

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Luciana Guilhermano da Silva

**CULTURA E CURRÍCULO COMO FIO DE LEITURA DA
REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA
DIURNO DA UFSM**

Santa Maria, RS
2019

Luciana Guilhermano da Silva

**CULTURA E CURRÍCULO COMO FIO DE LEITURA DA REFORMULAÇÃO
CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO DA UFSM**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte

Coorientador: Prof. Dr. Joacir Marques da Costa

Santa Maria, RS
2019

Guilhermano da Silva, Luciana
CULTURA E CURRÍCULO COMO FIO DE LEITURA DA
REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO DA
UFSM / Luciana Guilhermano da Silva.- 2019.
128 p.; 30 cm

Orientadora: Marilene Gabriel Dalla Corte
Coorientador: Joacir Marques da Costa
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

1. Cultura 2. Currículo 3. Educação Superior 4. Curso
de Pedagogia 5. Formação Docente I. Gabriel Dalla Corte,
Marilene II. Marques da Costa, Joacir III. Título.

Luciana Guilhermano da Silva

CULTURA E CURRÍCULO COMO FIO DE LEITURA DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO DA UFSM

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 30 de outubro de 2019:

Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Joacir Marques da Costa, Dr. (UFSM)
(Coorientador)

Juliane Marschall Morgenstern, Dra. (UFN)

Leandra Bôer Possa, Dra. (UFSM)

Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM) (SUPLENTE)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero dedicar esse trabalho aos responsáveis pela minha existência nesse mundo, Sandra Cássia Guilhermano e Luiz Ney da Silva, foi graças ao suporte inicial que vocês me deram, que cheguei até aqui. Minha mãe e meu pai batalharam desde a infância para construir o que eles tem hoje, ele trabalhando desde os oito anos e ela desde os 12, independente dos caminhos que eles seguiram, trago para a vida só as coisas construtivas que eles/as fizeram para si mesmos/as e para as pessoas que estavam na volta deles/as. Também dedico esse trabalho para meu irmão Luciano Guilhermano da Silva, minha irmã Luciene Guilhermano da Silva e meu marido Daniel Ribeiro, pessoas que estiveram e sempre estarão comigo nos risos e nas lágrimas.

Ao recapitular minhas vivências, percebo que foram muitas as pessoas que direta ou indiretamente, me instigaram a continuar os estudos. Mas meu carinho especial vai para minha eterna amiga Lucila Pereira Morin que sempre me incentivou a questionar e a pesquisar, desde a graduação, os temas presentes nas nossas conversas diárias nos bancos e nas escadarias do Centro de Educação da UFSM. E, claro, para tornar as pesquisas da graduação e da pós-graduação possíveis, agradeço de coração a professora Marilene Gabriel Dalla Corte, ao professor Joacir Marques da Costa, e a minha amiga Gabriela Paim Rosso.

Se constituir pesquisadora não é fácil. Ao me deparar com uma frustração existencial do porquê estar realizando uma pesquisa, de não acreditar no potencial humano devido tantas frustrações com as atitudes e as ações de algumas pessoas, com discursos vazios e arrogantes, de matança física e verbal de tudo que nos faz existir, me vi perdida. Foi nesse momento que minhas amigas e familiares me mostraram que um simples ato de mudança vinda de uma pessoa, pode modificar as atitudes de outras pessoas. Como uma pedra não pode parar o fluxo de um rio, nossas atitudes e ações, tanto em casa, como na rua, não vão se perder no vazio. Um sentido novo para conceitos antigos pode provocar faíscas e fazer daquilo que aparentemente estava consolidado, borbulhar em novos questionamentos. É nisso que eu acredito, e é isso que dá sentido para minha existência, ser uma faísca viva de questionamentos!!!

*Eu sei que as classes sociais, os partidos políticos, o militarismo, as etnias, as idades, os gêneros, as sexualidades, as religiões, as culturas, os esportes, nos dividem. Mas sei também que o planeta Terra é bem grande para integrar essas, e outras diferenças, outras identidades, em prol de uma razão maior: **a existência de cada indivíduo independentemente de suas escolhas ao longo da vida. Então, se permita existir! Se não for para existir, o que estamos fazendo dos anos de vida que nos restam?***

Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Sobre o que é o amor
Sobre que eu nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator

É chato chegar a um objetivo num instante
Eu quero viver nessa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

[...]

Eu vou lhes dizer aquilo que eu lhe disse antes
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha, velha, velha, velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha, velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha, velha, velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

METAMORFOSE AMBULANTE

Canção de Raul Seixas



RESUMO

CULTURA E CURRÍCULO COMO FIO DE LEITURA DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO DA UFSM

AUTORA: Luciana Guilhermano da Silva
ORIENTADORA: Marilene Gabriel Dalla Corte
COORIENTADOR: Joacir Marques da Costa

Estes escritos representam a conjuntura da pesquisa de mestrado em Educação (PPGE/UFSM), junto aos grupos Gestar/CNPq e Rizoma/CNPq. Diante de discursos voltados para as múltiplas identidades, das constantes lutas dos movimentos sociais e culturais por direitos humanos para todos/as, e do poder inscrito em todas as facetas do processo educativo, produz-se uma analítica estabelecendo relações entre a cultura e a formação inicial do/a pedagogo/a, na medida em que a cultura é concebida como campo de luta em torno da significação social e cultural das identidades. Ao reflexionar as relações de poder na produção das identidades e das diferenças, partiu-se da seguinte problemática: Como se produzem relações entre os discursos de cultura e a formação inicial de pedagogos/as diante do processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia diurno da Universidade Federal de Santa Maria? Para tanto, delineou-se por objetivo geral analisar como se produzem relações entre os discursos de cultura e a formação inicial de pedagogos/as a partir do processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia diurno da UFSM. E por objetivos específicos: (i) compreender os movimentos históricos, políticos, sociais, culturais e educacionais que permeiam a formação de pedagogos/as no Brasil; (ii) reconhecer nas políticas educacionais as principais orientações e normatizações curriculares vinculadas a cultura na formação de professores/as; (iii) problematizar questões alusivas à vinculação entre cultura e educação nos percursos formativos de pedagogos/as; (iv) reconhecer no processo de reformulação curricular do curso de pedagogia diurno da UFSM como a cultura articulou-se aos percursos formativos dos/as futuros/as professores/as. Assim, essa escrita discorre no campo de teorização da produção curricular, inclinando-se ao caminho metodológico inspirado na prática discursiva a partir de Orlandi (2015). Diante de contextos emergentes, de comissões e organizações que disputam sentidos de educação, cultura, currículo, saberes e conhecimentos, desafios e possibilidades se apresentam para a organização/produção curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, e, conseqüentemente, para os processos educativos na Educação Básica e Superior. Nesse cenário, passou-se a reconhecer a formação docente como um espaço privilegiado para fomentar questionamentos sobre “realidade”, “verdadeiro-falso”, “conhecimentos válidos”, já que essas construções de sentidos estão imbricadas na produção de significados para o processo identitário do/a educador/a e do/a educando/a. Com isso, espera-se que a formação dos/as pedagogos/as esteja pautada no compromisso ético, político, social e cultural, mediante processos de significações de culturas e territórios de democratização em que a diferença seja reconhecida, e assim, valores fixos, estáveis e herdados da cultura ocidental eurocêntrica possam ser colocados em suspensão.

Palavras-chave: Cultura. Currículo. Educação Superior. Curso de Pedagogia. Formação Docente.

ABSTRACT

CULTURE AND CURRICULUM AS A READING STRAND OF THE CURRICULAR REFORMULATION OF THE UFSM DIURNAL PEDAGOGY COURSE

AUTHOR: Luciana Guilhermano da Silva

ADVISOR: Marilene Gabriel Dalla Corte

CO-ADVISOR: Joacir Marques da Costa

These writings represent the conjuncture of the masters research in Education (PPGE/UFSM), with the groups Gestar/CNPq and Rizoma/CNPq. In the face of discourses focused on multiple identities, the constant struggles of social and cultural movements for human rights for all, and the power inscribed in all facets of the educational process, an analytic approach is produced establishing relations between culture and initial formation of the educator, as culture is conceived as a field of struggle around the social and cultural significance of identities. Pondering the power relations in the production of identities and differences, we start from the following problem: How are produced the relations between the cultural discourses and the initial formation of pedagogues produced in the face of the curricular reformulation process of the diurnal Pedagogy Course of the Federal University of Santa Maria? To this end, the general objective was to analyze how relations between culture discourses and the initial formation of pedagogues are produced from the curricular reformulation process of the UFSM's diurnal Pedagogy Course. And by specific objectives: (i) to understand the historical, political, social, cultural and educational movements that permeate the formation of pedagogues in Brazil; (ii) recognize in educational policies the main curricular guidelines and norms linked to culture in teacher education; (iii) to problematize issues related to the link between culture and education in the educational pathways of educators; (iv) recognize in the process of curricular reformulation of the UFSM diurnal pedagogy course how culture was articulated with the formative pathways of future pedagogues. Thus, this writing speaks in the field of theorization of curriculum production, leaning towards the methodological path inspired by discursive practice from Orlandi (2015). Faced with emerging contexts, commissions and organizations that dispute the meanings of education, culture, curriculum, wisdoms and knowledge, challenges and possibilities present themselves for the curricular organization / production of the Degree in Pedagogy, and, consequently, for the educational processes in Basic and Higher Education. In this scenario, teacher education was recognized as a privileged space to foster questions about “reality”, “true-false”, “valid knowledge”, since these meaning constructions are imbricated in the production of meanings for the identity process of the educator and the student. With that, it is expected that the formation of pedagogues be based on ethical, political, social and cultural commitment, through processes of meanings cultures and democratization territories where the difference is recognized, and fixed, stable values inherited from the Eurocentric western culture can be put on hold.

Keywords: Culture. Curriculum. College Education. Pedagogy Course. Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Articulação dos discursos para as relações entre a cultura e a formação inicial do/a pedagogo/a.....	33
Figura 2 -	Habilidades de formação do Parecer CFE 252/69.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Delimitação do corpus analítico.....	32
Quadro 2 -	Visão de currículo e de teoria curricular.....	66
Quadro 3 -	Grade Curricular do Curso de Pedagogia – Bacharelado.....	97
Quadro 4 -	Disciplinas obrigatórias e optativas do Curso de Pedagogia, conforme o Parecer CFE nº 251/62.....	99
Quadro 5 -	Disciplinas essenciais (núcleo básico) e Disciplinas específicas (parte diversificada).....	100
Quadro 6 -	Disciplinas do Núcleo de Estudos Básicos do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno.....	108
Quadro 7 -	Disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno.....	109
Quadro 8 -	Disciplinas do Núcleo de Estudos Integradores do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno.....	109
Quadro 9 -	Modificação na grade curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACUP	Associação Catalã de Universidades Pública
AD	Análise de Discurso
ADE	Departamento de Administração Escolar
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADE	Coordenação de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino
CAL	Centro de Artes e Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEDES	Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
CFE	Conselho Federal de Educação
CCSH	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CES	Câmara do Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAR-CFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
EDE	Departamento de Educação Especial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUE	Departamento de Fundamentos da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação
GUNi	Rede Universitária Global para Inovação
IES	Instituições de Ensino Superior
IESALC	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEN	Departamento de Metodologia do Ensino
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNU	Universidade das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 ENTRELAÇAMENTOS DE PESQUISA	21
1.1 UM RECORTE DA MINHA TRAJETÓRIA	21
1.2 ENUNCIADOS DA PESQUISA DE MESTRADO	25
2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	29
2.1 APROXIMAÇÕES COM OUTROS MODOS DE PENSAR	29
2.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	30
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	35
3.1 REFORMA EDUCACIONAL E POLÍTICAS CURRICULARES: OS DISCURSOS DA IDENTIDADE DOCENTE	36
3.2 OS DISCURSOS DE EQUIDADE SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR	42
4 A CULTURA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS	53
4.1 A PRODUTIVIDADE DO CAMPO DO SABER NAS PRÁTICAS DE SIGNIFICAÇÃO	54
4.2 O DIFERENCIAL DA CULTURA E DO CONHECIMENTO NA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS: O DISCURSO DA VISÃO EPISTEMOLÓGICA E PEDAGÓGICA DA PRÁTICA	65
4.3 AS RELAÇÕES SOCIAIS NA [TRANS]FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES: O DISCURSO DA DIFERENÇA	76
5 A PRODUÇÃO DO/A PEDAGOGO/A, DICOTOMIAS E REDUACIONISMOS NOS PERCURSOS FORMATIVOS DOS/AS PROFESSORES/AS	89
5.1 QUE PEDAGOGIA? AS IDENTIDADES E AS DIFERENÇAS COMO QUESTÃO CENTRAL.....	90
5.2 QUE CURSO DE PEDAGOGIA? CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCESSO HISTÓRICO	96
5.3 PRODUÇÃO DO/A PEDAGOGO/A: DICOTOMIAS E REDUACIONISMOS	104
6 CULTURA E PEDAGOGIA DA DIFERENÇA: DISCURSOS EM FUNCIONAMENTO	121
REFERÊNCIAS	127

1 ENTRELACAMENTOS DE PESQUISA

*A memória é escrita num tempo,
um tempo que permite deslocamento
sobre as experiências.
Tempo e memória
que possibilitam conexões
com as lembranças e os esquecimentos de si,
dos lugares, das pessoas, da família,
da escola e das dimensões
existenciais do sujeito narrador.
(SOUZA, 2007, p. 64).*

Essa pesquisa está articulada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa ‘Práticas escolares e Políticas Públicas’, junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GESTAR/CNPq) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Rizoma (CNPq), ambos da UFSM. Além disso, grande parte desse trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo Programa de Demanda Social que tem por objetivo apoiar discentes de Programas de Pós-graduação Stricto Sensu oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) pública.

1.1 UM RECORTE DA MINHA TRAJETÓRIA

No intuito de identificar alguns caminhos que me instigaram a pesquisar as temáticas: currículo e cultura¹, realizo um recorte da minha trajetória de vida. Sou natural de Sinop – Mato Grosso (MT), Brasil. Após o divórcio do meu pai e da minha mãe, aos 16 anos de idade, eu, meu irmão, minha irmã e minha mãe passamos a morar no Rio Grande do Sul (RS), Brasil, inicialmente na cidade de Júlio de Castilhos; após seis meses, viemos para a cidade de Santa Maria - RS. Do processo do divórcio até a chegada em Santa Maria, estudei em seis escolas de quatro cidades diferentes, algo que deixou marcas devido aos rompimentos de vínculos construídos nesses espaços sociais.

¹ Cultura além de ser modo de vida, prática material, entre outras definições, é fundamentalmente prática de significação. Ela é feita de formas de compreender o mundo, de torná-lo compreensível e claro, desse modo, está envolvida na produção de formas de inteligibilidade, tornando-se produtora de sentido de tudo que está ao nosso redor (SILVA, 2010).

Em 2006 terminei o Ensino Médio, fiz as provas para o vestibular, mas não obtive aprovação. Por três anos frequentei uma igreja e nela realizava leituras para as crianças durante o culto; esses anos foram fundamentais para que eu finalmente me sentisse pertencente a um grupo social.

Em 2009, para conquistar minha independência financeira, trabalhei por três meses como babá de uma criança de três anos de idade, por indicação de um familiar. Não tinha formação específica na área educacional e recebia trezentos reais por mês. Após a mãe da criança confundir minha função de babá com empregada doméstica, resolvi procurar um emprego com carteira assinada.

Em 2010 comecei a trabalhar em uma empresa de Materiais de Construção, e me casei na igreja que frequentava. Após um ano, passei no Vestibular para o Curso de Pedagogia Licenciatura Plena (noturno) da UFSM. A Pedagogia não foi minha primeira escolha, das três vezes que prestei o exame, tentei cursar os Cursos de Direito (a pedido da minha mãe), Biologia e Zootecnia (por causa das reportagens que passavam no programa Globo Repórter, da Rede Globo, sobre biólogos/as que resgatavam animais dos desastres ambientais). A escolha pela Pedagogia estava relacionada ao ponto de corte e por haver maiores oportunidades de emprego na área educacional.

Nessa recordação das passagens de vida citadas, pude perceber que o diálogo, a afetividade, o acolhimento e o respeito, foram atos que sempre valorizei nas relações interpessoais. De momentos esquecidos e/ou lembrados, Souza (2007, p. 63) afirma que

[...] quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.

A riqueza do diálogo com os outros, os processos que envolvem os sentidos e os significados do mundo social, foram elementos que me mantiveram no Curso de Pedagogia, mesmo sendo distantes e complexas as disciplinas iniciais. Nesse caso, o destino foi meu aliado, pois conheci a acadêmica Lucila Pereira Morin, que me acompanha até hoje, em questionamentos sobre tudo aquilo que já inventaram e tudo que estamos inventando diariamente.

Em virtude do cansaço, eu não conseguia realizar todas as leituras do curso. Com isso, as disciplinas se tornaram mais difíceis e eu não estava aproveitando as aulas, tampouco os eventos e as palestras que eram oportunizadas pela instituição. No intuito de continuar os

estudos, já que não era, e não é fácil o acesso à Educação Superior, resolvi em 2012 pedir demissão do emprego. No mesmo ano eu me divorciei, retornei a morar na casa da minha mãe, e parei de frequentar a igreja devido a identidade de divorciada.

Não foram decisões fáceis, mas tive o apoio da família e, hoje, reconheço que só cheguei até a pós-graduação graças ao incentivo e a dedicação da minha família. Não são todas as pessoas que podem fazer essas escolhas, principalmente as acadêmicas mulheres, que tem familiares e filhos/as para sustentar. Esses desafios fazem parte da vida de muitas pessoas, muitas das minhas colegas desistiram do curso pois não tiveram essas mesmas oportunidades, esse mesmo apoio.

Como eu não trabalhava e precisava prover meu próprio sustento, a bolsa de iniciação científica foi uma possibilidade de renda. Assim, a partir do ano de 2013 passei a atuar como bolsista no Projeto de pesquisa e extensão intitulado “Limites e possibilidades no processo de [re]construção do projeto político-pedagógico: interlocuções entre escola de Educação Infantil e o Conselho Municipal de Educação”², vinculado ao conjunto de trabalhos e produções do Grupo de pesquisa ELOS/UFSM e ao Programa de Licenciaturas (PROLICEN). Esta proposta oportunizou a ação integradora ensino e pesquisa, na perspectiva de aproximação e interlocução entre Universidade, Escolas Municipais de Educação Infantil e o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria – RS. Permitiu, também, a minha inserção em contextos de atuação profissional com um olhar investigativo. Através desse projeto, obtive meu primeiro contato direto com a pesquisa em um contexto educacional, o que, por sua vez qualificou a minha trajetória na formação inicial.

Sendo bolsista, pude participar ativamente do que a instituição proporcionava, visto que a maioria dos eventos eram ofertados no turno da manhã e da tarde. Participei de formações complementares como: ‘Curso com o Sistema Braille e a Adaptação de Recursos Didáticos’; ‘Extensão universitária em Educação Popular: potencialidade e desafios’; ‘Minicurso Altas Habilidades/Superdotação e Minicurso Construção de Jogos Pedagógicos’; ‘Curso – Atenção e encaminhamento de Usuário de Drogas e seus familiares’; ‘Extensão universitária em A esquizoanálise no cuidado de crianças e jovens em situação de risco’; ‘Palestra – Raça, gênero e saúde: enfrentando o racismo e o sexismo no SUS’; ‘Minicurso Mediação de Conflitos Escolares’, entre outros eventos realizados principalmente no Centro de Educação (CE), no

² O objetivo do projeto era identificar e analisar os limites e as possibilidades evidentes no processo de [re]construção do projeto político-pedagógico (PPP) das Escolas Municipais de Educação Infantil de Santa Maria - RS, em sua interlocução com o Conselho Municipal de Educação (CME).

Centro de Artes e Letras (CAL) e no Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH). Foi através dessas formações complementares, gratuitas na UFSM, que me aproximei de discussões voltadas para a cultura, a produção curricular, os discursos, as narrativas e as práticas linguísticas que possibilitam problematizar a atuação docente.

Durante a graduação, participei de 23 eventos educacionais e, por meio das atividades do projeto de pesquisa da qual participava, passei a produzir artigos científicos, apresentar trabalhos (comunicação oral e banners), e participar da logística de organização dos eventos dos Grupos de pesquisa GESTAR e do ELOS.

Para compreender a dinâmica de ser docente no âmbito escolar, me candidatei para atuar no Programa Institucional de Iniciação à Docência³ (PIBID) do Curso de Pedagogia, anos iniciais, ao qual fui aceita. Durante a atuação no PIBID Pedagogia Anos Iniciais, em uma sala multidisciplinar⁴, junto com cinco acadêmicas e vinte crianças, pude entender que as acadêmicas constroem uma cultura organizacional na escola, implicada com a subjetividade das mesmas; cada uma pensa e age de forma diferente, possuem crenças e valores que vão se transformando ao longo de suas vidas, no convívio familiar, nas relações sociais e na formação escolar e universitária.

A instituição educativa é um lugar privilegiado, pois nela ocorrem vivências, ensaios e experiências de vida; é um modo de ser/ver que se define pelas relações sociais que se desenvolvem nesse espaço (BORGES; MEYER, 2008). Ser pibidiana, participar em conjunto com o grupo em eventos, seminários e minicursos, foi fundamental para ampliar a discussão sobre uma “boa” sociedade e colocar em tensão valores fixos, estáveis e herdados.

Acredito que seria uma experiência formativa exitosa se todos/as estudantes dos cursos de licenciatura pudessem participar de um grupo de estudos e/ou projeto de pesquisa e extensão. Posso afirmar que minha trajetória na pós-graduação junto as experiências com a docência orientada foram de grande contribuição para problematizar a vinculação entre cultura, currículo e a formação docente. No entanto, foi proposital não ter mencionado nas memórias supracitadas

³ O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores/as para a Educação Básica, e é financiado pela CAPES. O programa promove a inserção dos/as licenciandos/as no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um/a docente da licenciatura e de um/a professor/a da escola. Além disso, o Programa potencializa a interlocução Educação Básica e Educação Superior.

⁴ Espaço alternativo de aprendizagem baseado na utilização de metodologias de ensino e aprendizagem permeada pela ludicidade, para o atendimento, em horário inverso ao das aulas regulares, de crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Neste espaço promovia-se um espaço de ensino e aprendizagem interativo e permeado por jogos organizados em três eixos: lecto-escrita, raciocínio lógico-matemático e localização espaço-temporal, permeados pelas relações interpessoais que atravessam todas as atividades – imprescindíveis para a aprendizagem integral das crianças. (LIMA; SARTURI; SILVA, 2018).

essas vivências, preferi dar ênfase na trajetória da formação inicial, pois é desse recorte que a pesquisa em questão se detém.

De indagações iniciais sobre a diversidade cultural e a in/exclusão social na formação docente, algumas produções acadêmicas foram esboçadas: “Diversidade e in/exclusão: vozes e silêncios na formação do/a pedagogo/a⁵” como requisito para obtenção do título de Graduada em julho de 2016, e “Políticas, currículo e formação docente: reconhecimento pela interculturalidade⁶” como requisito para obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional em agosto de 2018; escritas que só se tornaram possíveis sob a orientação de duas pessoas que considero comprometidas com uma educação pública e de qualidade para todos e todas, Prof^a. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte e Prof. Dr. Joacir Marques da Costa.

1.2 ENUNCIADOS DA PESQUISA DE MESTRADO

Retornando para a pesquisa de mestrado, a qual segue na linha das discussões das pesquisas já mencionadas, muito se discute em “construir” um projeto educacional democrático, inclusivo, igualitário e justo para o sujeito e os diferentes grupos sociais. No entanto, complexos e eficazes mecanismos de significação, tentam fixar posições de sujeitos, criando hierarquias e favorecendo assimetrias entre as pessoas.

Sendo a instituição educativa “[...] um espaço conflituoso e ativo de produção cultural, em que os sentidos, as significações e os sujeitos são produzidos e se produzem não tanto no conteúdo que se transmite, mas pelo que fazemos e pelo que nos é feito com o que se transmite”, os/as professores/as, os/as pedagogos/as e intelectuais, se constituem parte integrante do processo de construção, manutenção e reprodução das identidades sociais e culturais dos diferentes grupos sociais (MEYER, 2005, p. 80).

Diante de discursos voltados para as múltiplas identidades culturais, das constantes lutas dos movimentos sociais e culturais contra qualquer tipo de discriminação e preconceito, e do poder inscrito em todas as facetas do processo de escolarização, busca-se analisar às vinculações entre cultura e a formação inicial do/a pedagogo/a, na medida em que a cultura é

⁵ O questionamento inicial da pesquisa centrava-se na seguinte problemática: Como é produzido o discurso de diversidade, considerando o processo de formação do/a pedagogo/a na dimensão de educação para todos/as? A partir desse problema, a pesquisa objetivou, de maneira geral, compreender a produção discursiva de diversidade, considerando o processo de formação do/a pedagogo/a na dimensão de educação para todos/as.

⁶ O questionamento inicial da pesquisa centrava-se na seguinte problemática: Como as políticas curriculares produzem um discurso de formação em reconhecimento recíproco da diversidade? A partir desse problema, a pesquisa objetivou, de maneira geral, analisar como as políticas curriculares produzem um discurso de formação docente em reconhecimento recíproco da diversidade.

concebida como campo de luta em torno da significação social e da identidade, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia, quando pensamos na multidimensionalidade desta formação (SILVA, 2017).

Ao questionar as relações de poder envolvidas na produção das identidades e das diferenças, algumas interrogações tornam-se pertinentes de serem [re]pensadas no Curso de Pedagogia: Como a cultura se vincula ao percurso formativo do/a pedagogo/a? Será de maneira excludente, monocultural e homogênea? Será de maneira híbrida, crítica e plural? A formação do/a pedagogo/a está possibilitando problematizar as identidades essencializadas? Como essas são confrontadas tendo em vista a atuação docente?

Nesse sentido, ao considerar que o encontro da(s) cultura(s) que se entrecruzam no espaço educacional brasileiro se exalta e se silencia na produção curricular, *essa pesquisa priorizou responder ao seguinte problema*: Como se produzem relações entre os discursos de cultura e a formação inicial de pedagogos/as diante do processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia diurno da Universidade Federal de Santa Maria? A partir do problema foram produzidas questões que delimitaram o foco dessa pesquisa: Quais são os movimentos históricos, políticos, sociais e culturais que permeiam a formação do/a pedagogo/a no Brasil? Quais são as principais orientações e normatizações das políticas públicas vinculadas a cultura para a formação inicial de professores/as? Qual o lugar da cultura nos percursos formativos dos/as futuros/as pedagogos/as? A partir das reformulações curriculares como a cultura articulou-se aos percursos formativos dos/as futuros/as professores/as?

Mediante a problemática de pesquisa anunciada, delineou-se por *objetivo geral* analisar como se produzem relações entre os discursos de cultura e a formação inicial de pedagogos/as a partir do processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia diurno da UFSM. E como *objetivos específicos*: (i) compreender os movimentos históricos, políticos, sociais, culturais e educacionais que permeiam a formação de pedagogos/as no Brasil; (ii) reconhecer nas políticas educacionais as principais orientações e normatizações curriculares vinculadas a cultura na formação de professores/as; (iii) problematizar questões alusivas à vinculação entre cultura e educação nos percursos formativos de pedagogos/as; (iv) reconhecer no processo de reformulação curricular do curso de pedagogia diurno da UFSM como a cultura articulou-se aos percursos formativos dos/as futuros/as professores/as.

Doravante, o capítulo intitulado “**Caminhos teórico-metodológicos**” está articulado pelas dimensões epistemológicas e teórico-metodológicas da pesquisa.

No capítulo “**Políticas educacionais: a Educação Superior e a formação de professores/as**” apresentamos os discursos e as narrativas que estão sendo produzidos para as

identidades dos/as docentes e do próprio Ensino Superior. Ao nos depararmos com sentidos e significados que culpabilizam e responsabilizam os/as docentes pelo "fracasso" do sistema escolar público, temos um contexto de formação que prioriza o bem individual, ao invés do bem social. Essas concepções acabam por fortalecer uma lógica de concorrência, de meritocracia intelectual, na qual o acesso, a permanência e o progresso dos diferentes grupos sociais ficam à mercê do que vem a ser “competência”, “eficácia”, “eficiência” e “verdade” para o mercado de trabalho.

No capítulo **“A cultura nos processos educativos e formativos”** problematizamos as interferências dos discursos produzidos pelas políticas curriculares e pela organização do campo do saber. Tendo como centralidade a articulação entre currículo, conhecimento e poder, temos a produção de um certo tipo de sujeito que atenda as expectativas dos capitalistas. No entanto, sabemos que o real é constantemente modificado e [re]construído, já que a curiosidade humana nos permite questionar tudo o que está ao nosso redor. É pensando na curiosidade humana que tomamos a formação docente como espaço produtivo para que princípios mais justos, equânimes e igualitários sejam priorizados nas práticas curriculares tanto dos/as futuros/as professores/as, como dos/as professores/as formadores/as. Romper com a naturalização de identidades centradas no indivíduo parece um processo fácil de se realizar, mas não é. Dependendo de como entendemos a cultura e o conhecimento, certos discursos e narrativas podem por um lado, reforçar e legitimar identidades centradas unicamente no indivíduo homem/masculino, branco, heterossexual e cristão, e por outro, ajudar a ampliar as inúmeras formas de se reconhecer e se identificar nos grupos sociais e culturais.

Em **“A produção do/a pedagogo/a, dicotomias e reducionismos nos percursos formativos dos/as professores/as”** apresentamos como estratégia pedagógica para questionar os nexos existentes entre saber, poder e identidade, um currículo e uma pedagogia pautada nas diferenças. No questionamento de representações que corroboram para atitudes de discriminação, preconceitos e de estereótipos, novas possibilidades e outras representatividades podem oportunizar um espaço educacional mais democrático, justo e igualitário para todos os sujeitos. Sendo nossa prioridade discutir a cultura e o currículo no Curso de Pedagogia, contextualizamos o processo histórico do curso até se tornar responsável por formar licenciados/as para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais, e na gestão da Educação Básica. Sendo a docência a base da identidade do/a Pedagogo/a, o Curso precisa oportunizar a articulação dos diversos saberes e conhecimento para que o/a docente possa ao invés de reproduzir saberes "prontos", "acabados", impermeáveis à críticas e questionamentos, criar

novos caminhos de práticas pedagógicas perante os problemas sócio-educacionais e pedagógico-docente, presentes na nossa profissão.

Diante de discursos produzidos nas políticas públicas educacionais, de comissões e organizações que disputam sentidos de cultura e educação, desafios e possibilidades se apresentam para a organização curricular dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Em meio a limites e desafios, é importante que se reconheça a formação docente como um espaço privilegiado para fomentar questionamentos sobre “realidade”, “verdadeiro-falso”, “conhecimentos válidos”, já que os diferentes grupos sociais, que ocupam posições diferenciais de poder, lutam constantemente pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla (SILVA, 2017).

2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos a perspectiva teórica com o enfoque investigativo que orienta a análise da problemática de pesquisa em questão, e, por consequência, as implicações metodológicas.

2.1 APROXIMAÇÕES COM OUTROS MODOS DE PENSAR

Essa escrita levanta algumas problematizações a respeito da maneira de se entender a cultura e o conhecimento no processo formativo dos/as futuros/as pedagogos/as. Nessa pesquisa, a cultura e o conhecimento, independente de outras esferas que possam ser consideradas determinantes, são considerados campos de luta em torno da significação social. Segundo Silva (2017, p. 133), no campo da cultura, “[...] os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. Desse modo, a questão central apoia-se na definição das identidades dos diferentes grupos sociais na produção curricular do Curso de Pedagogia Diurno.

Nessa conjuntura, entra em questão as relações sociais, as relações de poder presentes nas instituições educacionais, na definição de como deve ser o mundo social, de como as pessoas devem agir e ser, a partir da seleção de certos saberes e certos sujeitos. No processo de escolher, organizar e classificar os conhecimentos pertinentes para os/as estudantes, entra a preocupação de desconstruir, e expor o processo de naturalização que conecta cultura, significação, sentidos, identidades e poder (SILVA, 2017). Assim, nossos questionamentos no processo formativo dos professores/as se debruçam a [re]pensar, por exemplo, o ser “mulher”, “homem”, “heterossexual”, “jovem”, “adulta”, o ter “sucesso”, “competências”, invenções construídas na/pela linguagem, pelo discurso, que naturalizam e legitimam preconceitos e discriminações nas escolas, nas universidades, nas famílias, em todos os espaços da sociedade.

Essas análises de instituições, práticas, objetos, conceitos, entre outros, inventados, nunca são feitos de maneira neutra ou imparcial; na crítica das relações de poder numa situação cultural e social determinada, ela toma partido pelos grupos em desvantagem nessas relações. Estando em um espaço/tempo marcado por discursos pautados no consumismo, no individualismo, na padronização, no racismo, no machismo, no sexismo, na homofobia e no etnocentrismo, o que torna cada vez mais necessária a problematização dos sentidos de

pertencimento e in/exclusão ⁷que estão sendo produzidos em todas as áreas da sociedade e, inevitavelmente, nas políticas públicas educacionais. Questionar as concepções epistemológicas, políticas e pedagógicas presentes nas práticas curriculares, permitem nutrir reflexões voltadas para as relações entre cultura, conhecimento/saber e poder. Nessa reflexão, podem surgir novas alternativas para a formação de pedagogos/as que enfatizem, em especial, o caráter construído e interpretativo do conhecimento.

2.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O caminho metodológico foi sendo traçado na prática discursiva a partir de Orlandi (2015). Segundo a autora, a Análise de Discurso (AD) trabalha com o discurso, que é a palavra em movimento, prática de linguagem; e, a linguagem é concebida como mediação necessária entre o ser humano e a realidade natural e social. Essa mediação, em termos de figuras e temas, concretiza-se pelo discurso, que possibilita, ao mesmo tempo, a permanência, a continuidade, o deslocamento e a produção do próprio ser humano e da realidade em que ele está inserido.

A AD lida com a língua no mundo, com maneiras de significar e produzir sentidos, enquanto sujeitos e membros de uma determinada sociedade. Nesse sentido, considera os processos e as condições envolvidas na produção da linguagem. Sendo o discurso um suporte abstrato de sustentação dos textos (concretos), a base da produção da existência humana, “através da Análise de Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz?, como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?).” (GREGOLIN, 1995, p. 17).

Ao se analisar o discurso, estaremos “[...] diante da questão de como ele se relaciona com a situação que criou. A análise vai procurar colocar em relação o campo da língua (suscetível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia).” (GREGOLIN, 1995, p. 17). Assim, nos estudos discursivos procura-se compreender a língua como acontecimento do significante em um sujeito impactado pela história, visto que o sujeito se constitui na relação com o simbólico, na história (ORLANDI, 2005).

Para Gregolin (1995) ideologia é a visão de mundo de determinado grupo social, como existem vários grupos sociais, várias ideologias estão em confronto na sociedade para

⁷ O termo in/exclusão abrange os diversos tipos humanos que vivem sob inúmeras condições desiguais, que carregam consigo histórias negativas de discriminação; mostra que boa parte da população sofre com práticas sociais de inclusão excludente, visto que pessoas de grupos discriminados são impedidos e/ou limitados a participar das mesmas práticas, ações, espaços e políticas dos grupos que integram. (LOPES; FABRIS, 2013).

representar a ordem social. “Assim a linguagem é determinada em última instância pela ideologia, pois não há uma relação direta entre as representações e a língua.” (p. 17).

Essa determinação em última instância denomina-se para Pêcheux, citado por Gregolin (1995), de “formação ideológica” ou “condições de produção do discurso”.

Uma sociedade possui várias formações ideológicas, e a cada uma delas corresponde uma “formação discursiva” (“o que se pode e se deve dizer em determinada época, em determinada sociedade”). Por isso, os processos discursivos estão na fonte da produção dos sentidos e a língua é o lugar material onde se realizam os “efeitos de sentido”. (GREGOLIN, 1995, p. 17-18).

Desse modo, os processos discursivos oferecem lugar à várias interpretações, dependendo do contexto histórico, político, social e cultural em que o sujeito esteja falando.

Segundo Orlandi (2015) no processo de significação e de produção dos sentidos, na constituição dos sujeitos, há transferências, manifestações do inconsciente e da ideologia, elementos dos quais não temos o controle e nos quais a ambiguidade estão amplamente presentes. Assim sendo, o papel do/a analista de discurso não é interpretar, mas trabalhar (n)os limites da interpretação. Em vez dele/a se colocar fora do contexto histórico, do simbólico ou da ideologia, ele se posiciona de maneira deslocada, que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos, significados e suas condições.

Para tanto, esta pesquisa situa-se no Curso de Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM (diurno), justificada por se tratar de um curso que contempla uma ampla complexidade, ora pela especificidade epistemológica da Pedagogia como Ciência, ora pelas fragilidades existentes em lidar com dicotomias presentes no ensino e na aprendizagem dos/as futuros/as professores/as. Desta forma, cabe prever para a formação docente uma produção curricular que considere os inúmeros sentidos e significados envolvidos nos processos formativos. É preciso salientar que o/a pedagogo/a não atua somente dentro da sala de aula, sua atuação como gestor(a)/coordenador(a) de diversos projetos educativos, estende-se para as diversas instâncias educativas e culturais da sociedade.

Para a compreensão das relações entre os discursos de cultura e a formação inicial do/a pedagogo/a a partir do processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia diurno da UFSM, realizamos a análise discursiva do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM (BRASIL, 2019) e das Atas do Núcleo Docente Estruturante (NDE), na modalidade diurno, imbricados às análises de políticas educacionais subjacentes à formação docente. Optamos em analisar as Atas de 2017 e 2018, pois “[...] foi a partir de 2017, [...] que, efetivamente, a proposta da reformulação passou a se configurar, contando com a

participação efetiva de um grupo de professoras representantes dos quatro departamentos do Centro de Educação.” (E5). Junto dessa materialidade enunciativa, também foram analisadas as quatro legislações que culminaram na definição de uma nova organização curricular para a Educação Superior, sendo elas a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a Resolução CNE nº 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e a Resolução CNE/CP Nº 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015a) prorrogada por mais três anos (até 1º de julho de 2018), conforme a Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017). Contudo, os materiais de análise (Quadro 1) foram os seguintes:

Quadro 1 – Materiais de análise

Designação	Material de pesquisa
E1	<i>Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.</i>
E2	<i>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).</i>
E3	<i>Resolução CNE nº 1/2006 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.</i>
E4	<i>Resolução CNE/CP nº 2/2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.</i>
E5	<i>PPC de Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM na modalidade diurna de 2019.</i>
E6	<i>Atas do Núcleo Docente Estruturante – NDE do curso de Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM na modalidade diurna do ano de 2017.</i>
E7	<i>Atas do Núcleo Docente Estruturante – NDE do curso de Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM na modalidade diurna do ano de 2018.</i>

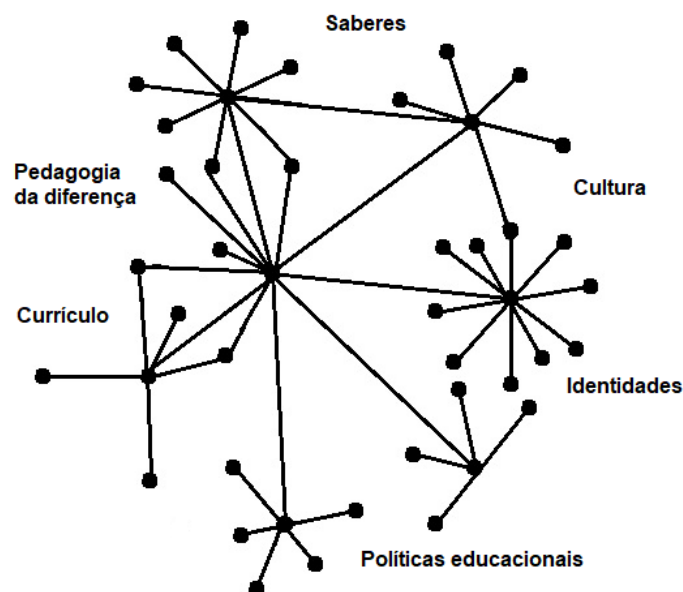
Fonte: Elaborado pela Autora.

Mediante esses materiais e da mediação teórica, pretendemos estabelecer as vinculações entre cultura e a formação inicial do/a pedagogo/a no processo de reformulação curricular, prevista no próprio E4, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Para interpretarmos os resultados do processo de compreensão dos discursos, o *corpus* analítico recebeu um primeiro tratamento de análise, que forneceu pistas, em suas relações de

sentido e de forças, para compreendermos o modo como o discurso de cultura se textualiza na produção curricular. Nesse sentido, iniciou-se a leitura dos materiais de pesquisa apresentados no quadro 1. Como o objetivo geral da pesquisa era analisar como se produzem relações entre os discursos de cultura e a formação inicial de pedagogos/as a partir do processo de reformulação curricular, especificamente do Curso de Pedagogia diurno da UFSM, detivemos nosso olhar no PPC de Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM na modalidade diurno de 2019 e nas Atas do Núcleo Docente Estruturante – NDE do curso de Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM na modalidade diurno do ano de 2017 e 2018. Para isso, sublinhamos nesses materiais, as marcas linguístico-discursivas que se alinhavam e estabeleciam relação do currículo com a cultura. Após, passamos para o chamado esquecimento número 2 (do domínio da enunciação), nesse movimento de análise, trabalhamos no sentido de analisar o dito e o não dito dos discursos: (i) Discurso da identidade do/a Pedagogo/a; (ii) Discurso de visão epistemológica e pedagógica da prática; (iii) Discurso das temáticas educação ambiental, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, (iv) Discurso da formação para os/as formadores/as. Tais discursos podem ser ilustrados conforme a figura 1 abaixo.

Figura 1 – Articulação dos discursos para as relações entre a cultura e a formação inicial do/a pedagogo/a



Fonte: Elaborada pela Autora.

Nesse processo, do discurso concreto passamos para o objeto de estudo, “[...] produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de “realidade” do pensamento, ilusão que sobrepõe palavras, ideias e coisas.” (ORLANDI, 2015, p. 64).

Desse momento saímos de um produto acabado e passamos para a discursividade. No trabalho de análise ao se fazer recortes, retomamos conceitos e noções, em um caminho de ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise, durante toda escrita. “Nessa nova passagem, agora do objeto para o processo discursivo, passamos ao mesmo tempo do delineamento das formações discursivas para sua relação com a ideologia, o que nos permite compreender como se constituem os sentidos desse dizer.” (ORLANDI, 2015, p. 65). A partir disso, tem-se a intenção de fazer funcionar esses enunciados de maneira que crie uma trama discursiva que possa explicitar o modo de constituição da cultura e de produção dos sentidos para o Curso de Pedagogia.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Neste capítulo pretendemos analisar os discursos que estão sendo produzidos para a identidade docente e para a Educação Superior, considerando as estratégias discursivas dos organismos multilaterais e do projeto neoliberal e conservador. Tendo como ramo articulador dessa discussão a igualdade de oportunidade, a justiça, a equidade social, o bem social, o desenvolvimento científico, a promoção da cultura, do serviço à comunidade e a gratuidade para os/as estudantes, nos dedicamos a pensar nos diversos saberes que são in/excluídos no campo do saber, e, conseqüentemente, nas formas de construção das identidades e das subjetividades das novas gerações de profissionais da educação.

No subcapítulo 3.1 intitulado **“Reforma educacional e políticas curriculares: os discursos da identidade docente”** analisamos os sentidos que estão sendo produzidos para a identidade docente e a educação ao considerarmos os discursos dos organismos multilaterais e do projeto neoliberal e conservador presentes na reformulação das políticas educacionais. Diante de uma reforma e reestruturação educacional na Educação Superior fragmentária e aligeirada, que não prioriza os princípios de igualdade de oportunidade, de justiça e equidade social, estamos diante de discursos que culpabilizam os/as professores/as pelo fracasso do sistema público de ensino e os/as responsabilizam por um ensino que seja “significativo”, aplicável e útil para a demanda do mercado de trabalho, do mundo produtivo. Estando cientes que no processo educativo se dá a construção das identidades e das subjetividades, tanto dos estudantes como dos/as professores/as, consideramos que a valorização do magistério, as diferenças culturais, os problemas decorrentes de violências físicas e verbais, do uso de drogas, da autorreflexão do “eu” e do meio em que se vive, precisam ser destacadas como prioridade na produção curricular.

No subcapítulo 3.2 **“Os discursos de equidade social para a Educação Superior”** questionamos quais os discursos que estão sendo produzidos para a Educação Superior. Tendo como finalidade estimular, incentivar, divulgar e difundir conhecimentos culturais, científicos e técnicos para a população, o Ensino Superior se defronta com duas perspectivas de ensino, uma voltada para o bem social e outra, para o bem individual. Nesse embate, estratégias discursivas fortalecem uma concepção justificada por suas conexões com o mercado de trabalho, atribuindo a cultura acadêmica a dedicação a uma lógica de liberdade acadêmica, à concorrência e à meritocracia intelectual. Diante mecanismos eficientes de instituição e de constituição do que vem a ser “competência”, “eficácia”, “verdade”, “cidadania”,

“democracia”, “professor/a”, “estudante”, tomamos como prioridade uma Educação Superior que priorize o desenvolvimento científico, a promoção da cultura, do serviço à comunidade e a gratuidade para os/as estudantes, questionando o acesso, a permanência e o progresso contínuo dos diferentes grupos sociais para a equidade nos processos formativos.

3.1 REFORMA EDUCACIONAL E POLÍTICAS CURRICULARES: OS DISCURSOS DA IDENTIDADE DOCENTE

Ao mencionar a formação de professores/as é necessário considerar em que contexto se reformulam as políticas educacionais. Segundo Scheibe e Aguiar (1999), na Educação Superior brasileira encontra-se em curso uma reforma que se efetiva de modo fragmentário, por meio de instrumentos legais como leis ordinárias, decretos, emendas constitucionais e medidas provisórias. Mesmo tendo como principais agentes da reforma, diferentes Associações e Conselhos do Ensino Superior, ministérios do Poder Executivo, “[...] as alterações formuladas no âmbito do governo tendem a seguir as orientações de organismos multilaterais, como é o caso do Bird/Banco Mundial, do que se pautar por amplas discussões com os segmentos envolvidos no processo.” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 221). Esse jogo de poder acaba por manter a iniciativa hegemônica oficial dos organismos multilaterais na proposição de novos formatos de Instituições de Ensino Superior (IES) para o País.

Quanto a universitarização da formação de professores/as, observamos que no contexto brasileiro ela foi adotada tardiamente no início dos anos 90, enquanto na América do Norte teve início na década de 50 e 60. As alterações legais para elevação ao nível superior da formação docente estão permeadas por exigências dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Unesco e a Cepal, que vêem no professor/a o/a protagonista da “modernização”, um sujeito que precisa “superar” o descompasso entre sua prática de ensino e a vida por meio da profissionalização. Para isso, seus saberes teórico-práticos são deslegitimados em prol de uma re-profissionalização que desenvolva a sociedade educativa e favoreça a coesão social, como sugere o Relatório Jacques Delors, da Unesco (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001).

Na re-profissionalização entra o poder envolvido no processo de reorganização do campo do saber, na tentativa de efetivar-se a construção social de um sujeito com um determinado tipo de personalidade e de mentalidade própria dos capitalistas. Esse processo pretende maximizar as forças dos indivíduos, otimizar seu rendimento e extrair dos sujeitos os saberes mais particulares e materiais, próprios dos processos sociais (VARELA, 1994). Sendo

assim, nas instituições educacionais identificam-se “saberes neutros e imparciais”, descontextualizados com o mundo do trabalho, às lutas sociais, às culturas de determinados grupos sociais, que torna em “teoria” possível a neutralidade da ciência, para naturalizar e legitimar, sem os devidos questionamentos necessários, as relações de força, de dominação que exercem determinados grupos sociais sobre outros.

Na identidade de “agente da mudança”, há uma responsabilização individual do/a professor/a, cuja força discursiva articula processo educativo ao mundo produtivo. Nessa lógica, ao considerarmos as relações de força de determinados grupos sociais, temos os processos de representação dos diferentes grupos e movimentos que reivindicam voz e participação no jogo da política de identidade, resolvidos com o chamado “multiculturalismo” (que pressupõe a aceitação e/ou reconhecimento de outras culturas onde quem domina o espaço cultural é a cultura dominante), sem a devida problematização de como a construção de identidades e subjetividades se legitima na sociedade ampla.

Sob discursos de culpabilização pelo fracasso do sistema público de ensino, o/a professor/a passa a acreditar que é o/a único/a responsável em realizar um projeto pautado no desenvolvimento social e cultural do/a estudante. Conforme Pacheco, Moraes e Evangelista (2001), nas reformas e na reestruturação educacional não há uma preocupação com a desqualificação e intensificação do trabalho docente, muito menos com a equidade e a justiça social; o Estado projeta nesse sujeito aquele que irá se deter a competências/habilidades que assegurem no ensinar o que é realmente significativo, aplicável e útil para a demanda do mercado de trabalho, do mundo produtivo.

Segundo Silva (2010), nesse cenário a cidadania (prática dos direitos e deveres de um indivíduo em um Estado) se confunde com o consumo exacerbado, e, a educação, em um processo de fixação e de naturalização do sentido de mundo social, se reduz a um projeto idealizado voltado para a produção de dois tipos de sujeito: um sujeito otimizador do mercado, triunfante e predador da nova “ordem” mundial; e outro, predestinado a ter um emprego monótono e repetitivo, sem poder reivindicar por melhores condições de trabalho, ou ter que enfrentar grandes filas do desemprego. Esse diagnóstico dualista é entregue para a população pronto e acabado, por meio de pensadores/as oficiais e oficialistas que ocupam escritórios governamentais, institutos de pesquisa e a mídia, como se não houvesse outras perspectivas fora dessa lógica.

Nesse projeto idealizado, destacam-se algumas justificativas preponderantes: os inúmeros gastos sociais com servidores públicos; os obstáculos no crescimento do mercado; o papel regulador do Estado; os movimentos sociais; os pobres; os programas assistencialistas; o

gasto com o ensino público; o pagamento das aposentadorias (mencionar isso, não é uma mera coincidência, visto que atualmente o governo brasileiro menciona como problemas para a economia do País, o pagamento das aposentadorias e o desperdício de dinheiro com a Educação Básica e com a Educação Superior pública); entre outros discursos, arquitetados para flexibilizar o mercado de trabalho, a desregulamentação do Estado, e para instigar a competitividade e a individualização na adaptação à “nova ordem mundial” e à globalização (SILVA, 2010).

Ao pressupor a neutralidade científica, os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, comum na teoria curricular tradicional e tecnicista, o processo educativo torna-se objetivo e operacional. A partir de justificativas epistemológicas, pedagógicas e políticas, a educação é dotada de uma organização racional, para minimizar as interferências subjetivas que podem comprometer a eficiência do sujeito. Nessa lógica, a organização racional do processo educativo, desvinculada da sociabilidade, das relações e interações sociais de uns com os outros, “[...] converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.” (SAVIANI, 2008, p. 202). A “neutralidade” científica e os princípios de racionalidade na [re]organização dos saberes e dos conhecimentos, foi conveniente para que em “teoria” as relações de poder e os conflitos existentes entre os grupos sociais fossem eliminados; atendendo, também, ao propósito de conformar sujeitos dóceis e úteis, ao mesmo tempo, para os interesses dos grupos industriais e financeiros.

Silva (2010) observa nas reformas e na reestruturação educacional propostas por diversos países, um foco voltado para a eficiência econômica, visto que esses documentos, esses textos, são espaços “[...] onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político.” (p. 10). Ao conceber a produção curricular como elemento discursivo da política educacional, os diferentes grupos sociais expressam sua visão de mundo, seu projeto social para o futuro, sua “verdade”.

Desse modo, a lógica discursiva que está sendo produzida para a identidade docente ancora-se na eficiência, na competição e no individualismo por excelência. Para Pacheco, Moraes e Evangelista (2001, p. 192),

A devolução de competências e a autonomia são faces de uma mesma moeda: transfere responsabilidades da esfera pública para a esfera privada (comunidades, pais, alunos, professores e outros); de outro, o reforço do papel centralizador do Estado na definição tanto dos parâmetros curriculares nacionais quanto dos seus conteúdos, métodos e avaliação.

Assim, estamos diante de uma “autonomia”, uma “democracia” disfarçada, já que o Estado impõe competências/habilidades ditas “significativas”, aplicáveis e úteis que condizem a um projeto social individualista, competitivo, preconceituoso e discriminatório, na espera por uma sociedade educativa que atenda aos princípios de equidade e justiça social para todos/as.

Tendo em vista as medidas adotadas pelo governo federal brasileiro, na lógica de um projeto neoliberal e conservador, a formação dos/as futuros/as professores/as tem se constituído, muitas vezes, aligeirada, frágil teórica e praticamente, dotadas de exigências decorrentes das rápidas transformações no mundo do trabalho e dos avanços tecnológicos – próprias de políticas com práticas autoritárias e de desqualificação do corpo docente. Dentre as novas funções para os/as profissionais da Educação, Severino e Pimenta (2008, p. 14), acrescentam que:

[...] com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções de família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina; que preparem melhor os alunos para as áreas de matemática, de ciências e tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentar a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos e a perda da credibilidade das certezas científicas; que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gerenciem as escolas com parcimônia; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais reduzidos. Em que pese a importância dessas demandas, não se pode exigir que os professores individualmente as atendam.

Em outras palavras, o que se tem nessa proposta são complexos e eficazes mecanismos de significação que responsabilizam as escolas e os/as professores/as pelos resultados do sucesso dos/as estudantes, como se não houvesse fora da escola desigualdades sociais e culturais, desemprego, pobreza, violência física e verbal, falta de saneamento básico, desvios de recursos públicos que deveriam ser investidos na segurança, na saúde e na educação - fatores que estão implicados no desempenho pessoal, escolar e universitário tanto dos/as estudantes como dos/as professores/as.

A tendência pela privatização e a descentralização tenta modificar a identidade da formação docente mesmo que o E4 produza para o trabalho docente as seguintes garantias:

§3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de *planos de carreira e salários*, com condições que assegurem jornada de trabalho com *dedicação exclusiva ou tempo integral* a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e *destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas* inerentes ao exercício do magistério, tais como:

- I – preparação de aula, *estudos, pesquisa* e demais atividades formativas;
- II – participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- III – orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV – avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;
- V – reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;
- VI – participação em reuniões e *grupos de estudo e/ou de trabalho*, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII – atividades de desenvolvimento profissional;
- VIII – outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar no qual se insere a atividade profissional. (grifo nosso).

Seria interessante se isso pudesse mesmo acontecer, mas dificilmente encontra-se professores/as com dedicação exclusiva em um único estabelecimento, estando atuando em dois estabelecimentos devido ao salário inadequado e/ou parcelamento do salário, como espera-se ter tempo para realizar estudos, pesquisas e atividades de desenvolvimento profissional? É nesse contexto que se observa a flexibilização do trabalho, que reafirma a privatização; o que de certa forma altera a percepção dos/as professores/as na sociedade, e a qualidade das experiências dos/as estudantes nas instituições educacionais. Então, é preciso lidar com os termos e condições dos contratos e salários, esquecer o emprego estável, a formação continuada e outras atividades formativas, e, por fim, levar as atividades escolares para casa, devido ao grande número de atividades a serem planejadas e avaliadas diariamente (AKKARI, 2011).

Segundo Ball e Yodell (2010), citados por Akkari (2011), as pressões econômicas se refletem também na divisão do trabalho entre os atores da Educação. Na lógica do financiamento competitivo e contratual, observa-se projetos de curto prazo, trabalhadores/as intermediários/as, consultores/as para implementar nas instituições, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contratos temporários, qualificações aligeiradas e frágeis teórica e praticamente; trabalhadores/as que trabalham mais “com” e “para” a organização, do que “na” organização. Nessa lógica, a educação passa a atender as demandas do mercado de trabalho, deixando em segundo plano os direitos civis, políticos e sociais, a igualdade e equidade dos indivíduos perante a lei.

Quanto as reformas e reestruturação educacional na Educação Superior, Scheibe e Aguiar (1999, p. 221), a um bom tempo, vêm sinalizando:

Há hoje um conjunto significativo de alterações no ensino superior brasileiro – que abrange desde o processo de transformação das instituições de ensino superior em organizações sociais, ou seja, em entidades públicas de natureza privada, até a implementação de uma série de medidas de ordem legal tais como o congelamento de salários, escolha de dirigentes das universidades, procedimentos para os processos de avaliação dos cursos e das instituições de ensino superior – que é consequência de uma ação coordenada com o Congresso Nacional [...].

Constatações evidentes no atual momento político, com cortes de verbas para o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e para as IES, e com projetos em curso para a privatização dessas instituições. Essas adequações neoliberais também ocorrem na Educação Básica, com o parcelamento do salário dos/as funcionários/as públicos, fechamento de escolas, ranqueamentos apontando as melhores e piores escolas, sistema de bonificação por mérito de professores/as e escolas, entre outras medidas impostas ao setor público. Diante desse enfoque econômico e político, o Estado abre mão dos seus princípios de igualdade de oportunidade, de justiça e equidade social, para atender os princípios do capitalismo concorrencial, regido pelo paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Diante do poder do Estado, do contexto histórico, político, econômico, social e cultural no contorno das políticas educacionais, há de se considerar que o poder, a disseminação do processo de significação e de produção de sentido, é algo que circula e é exercido em rede. Sendo assim, a ação e a prática social e cultural também são consideradas um centro decisório de produção de sentido para a política, para o social, constituindo-se, parte integrante de qualquer processo de produção de políticas (LOPES; MACEDO, 2011). É nesse centro decisório, da prática educativa, que entra a potencialidade da formação de professores/as e da organização curricular para ressignificar os sentidos que estão sendo produzidos para a identidade docente, para a identidade dos estudantes e para o campo da educação.

Num primeiro momento podemos inferir que as políticas curriculares não surtem efeitos no nível da escola e da sala de aula, mas como texto, como discurso, são importantes elementos simbólico dos grupos no poder, portanto, precisam ser lidos como um signo, um significante. Além de um signo, as políticas curriculares também autorizam certos grupos de especialistas, e ao mesmo tempo desautorizam outros. Conforme Silva (2010, p. 11):

Elas fabricam os objetos “epistemológicos” de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão, que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente. As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres. As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia).

Na atribuição de papéis e ações específicas nos diferentes níveis institucionais, a gestão democrática participativa torna-se necessária para que o corpo docente possa participar

coletivamente da cultura organizacional das instituições educativas, tendo em vista a divisão do trabalho entre os atores da Educação e os projetos sociais que se apresentam para o mundo social complexo, problemático, heterogêneo e ambíguo. Nessa conjuntura, Severino e Pimenta (2008, p. 14) destacam que a ação dos/as professores/as estende-se à gestão, “[...] a organização, [a]os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico das escolas. Assim, reformas produzidas nas instituições sem tomar os professores como parceiros/autores não transformam a qualidade social da escola.”.

O trabalho diário dos/as profissionais da educação traz consigo limites e desafios, principalmente quando a construção dos textos, dos discursos, presentes no projeto político-pedagógico, no regimento escolar, nos planos de ensino e planejamentos, incidem positiva ou negativamente no trabalho com a comunidade escolar. É importante considerar que as decisões escolares internas e/ou externas envoltas em contextos histórico, social, econômico, cultural e organizacional estão envolvidas naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos.

3.2 OS DISCURSOS DE EQUIDADE SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Diante de discursos presentes no projeto hegemônico para a Educação Superior brasileira, como profissionais da educação, é preciso refletir sobre o seguinte questionamento: Quais são os discursos que estão sendo produzidos para a Educação Superior no contexto atual?

De acordo com o E2, a finalidade da Educação Superior se traduz em:

[...] I – *estimular a criação cultural* e o desenvolvimento do espírito científico e do *pensamento reflexivo*; [...]

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da *criação e difusão da cultura*, e, desse modo, *desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive*;

IV - promover a *divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade* e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de *aperfeiçoamento cultural e profissional* e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - *estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais*, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à *difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural* e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas

pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015). (grifo nosso).

Ao considerar os enunciados destacados, sublinhamos que na Educação Superior é preciso que ocorra a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a criação e difusão dos saberes gerais, dos saberes locais e dos saberes dos práticos, vinculados aos problemas do mundo presente, já que a construção do conhecimento se dá através da prática da pesquisa. Desse modo, ao entender a si mesmo e o meio em que se vive, ao ensinar e apreender saberes diversificados, o sujeito irá desenvolver uma postura investigativa de trabalho e difundir pesquisas científicas e tecnológicas que tragam benefícios para a população. No entanto, há uma relutância por parte de algumas instituições em assumir que são agências de desenvolvimento humano, social e político (MOROSINI, 2015).

No embate entre uma Educação Superior tradicional (entendida como uma educação voltada para o bem social, o desenvolvimento científico, a promoção da cultura, do serviço à comunidade e a gratuidade para os/as estudantes) e uma Educação Superior neoliberal (entendida como uma educação que prioriza o bem individual, a realização pessoal e a satisfação de identidades que atendem o mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e individualista), o que se observa nos textos dos organismos internacionais, é um discurso pautado no controle e na quantificação da produção acadêmica, característico do modelo neoliberal da Educação Superior (MOROSINI, 2015).

Os significados e os sentidos pautados no discurso neoliberal e conservador, são estratégias discursivas utilizadas para redirecionar a política de opressão cultural, econômica e política dos grupos hegemônicos, situada e datada em determinado espaço/tempo. Como bem afirma Costa (2005), as narrativas são representações socialmente construídas, não-fixas e históricas, que se fazem presente, também, em outros setores da sociedade como na saúde, na educação, na segurança, na cultura, entre outros.

Quanto a opressão cultural, entende-se que a cultura além de ser modo de vida, prática material, entre outras definições, é fundamentalmente prática de significação. Segundo Silva (2010), a cultura é feita de formas de compreender o mundo, de torná-lo inteligível (compreensível, claro), dessa forma, está envolvido na produção de formas de inteligibilidade, tornando-se produtora de sentido. Nesse sentido, cabe as IES, diante da prática de significação da cultura, desenvolver o entendimento amplo do indivíduo, articulado com os saberes relativos aos problemas sociais, e nesse processo, difundir as conquistas e benefícios resultantes das pesquisas epistemológicas, pedagógicas, tecnológicas e políticas, no intuito de favorecer o desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico - totalitário do ser - de cada sujeito.

A vida social não se reduz à cultura, mas está imersa em práticas de produção de sentido. O sentido e as práticas de produção e significação, de diversos campos e atividades, são elementos essenciais do processo de produção e de reprodução da vida social. Nessa direção, Silva (2010, p. 18) esclarece que campos como “[...] a ciência, a economia, a política, as instituições, a saúde, a alimentação e, sem dúvida, a educação e o currículo, são todos culturais, na medida em que as práticas de significação são uma parte fundamental de sua existência e de seu funcionamento”. Desse modo, não faz sentido manter a cultura como resultado de um processo de determinação externa, com ênfase na economia, no mercado de trabalho.

Além disso, a prática disseminante e produtiva da significação da cultura, não pode ser contida por noções fechadas e únicas da “realidade”, pois transborda, excede, espalha sentidos pelo discurso e pelas práticas linguísticas. O sentido e o significado não são produzidos de forma isolada, nem são ideias puras, o que justifica pensarmos na [re]construção e difusão da cultura nas investigações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento. Considerando que os processos de formação docente ocorrem em consonância com as mudanças educacionais e sociais, as práticas de produção e sentido devem oportunizar, conforme o E4,

[...] uma *visão ampla do processo formativo*, seus ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do *pensamento crítico*, a *resolução de problemas*, o *trabalho coletivo e interdisciplinar*, a *criatividade*, a *inovação*, a *liderança* e a *autonomia*; (grifo nosso).

É nessa conjuntura, que a cultura entendida como campo de produção de sentido, torna-se produtiva na organização e produção curricular dos cursos de formação de profissionais do magistério, ao oportunizar aos docentes e discentes a possibilidade de argumentar, se posicionar e reconceitualizar os problemas históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais que permeiam a vida social.

Para Silva (2010, p. 18),

Os significados organizam-se em sistemas, em estruturas, em relações. Esses sistemas, [...] organizam-se como marcas linguísticas materiais, como tramas, como redes de significantes, como tecidos de signos, como textos, enfim. Do ponto de vista analítico, quando nos aproximamos desses textos para destacar precisamente sua dimensão de prática de significação, para flagrar as marcas de suas condições de produção, para tornar visíveis os artifícios de sua construção, para “decifrar” os códigos e as convenções pelas quais esses significados particulares foram produzidos, para descrever seus efeitos de sentido, passamos a vê-los como discurso e os atos, as atividades, o trabalho de sua produção como prática discursiva.

Nesse sentido, as diretrizes, as guias curriculares, as normas, enfim, as políticas educacionais e curriculares carregam marcas, significados particulares, resultando efeitos de sentido para quem os lê, e, conseqüentemente, interferindo no processo formativo, na prática educativa e na ação pedagógica de cada um de nós. No entanto, há uma insistência por parte dos discursos oficiais em fortalecer uma concepção justificada por suas conexões com o mercado, a qual contribuiria como formadora de corpos e mentes “felizes”, flexíveis e multifuncionais. De acordo com Costa (2005, p. 64-65),

Muitas professoras, professores e intelectuais encontram-se enredados nas malhas dessa retórica, pelo simples entendimento autoritário e aut centrado de que o que é considerado bom para si próprios inevitavelmente deve ser bom para “os outros”. Afinal, quem poderia não gostar de consumir, de adquirir, de possuir tudo que for possível? Essa discutível lógica democrática em que a igualdade é pensada sobre a suposição de que os outros têm o direito de querer o que eu quero, de possuir o que eu possuo, de fazer o que eu faço, de aspirar àquilo a que eu aspiro, é típica da antropofágica cultura ocidental eurocêntrica, que se autodeclara instituidora de padrões em todas as dimensões da vida humana, governa os desejos e os sonhos e ainda invoca para si credenciais de magnanimidade.

Nessa lógica autoritária, que desconsidera os direitos dos diferentes grupos sociais, a instituição educacional não pode silenciar seu potencial como geradora de conhecimentos e saberes, disseminadora de novas formas de subjetividade diferentes dos padrões da cultura ocidental eurocêntrica, visto que o trabalho docente, conforme E4, deve ter como princípio:

[...] um repertório de informações e habilidades composto pela *pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos*, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em *princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética* [...].

Nessa produção de sentidos, o ambiente acadêmico precisaria estar afinado com as funções e efeitos dos códigos, das categorias e das práticas historicamente construídas, para que nesse espaço se pudesse problematizar criticamente as representações privilegiadas, fixas e históricas que legitimam as exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais, de classes sociais, de faixas geracionais e outras (VARELA, 1994). Nesse processo, esperamos que por meio de saberes alternativos ligados as questões e problemas socioculturais, educacionais, estruturais, políticos e econômicos, novas formas de narrativas abram caminho para outras formas de construção das identidades e das subjetividades.

Morosini (2014) menciona que no início do século XXI, houve dois modelos de universidade, sendo uma voltada para o mercado de trabalho e outra voltada para a construção da cidadania, e, em ambos casos, as questões sociais se fizeram presentes. Apresentando nos extremos de uma curva, as questões sociais e culturais foram alvo de inúmeras possibilidades de hibridismo. Sendo assim, os contextos latino-americanos se caracterizaram como sistemas de Educação Superior complexos, heterogêneos, segmentados socialmente, entre outros aspectos.

No caso do Brasil, onde há o predomínio de grupos hegemônicos, nas Instituições de Ensino Superior (IES) observamos novas identidades de docentes e discentes, bem como alternativas para a organização curricular que atendam as novas exigências da sociedade, do mundo do trabalho, do mercado de trabalho e da globalização. Mesmo que diferentes grupos sociais tenham acesso à Educação Superior, segundo Altbach (2013) citado por Morosini (2014), o que se espera desse nível de ensino é formar uma cultura acadêmica que se dedique à liberdade acadêmica, à concorrência e à meritocracia intelectual. Além disso, há uma exigência de um sistema acadêmico diferenciado, com acesso em massa na base e um pequeno setor focalizado em pesquisa, no topo – discursos que naturalizam e legitimam as relações de força, as relações de dominação e opressão que exercem discursivamente os grupos hegemônicos, e que dificultam problematizações com relação aos problemas estruturais, socioculturais e políticos.

Ao considerar os significados e os sentidos produzidos para a Educação Superior, se faz necessário questionar a qualidade desse nível de ensino. Nessa lógica, Morosini (2014) coloca que a qualidade da Educação Superior se associa à sociedade do conhecimento que prevê a formação de recursos humanos de alto nível em instituições universitárias, entre outros fatores. Nessa questão, quando se problematiza o campo da cultura para significar a identidade da Educação Superior, dualidades são evidenciadas: (a) lucratividade *versus* valor social do conhecimento; (b) economia do conhecimento *versus* sociedade do conhecimento, e (c) a relevância *versus* a competição e a competitividade.

Nessa dualidade de sentidos e significados, é importante salientar que o projeto hegemônico atual não é a única alternativa para significar o campo do social e do político. Existem outras possibilidades para mobilizar outros sentidos e significados para o social, o político e o educativo com novos questionamentos para os seguintes objetos “epistemológicos”: competência, eficácia, eficiência, gestão, destreza, verdade, conhecimento, cidadania, democracia, professor/a, estudante, entre outros; mecanismos altamente eficientes de instituição e de constituição da “realidade”. “Esse é o universo de questões que, a nosso ver,

afronta, hoje em dia, os educadores. É nele que se efetivam as nossas inquietações sobre os valores e os fins, sobre a nossa prática e sobre as perspectivas teóricas que adotamos.” (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 196).

Como já mencionado, a educação em geral apresentamos nos discursos dos organismos multilaterais, como a OMC – Organização Mundial do Comércio, o Banco Mundial, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, entre outros, como mercadoria. Embora, haja discursos voltados para “auxiliar os/as estudantes menos favorecidos/as”, o que pouco se questiona é o acesso, a permanência e o progresso contínuo dos diferentes grupos sociais, por fim, a equidade nos processos formativos. Não há como desconsiderar muitas iniciativas que existem para auxiliar os/as estudantes, como é o caso das ações afirmativas⁸ para o acesso e a permanência, mas muitas outras iniciativas poderiam serem investidas para as diversas identidades que compõem a sociedade brasileira, inclusive, no interior dos processos educativos da formação docente.

A qualidade da educação superior na perspectiva da equidade está centrada na concepção de tratamento diferenciado para quem é diferenciado. Ela reflete concepções presentes em regiões com larga diferença entre os estratos sociais, como o caso do Brasil e da América Latina. Postula-se que a qualidade está para além da simples padronização de indicadores, abarcando estudos qualitativos e quantitativos refletores da complexidade do local. (MOROSINI, 2014, p. 393).

O conceito de equidade passou a se propagar na produção científica da Educação Superior após 2005, por organismos multilaterais, como compromisso com o desenvolvimento humano e social. Essas questões são problematizadas pela UNESCO como uma “Educação Para o Desenvolvimento Sustentável”.

O Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe - IESALC/UNESCO, adota o princípio “*Educação como bem público*” em consonância com os valores de qualidade, pertinência, inserção e equidade. Na página *on-line* da UNESCO, há uma declaração sobre o “*Dia Mundial da Diversidade Cultural para o diálogo e o Desenvolvimento*”⁹, que é comemorado todos os anos, dia 21 de maio, desde 2002. Essa data celebra a riqueza das culturas e seu papel no diálogo intercultural para se atingir a paz e o desenvolvimento sustentável, visto que há um consentimento sobre a necessidade de se alcançar

⁸ As ações afirmativas são programas de apoio à aprendizagem, à sobrevivência física, psíquica e estudantil (MOROSINI, 2014).

⁹ Disponível em: <<www.unesco.org/new/pt/brasil/cultura/cultura-and-development/world-day-for-cultural-diversity-for-dialogue-and-development/>>.

a prosperidade e a coexistência pacífica mundial. Segundo a UNESCO essa data representa uma oportunidade para celebrar as múltiplas formas de cultura, as indústrias criativas e a diversidade de expressões culturais, no intuito de potencializar o diálogo, a compreensão mútua e o desenvolvimento sustentável.

O discurso de diversidade cultural pautada na interculturalidade, trazida pela UNESCO, pressupõe o reconhecimento de um espaço cultural no qual várias culturas são reconhecidas com reciprocidade. O espaço social não sendo propriedade privada de uma única cultura, mas sim, um lugar público, de partilha, em “teoria”, alcançaria a prosperidade e a paz entre os povos ao celebrar o reconhecimento recíproco das diversas culturas (SANTOS; MENESES, 2010). No entanto, não basta simplesmente apoiar-se em um vago e benevolente apelo ao respeito, ao diálogo, à tolerância, ao reconhecimento recíproco, para garantirmos a equidade no espaço acadêmico e, conseqüentemente, nas relações sociais.

Para Silva (2014), a ideia de “diversidade” constitui-se uma problemática que faz com que a diferença e a identidade sejam naturalizadas, cristalizadas, essencializadas (SILVA, 2014). Dessa maneira, é preciso avançar para o questionamento das relações de poder e dos processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença, com vistas à busca efetiva de soluções mais equitativas para as relações sociais, econômicas e educacionais, entre outros aspectos.

Para mobilizar outros sentidos e outros significados para o social, o político e o educativo temos a aplicação do artigo XXVII da Declaração Universal dos Direitos humanos que afirma:

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fluir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.
2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor. (ONU, 2009)

A Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos no dia 10 de dezembro de 1948, como uma norma comum a ser alcançada por todos os grupos sociais. Aos Países membros ficou a incumbência de divulgar, mostrar, ler e explicar, principalmente nas escolas e em outras instituições educacionais, independentemente da situação política ou econômica dos Países ou Estados.

Entre os tratados estabelecidos internacionalmente, está incluída a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Convenção Internacional sobre a

Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), entre outras, temas que deveriam ser problematizados na produção e organização curricular da Educação Básica e da Educação Superior desde a década de 50, no entanto, em pleno século XXI, elas ainda são tratadas de maneira superficial, inibidas com proibições e/ou restrições e tabus em diversos Países (ONU, 2018).

Em 2009, foi criado um Observatório de Diversidade Cultural e Interculturalidade sob recomendação da Conferência Regional de Educação Superior (2008) e o Workshop Regional sobre Diversidade Cultural e Interculturalidade em Educação Superior na América Latina (2009). O observatório busca contribuir para o avanço, aprofundamento e crescimento das experiências culturais atualmente existentes na América Latina e no Caribe (UNESCO/IESALC, 2018).

Também, a GUNi – Rede Universitária Global para Inovação, rede internacional criada em 1999, apoiada pela UNESCO, a Universidade das Nações Unidas (UNU) e a Associação Catalã de Universidades Públicas (ACUP), constitui-se uma rede composta por 210 membros de 78 países, que inclui as Cátedras da UNESCO na Educação Superior, IES, centros de pesquisa e redes relacionadas à inovação e ao compromisso social. No compromisso com a “verdade”, com a “excelência”, com a interdependência e com a transdisciplinaridade, essa rede defende o conceito de Responsabilidade Social Universitária – RSU. Para Morosini (2014) nas IES públicas esse conceito e compromisso da GUNi, traz consigo a noção de equidade pela reflexão da comunidade na qual está inserida.

Ao mencionar os discursos de “inovação”, “interculturalidade”, “verdade”, “excelência”, “transdisciplinaridade”, observamos que ao reorganizar o campo do saber, saberes e poderes específicos foram estabelecidos nesse processo. Ao selecionar, dividir e colocar em competição certos saberes face a outros, diferentes tipos de identidades sociais foram sendo construídas a partir da naturalização dos sentidos e significados do mundo social (VARELA, 1994). Sendo assim, tais discursos não passam de construções de sentidos em determinado espaço/tempo, os quais não são fixos e podem ser modificados dependendo da concepção que se pretende adotar para problematizar o conhecimento e a cultura. Esses questionamentos possibilitam a abertura ou o fechamento de novas possibilidades para discursos relacionados as questões socioculturais, educacionais, estruturais, políticos e econômicos.

No que se refere aos saberes, a reorganização do campo do saber continua em vigor na dinamização do currículo escolar e universitário, por meio das matérias e dos programas fechados. Em alguns casos, a organização “por matérias” é substituída por unidades temáticas. Neste caso, Varela (1994, p. 94) afirma que na

[...] aparente interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, tanto o controle dos saberes como o controle dos sujeitos tendem a repousar em códigos psicopedagógicos baseados predominantemente na Psicologia Evolutiva ou Genética. Os representantes destes saberes reclamam para si o conhecimento “da criança”, “do aluno” e, portanto, o poder de estabelecer diferentes estágios de desenvolvimento e capacidades em função de um pretendido processo universal de maturação mental.

Pela Psicologia Evolutiva ou Genética os saberes decorrentes dos processos sociais são desprezados em nome das habilidades cognitivas. Os códigos psicológicos inquestionáveis, tornaram-se obstáculos epistemológicos, empecilhos para se avançar na utilização de conceitos e métodos abertos à exploração e à indagação científica.

No contexto local da UFSM, desde a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o acesso à Educação Superior, observamos um grande contingente de estudantes de diferentes pertencimentos sociais, regionais e nacionais, étnico, religiosos, de gênero, de sexualidade, de idade e de culturas, que trazem consigo indagações epistemológicas, pedagógicas e políticas à docência, práticas alternativas, vivências de afirmação e resistência, que desafiam as relações de poder que têm justificado e preservado privilégios e marginalizações.

Nesse sentido, devido a possibilidade de cursar a Educação Superior em outros estados, outras cidades, os/as estudantes vêm para Santa Maria/RS sem os familiares, e no processo de se sentir pertencente a esse novo contexto, que demanda tempo, alguns se isolam, perdem o interesse e até desistem dos estudos.

A OCDE discorre sobre esta temática: Sistemas terciários equitativos são aqueles que asseguram que o acesso, a participação e o resultado do ensino superior são baseados somente na habilidade inata do indivíduo e no esforço do estudo. Eles asseguram que o potencial educativo, em nível superior, não é o resultado de circunstâncias pessoais e sociais, incluindo fatores como situação socioeconômica, sexo, origem étnica, status de imigrantes, local de residência, idade ou deficiência. (SANTIAGO et al., 2008, p. 74 apud MOROSINI, 2014, p. 394).

No entanto, os fatores apontados podem sim influenciar no ensino e na aprendizagem de cada sujeito. Partindo para a amplitude do contexto brasileiro, onde há um alto nível de analfabetismo funcional, de pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social, de

estudantes que trabalham de dia para estudar a noite, de mulheres que são mães, estudantes e trabalhadoras ao mesmo tempo, de refugiados/as (bebês, crianças, jovens, adultos, idosos) de países em guerra, que estão à procura de lugar seguro para viver com suas famílias, longe da violência, da fome e de perseguições políticas e religiosas, como é o caso de venezuelanos/as que buscam refúgio devido à crise econômica e política, questionamos: Tem como desconsiderar as circunstâncias pessoais e sociais no potencial educativo?

Diante de discursos dos organismos internacionais, pautados na consolidação do conceito de qualidade universal, constatamos uma fragilidade diante das propostas de equidade. Mesmo com essa concepção em curso, estudos sobre a equidade da Educação Superior continuam. Para o Banco Mundial é necessário providenciar iguais oportunidades de acesso e permanência na Educação Superior, mas esses fatores não são considerados na avaliação dos resultados. “Eles se limitam a reconhecer as disparidades e afirmam a necessidade de oferecer oportunidades.”, sem delinear propostas concretas que abarquem desde o acesso até a avaliação dos resultados para se alcançar a equidade na Educação Superior (MOROSINI, 2014, p. 394).

A autora salienta que a equidade não é um conceito unívoco, há alguns autores/as que associam equidade a igualdade. Quatro critérios de igualdade/equidade podem ser mencionados: acesso, condições e meios de aprendizagem, ganhos educativos e o impacto social dos ganhos educativos nos cenários onde os indivíduos vivem/atuam. Esses critérios são evidenciados no E4, quando se afirma que o projeto de formação deve contemplar:

III - o *contexto educacional da região* onde será desenvolvido; IV – as atividades de socialização e a avaliação de seus *impactos* nesses contextos e VI – as *questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípio de equidade.* (grifo nosso).

Dessa forma, entendemos que a equidade está relacionada com o processo de produção da identidade e da diferença, já que nessa construção estão em jogo as várias dimensões da identidade sociocultural do/a estudante, e, que é necessário considerar a desigualdade social, regional e local nos impactos da articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica.

A busca da equidade/qualidade na Educação Superior, para Morosini (2014, p. 400), significa que:

O futuro tende a nos apontar a manutenção da complexidade da qualidade da educação superior com tensões e lutas simbólicas na busca do domínio do campo científico nos contextos emergente. A certeza que temos é que qualidade é um construto imbricado ao contexto das sociedades e consequentemente aos paradigmas de interpretação da sociedade e do papel da educação superior na construção de uma sociedade.

Os diferentes sentidos e significados para o social, o político e o educativo, para os processos identitários dos/as professores/as da Educação Básica e da Educação Superior, são questões prioritárias não só de órgãos governamentais como, também, dos vários setores da sociedade. Apesar da constante repetição que não há salvação fora de um projeto social centrado no discurso neoliberal, concepções alternativas surgem. Ao acreditar no potencial existente na ação do ser humano, Silva (2010, p. 28) coloca:

Temos de reafirmar o ideal de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma boa vida, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas todas as suas necessidades vitais, sociais, históricas. Nossos significados são outros: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público.

Nessa perspectiva, a educação vincula-se à construção de uma sociedade em que os recursos materiais e simbólicos sejam melhor distribuídos para os diferentes grupos sociais. A maioria da população paga seus impostos (sabe-se que tem aqueles/as que sonham impostos – tem como pagar, mas não pagam), a natureza dispõe de recursos naturais para a sobrevivência de todos/as, mas o que vemos é a má distribuição e a exploração indevida dos recursos da natureza, como se não houvesse um amanhã. Nos noticiários aparecem casos de apropriação e privatização de reservas naturais, venda de terras ilegais, desvio de verba pública para escolas e creches, perda de direitos conquistados durante décadas, atitudes e ações não coerentes com o bem-estar da população. Contudo, esses apontamentos ilustram as relações de poder presentes nos diversos campos e aspectos das relações sociais e que devem ser questionadas na Educação Superior.

Estando a cultura e o conhecimento envolvidos nas práticas de significação, nas práticas produtivas, nas relações sociais, nas relações de poder e nas identidades sociais e culturais, cabe na produção curricular dos cursos de formação de professores/a significar uma “boa” sociedade, uma “boa” educação, de conceber alternativas para a satisfação individual e coletiva do sujeito social.

4 A CULTURA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS

Nesse capítulo problematizamos a relação existente entre os discursos das políticas curriculares e a organização do campo do saber. Nessa discussão, identificamos as diferentes ênfases presentes na articulação entre currículo, conhecimento e poder, ao pautar a cultura em determinada concepção política. Optando por um entendimento de cultura que mobilize novos sentidos e significados para práticas que legitimam e naturalizam posicionamentos injustos e discriminatório, temos no trabalho docente um espaço privilegiado para considerar a formação humana integral do sujeito.

No subcapítulo 4.1 intitulado **“A produtividade do campo do saber nas práticas de significação”** tencionamos as interferências dos discursos das políticas curriculares na produção de identidades com ênfase na competitividade, na eficiência, na eficácia, no individualismo e em representações machistas, sexistas, homofóbicas, xenofóbicas e racistas. Nesse sentido, buscamos “decifrar”, no nosso ponto de vista, os significados particulares presentes nas políticas curriculares e na organização do campo do saber, para entendermos os efeitos de sentidos que ali estão sendo reforçados e legitimados. Apresentando como o campo do saber foi, no passar dos séculos, [re]organizado para formar, intelectualmente e moralmente, um tipo de sujeito que atendesse a personalidade e a mentalidade própria dos capitalistas, questionamos os modos de subjetivação que estão sendo produzidos e distribuídos nos conhecimentos, nas disciplinas das instituições educativas. Nesse processo de investigação, defendemos que os/as professores/as são protagonistas de sentidos e significados alternativos para os projetos sociais e educacionais em vigência.

No subcapítulo 4.2 **“O diferencial da cultura e do conhecimento na atribuição de sentidos: o discurso da visão epistemológica e pedagógica da prática”** identificamos como os significados e os sentidos são modificados, dependendo da perspectiva política adotada nas práticas curriculares. Diante de uma realidade pronta, fixa e acumulada ao longo do processo histórico, ou, de uma compreensão ampla do real, no qual os materiais culturais são constantemente [re]montados e [re]construídos, empasses ocorrem ao questionarmos práticas desiguais e injustas para com a história de vida dos múltiplos grupos sociais. Sendo o trabalho docente uma atividade prioritariamente intencional, rever nossas escolhas, valores e compromissos diante princípios mais justos, equânime e igualitário, requer pensarmos que sentido de cultura e de conhecimento temos e queremos nas práticas curriculares.

No subcapítulo 4.3 **“As relações sociais na [trans]formação das identidades: o discurso da diferença”** exploramos como a cultura e o conhecimento vêm sendo

[re]produzidos na estrutura e dinâmica curricular. Estando a [re]produção cultural e social por um lado, submetidas aos interesses das classes sociais e da economia, por outro lado, novos enfoques associam as relações de poder às práticas de significação realizadas por cada um de nós. Essa concepção tem grande potencial, pois ajuda a romper com a naturalização de identidades centradas no indivíduo homem/masculino, branco, heterossexual e cristão. Tais representações identitárias têm poder de narrar os sujeitos, determinando que saberes e valores são aceitáveis ou não, perante a sociedade. Embora certos grupos sociais tentem ditar suas regras discursivamente, sabemos que cada sujeito tem o poder de construir suas identidades, de significar o mundo social da sua maneira. E é nessa discussão que entra o potencial do currículo dos cursos de formação de professores/as, de questionar práticas que naturalizaram o racismo, o machismo, a homofobia, a xenofobia, e outras práticas discriminatórias.

4.1 A PRODUTIVIDADE DO CAMPO DO SABER NAS PRÁTICAS DE SIGNIFICAÇÃO

O projeto hegemônico atual para a organização curricular da Educação Superior é um projeto social centrado na demanda do mercado de trabalho, nos valores econômicos, nos interesses de grupos industriais e financeiros. Os discursos se mantêm na competitividade, na flexibilização, na privatização, na desregulamentação, na eficiência, no consumo. Para isso, a educação é entendida como instrumento para a obtenção de metas econômicas, de ranking, que sejam compatíveis com os interesses desses grupos.

Segundo Pacheco, Moraes e Evangelista (2001), após a década de 90, os elementos discursivos das políticas educacionais tentam fixar e naturalizar uma formação de professores/as cujo significado está voltado para a “modernização” da sociedade e dos sistemas de ensino. Mesmo que alguns organismos multilaterais desvalorizem e culpabilizem esses/as profissionais da Educação pelos problemas educacionais, sociais, culturais, econômicos e políticos, precisamos nos reconhecer como protagonistas dos projetos de reforma social e educacional.

É evidente que dispomos de uma avalanche de resoluções, leis, pareceres e muitos outros documentos nacionais e internacionais cujos sentidos e significados tentam formar identidades sociais favoráveis para o projeto hegemônico atual. No entanto, é necessário que saibamos “decifrar” os códigos e as convenções pelas quais esses significados particulares foram produzidos, para entender os efeitos de sentido para quem os lê.

O sentido de educação pode ser entendido como um espaço em que os benefícios do desenvolvimento do campo da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura, sejam

melhor distribuídos para os diferentes grupos sociais, de maneira justa e equitativa, para que os sujeitos possam adquirir condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Um desses espaços é justamente o currículo, pois nele se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder, fatores fundamentais para a articulação dos projetos de reforma social e educacional.

Para Silva (2010, p. 29), no currículo

[...] se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes.

Nessa construção de significados para o processo identitário do/a professor/a, estão as políticas curriculares para os cursos de licenciatura que produzem representações de certos grupos sociais e identidades hegemônicas. Como efeito em sala de aula, encontramos a definição do papel do/a professor/a e do/a estudante e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa, determinando os conhecimentos “válidos” e a validade de sua aquisição. Dependendo das concepções epistemológicas, pedagógicas e políticas adotadas, a produção curricular inclui certos saberes e certos indivíduos e exclui outros.

Segundo Santos e Meneses (2010), cada experiência social produz e reproduz conhecimento, e cada conhecimento pressupõe uma ou várias epistemologias¹⁰. Diante das diversas maneiras de entender o mundo social e a nós mesmos, é necessário o reconhecimento, a análise e a avaliação das relações de força, de dominação que exercem determinados grupos sociais sobre outros. Ao considerar as classificações e hierarquias de saberes e sujeitos presentes nos projetos e nas propostas educacionais de escolas e universidades, a ausência de questionamento dessas relações de poder incidem nas ações dos/as agentes sociais e educativos ao interpretarem e intervirem de maneira equivocada e/ou acríica no processo de escolarização.

No movimento de incluir e excluir certos saberes e certos indivíduos, a produção curricular fabrica de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Além disso, fabrica competências, sucesso, fracasso; produz os sujeitos

¹⁰ Epistemologia é entendida como uma noção ou uma ideia, refletida ou não, é considerado um conhecimento “válido”. A validade de tal conhecimento fundamenta a experiência social, que deduz uma prática e atores/atrizas sociais para consolidá-las (SANTOS; MENESES, 2010).

aos quais fala, os indivíduos que questiona, estabelecendo diferenças, construindo hierarquias e produzindo identidades (SILVA, 2010).

Por isso, torna-se urgente desenvolver uma postura crítica e questionadora durante o processo de investigação dos conhecimentos e dos saberes “oficiais”, dominantes, visto que a cultura e o conhecimento, entendidos como campo de conflito e de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social, estão atrelados à construção dos processos identitários de cada indivíduo.

Quanto aos saberes “oficiais” e os desprezados, destacamos que o campo do saber passou por um processo de reorganização com início no Período do Renascimento, afetando as relações que se estabeleceram entre saberes e poderes específicos, assim como, os diferentes tipos de identidades sociais. Segundo Varela (1994) a partir do Renascimento, período da história da Europa aproximadamente entre meados do século XIV e o fim do século XVI, iniciou-se um processo de “pedagogização dos conhecimentos”. Devido a uma nova concepção da infância (anteriormente as crianças eram vistas como adultos em miniatura) foi se produzindo uma separação entre o mundo dos adultos e das crianças. Para isso, foram criadas formas específicas de educação, nas novas instituições educacionais. De acordo com a autora,

[...] nos países católicos, os colégios das ordens religiosas – especialmente os dos jesuítas – romperam com as formas até então dominantes de socialização das novas gerações, tanto com as estabelecidas tradicionalmente para a nobreza (aprendizagem do ofício das armas), como com as instituídas para as classes populares (aprendizagem dos ofícios). Os colégios exigiam para seu funcionamento a existência e formação de novos agentes educativos que, no caso dos jesuítas, foram objeto de uma preparação especial. (VARELA, 1994, p. 88)

Observamos que essa estratégia discursiva de formar “novos agentes educativos” para atender certa organização do ensino, se assemelha com as discussões presentes no capítulo 3 desse trabalho. O sistema de ensino dos jesuítas trouxe mudanças consideráveis para a socialização das novas gerações. Na definição de infância proposta por moralistas e humanistas, os jesuítas puseram em ação um sistema de ensino que contribuiu para dotar as crianças de sentidos e significados específicos; essa maquinaria escolar tornou-se modelo para as demais instituições escolares, incluindo as universidades.

No projeto de formação de bons cristãos, os mestres jesuítas reforçaram os sentidos conferidos à infância ao educar as crianças em espaços fechados, nos colégios, e controlar os saberes que seriam transmitidos. Para isso, os saberes foram organizados de modo que fossem adequados às supostas capacidades infantis. Desse modo, Varela (1994, p. 88) afirma:

Os saberes, tanto da cultura clássica como da cristã, foram desse modo selecionado e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescente, ao mesmo tempo em que se viram submetidos a censuras, em função de sua bondade ou maldade em relação à ortodoxia católica, em função, portanto, de seu caráter moral.

Assim, na organização dos saberes foram excluídos e incluídos enunciados nas obras dos autores clássicos, para evitar que o perigo moral presente na cultura clássica não se aproximasse das mentes dos colegiais. Em um processo de desmontagem e desconstrução e, por outro, de remontagem e de reconstrução dos materiais recebidos, os saberes da cultura clássica foram adaptados para atender os propósitos dos grupos jesuítas (SILVA, 2010).

O processo de pedagogização dos conhecimentos só adquiriu sentido quando os mestres jesuítas em oposição aos mestres das universidades medievais e aos estudantes, se converteram em autoridades morais, detentores do poder. Então, os/as estudantes perderam sua autonomia, seus direitos e transformaram-se em colegiais, em escolares.

Os mestres jesuítas se auto encarregaram de transmitir aos seus colegiais a “correta” doutrina, convertendo-os em exemplos vivos do “bom costume”. “O ensino das ‘boas letras’ e da ‘virtude’ obrigou-os a pôr em prática toda uma série de procedimentos e técnicas que foram gradualmente aperfeiçoando, com a finalidade de conferir, tanto aos colegiais, como aos saberes, uma natureza moralizada e moralizante.” (VARELA, 1994, p. 88-89). Na prática de procedimentos e técnicas, os jesuítas realizaram a extração de saberes dos próprios escolares, surgindo assim a “ciência pedagógica”, o saber pedagógico. Através de transformações e reinterpretações, a pedagogização dos conhecimentos estendeu-se a outras instituições educacionais.

Alguns efeitos dessa pedagogização foram elencados por Varela (1994):

1. Diferente do que acontecia com a aprendizagem de ofícios (onde mestres e aprendizes em um trabalho de cooperação buscavam realizar uma obra “bem feita”), nos colégios jesuítas os mestres eram os únicos detentores do saber, e os estudantes subordinados sujeitos que precisavam se converter em seres virtuosos. Podemos relacionar a teoria curricular tradicional, na qual o/a professor/a transmite o conhecimento, e o/a estudante que nada sabe, nada tem construído, aprende tal conhecimento sem poder contestar (SILVA, 2010). Nessa conjuntura, somente o/a professor/a assume papel ativo no ato de conhecer.

2. Os saberes não eram provenientes dos processos sociais e sim, dos textos dos autores clássicos, descontextualizados e em consonância com a doutrina da Igreja e a tradição católica. Eram saberes ditos “neutros” e “imparciais”:

Desse modo, os saberes ligados ao mundo do trabalho, às lutas sociais, às culturas de determinados grupos ou classes sociais, começaram a ficar marcados pelo estigma do erro e da ignorância e viram-se desterrados do recinto sagrado da cultura culta, uma cultura que, com o passar do tempo, converteu-se na cultura dominante e reclamou para si o monopólio da verdade e da neutralidade. (VARELA, 1994, p. 89).

3. Para a concretização do processo de pedagogização dos saberes foi preciso instaurar um aparato disciplinar de penalização e de moralização dos colegiais, com castigos e penitências justificados pela “virtude”, pela reta doutrina da Igreja. Em nome da “virtude”, da aquisição da “verdade” o sujeito renunciou a si mesmo, às suas vontades. Assim, a disciplina e a manutenção da ordem nas salas de aula passaram a desempenhar papel central no sistema de ensino, até se transformar na própria transmissão de conhecimentos – passadas tantas décadas, atualmente, esses fatores ainda se mantêm como foco central em muitas instituições.

Os três efeitos da pedagogização dos conhecimentos retomam os questionamentos levantados por Silva (2010) ao mencionar o trabalho da educação em fixar e naturalizar sentidos, ou em abrir o campo do social e do político para a produtividade e a disseminação de novos sentidos e significados para o conhecimento, a “verdade”, as “virtudes”, os movimentos sociais, o meio ambiente, as relações interpessoais, entre outras questões decorrentes dos processos sociais.

Segundo Oliveira (2016) ao ensino jesuítico pressupõe-se uma racionalidade teológica sob a influência da Igreja, e o cristianismo, pauta-se no racionalismo teológico. Nessa conjuntura, a “sabedoria cristã” subordina a filosofia à religião, a “razão” à “fé” e a “verdade” racional à “verdade” revelada pela “força divina”. No processo de pedagogização do conhecimento, o clero passa a ser detentor do saber erudito/enciclopédico e pela transmissão e reprodução desse conhecimento, no propósito de manter “[...] os fins teológicos da Igreja e à manutenção do sistema feudal, considerando-se a ligação econômica e política existente entre igreja e Estado” (p. 50). O campo do saber direciona-se para firmar a religião católica e para manter a ordem pública no modo de organização social e político, baseado nas relações servo-contratuais. Dessa forma, as informações, as culturas e os saberes religiosos e escolares estariam sob domínio da Igreja Católica, e a função da educação seria formar, intelectual e moralmente, os novos agentes educativos segundo os princípios do cristianismo, desconsiderando e até mesmo, desprezando muitos outros saberes decorrentes de outras religiões.

Ao se mencionar a “sabedoria cristã”, descontextualizada com o mundo do trabalho, com as lutas sociais, culturais e ecológicas, estamos diante de uma compreensão unívoca de mundo, onde se pressupõe um consenso sobre o campo da significação, que nega as histórias e

a voz das diferentes identidades sociais envolvidas nos processos constituintes da experiência humana.

No final do século XVIII, juntamente com o processo de pedagogização do conhecimento, produziu-se o “disciplinamento interno dos saberes”. Varela (1994) citando Foucault, explica que esse conceito foi utilizado para aprofundar o nível de análise da polêmica existente entre racionalidade e irracionalidade da Ilustração:

Em sua opinião, não se tratava tanto de discutir se a Ilustração implicou um progresso das luzes – o triunfo da razão frente aos erros ou se, pelo contrário, contribuiu para a entronização de uma razão tirânica -, mas de analisar o múltiplo e imenso combate que então se travou no campo do saber, em relação com a formação e o exercício de determinados poderes, o que implicou uma reorganização dos próprios saberes. (VARELA, 1994, p. 90).

Considerando o poder envolvido na reorganização do campo do saber, o debate entre racionalidade e irracionalidade tornou-se superficial, assim, as instituições educacionais (desde a universidade napoleônica até as academias) exerceram um papel fundamental no campo de disputa dos saberes. O Estado, tomando como ponto de partida a Economia Política, no intuito de governar os sujeitos e a população para o desenvolvimento das forças produtivas, reorganizou os saberes através de instituições e agentes legitimados (como os/as professores/as), colocando em ação dispositivos com a finalidade de se apropriar deles, de discipliná-los e de colocá-los a seu serviço.

Quanto aos saberes plurais, regionais, locais e os diferentes espaços e categorias sociais, efetuiu-se uma luta econômico-política em torno deles. Para isso, utilizou-se procedimentos como: a eliminação e desqualificação dos pequenos saberes inúteis que não puderam ser reduzidos, diminuídos ou divididos; a normalização desses saberes para adaptá-los uns aos outros, eliminando assim as barreiras presentes na limitação geográfica e/ou técnica; a classificação hierárquica, desde os saberes mais particulares e materiais (definidos como saberes subordinados), até os gerais e formais (definidos como saberes norteadores).

No processo de fragmentação, classificação e hierarquização dos saberes plurais, regionais e locais surgiram agentes legítimos para as diferentes áreas de conhecimento, provocando um desbloqueio epistemológico, o desaparecimento de alguns saberes (como a casuística jesuíta), e a proliferação de novos saberes. Nessa nova relação entre saberes e poderes, “[...] pôs-se em ação um controle muito mais rigoroso e interno, que implicava a passagem da coerção da verdade à coerção da ciência, a passagem da censura dos enunciados à disciplina inscrita na própria enunciação.” (VARELA, 1994, p. 91).

Em meio a lutas e conflitos pelos saberes das faculdades, para alcançar a legitimidade científica foi necessário estabelecer critérios internos de cientificidade, selecionar o falso, o não saber, para definir os saberes para cada campo. Em um campo global da ciência, após uma divisão dos saberes, da comunicação, da classificação e hierarquização, cada saber se constituiria em disciplina. Esta especialização dos saberes explica os motivos pelos quais os saberes nascidos à margem das instituições (principalmente na universidade), a partir do século XIX, fossem dificilmente inseridos nesta nova disposição das ciências, e, também, que em nome dessa especialização desaparecesse a figura do homem universal (que se relaciona com o mundo social através de processos sociais). Devido a essa organização dos saberes para cada campo da ciência, até hoje, há uma dificuldade de inserir certos saberes nessa disposição rígida e seletiva das ciências, principalmente quando se trata de temáticas fora dos padrões da cultura ocidental eurocêntrica.

Sobre isso, Gomes (2007) menciona os saberes dos indígenas, dos quilombolas, dos/as trabalhadores/as do campo e demais habitantes da floresta que sobrevivem por meio da inter-relação com a natureza. No entanto, para atender a organização das ciências, esses saberes são eliminados e/ou desqualificados nos processos sociais.

Na imposição de valores e saberes únicos e inquestionáveis utilizados para disciplinar os/as estudantes, Marx, Weber e Durkheim citados por Varela (1994) consideram que “[...] o ‘homem universal’ está sendo substituído pelo indivíduo atomizado dos economistas políticos, contribuindo para isso a divisão social do trabalho, a especialização.” (p. 91).

Com a pedagogização dos conhecimentos e o disciplinamento interno dos saberes, a partir do final do século XVIII o sistema de ensino dos jesuítas vai ser substituído para atender a construção social de um novo tipo de sujeito, com personalidade e mentalidade própria dos capitalistas. Esperava-se uma personalidade caracterizada por um tipo de “racionalidade” que em vez de utilizar os ganhos econômicos com o desfrute pessoal, acumulasse e reinvestisse esses ganhos.

Para concretizar esse projeto, Foucault citado por Varela (1994) mostra que a disciplinarização dos saberes esteve intimamente ligado a modos de subjetivação específicos à formação dos capitalistas e, também, dos produtores. “Para isso foi necessária a colocação em ação de tecnologias disciplinares, a imposição de “disciplinas”, destinadas a conformar sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo.” (VARELA, 1994, p. 92). As “disciplinas” foram utilizadas como técnica de extração e produção de saberes, e como técnica de exercício de determinados poderes.

A disciplinarização, classificação, hierarquização e normalização foram fundamentais para o êxito da Revolução Industrial e para a acumulação de riquezas, no ponto de vista econômico, político e social. Nesse período histórico, foram postos em ação os sistemas de democracia funcional e naturalizada a aceitação de que a sociedade está formada por sujeitos individuais e isolados. Em “teoria”, as relações de poder e os conflitos entre as classes seriam eliminadas, e, conseqüentemente, o contrato social pôde funcionar e o Estado passou a ser a expressão da vontade geral.

Para Varela (1994) uma das funções sociais das “disciplinas” também foi de dispositivo básico de exame. A generalização do exame em diversas instituições, a vigilância hierárquica e as normalizações, permitiu ao poder disciplinar introduzir-se nos corpos, nas mentes e nos gestos dos sujeitos, mediante a invisibilidade das relações de poder. “As disciplinas foram técnicas de adestramento e individualização que pretendiam maximizar as forças dos indivíduos, otimizar seu rendimento e, ao mesmo tempo, extrair deles saberes e lhes conferir uma determinada natureza.” (p. 92). Essas técnicas de exercício do poder fizeram com que mecanismos repressivos (castigos, punições, separação de escolas por gênero), característicos do sistema de ensino dos jesuítas, fossem progressivamente substituídos pelo resultado da capacidade e aptidão de cada sujeito.

Conforme Pignatelli (1994) o sujeito obediente e útil é produzido e sustentado por um poder que circula por meio de pequenas técnicas, numa rede de instituições sociais tais como a escola. Para ele, práticas

[...] como o exame e outras pequenas técnicas - tabelas, gráficos, formulários - fabricam e fixam (objetivam) o indivíduo e sua diferença à medida que acumulam e ordenam uma massa de significações. Ninguém escapa ao próprio posicionamento nessa operação eficiente, produtiva, em forma de rede. Treinados para olhar o desviante (e é isso que deles se espera), os profissionais reúnem informações sobre toda forma de serviço executado para restaurar o desviante ao estado normal. (PIGNATELLI, 1994, p. 129).

Desse modo, o exame e outras técnicas, são práticas de padronização do indivíduo, e aquele/a que foge de significações como: ser eficiente, eficaz, produtivo e individualista, é identificado como desviante, e como tal, precisa ser restaurado para alcançar o estado normal, padrão. Quanto mais distantes da norma, maior a responsabilização (*accountability*). Isso é evidenciado nas respostas reguladas e vigilantes dos sistemas escolares para com os/as estudantes suscetíveis a abandonar os estudos, já que eles ficaram bem para atrás, em relação a seus colegas, resultado embasado em instrumentos padronizados de avaliação ou justificado pelo padrão de comportamento considerado inaceitável para a escola. Atualmente, a

responsabilização também é visível na crescente avaliação e regulação pública daquelas escolas que são consideradas fracassadas, por não atingirem uma posição alta nos rankings regionais, nacionais e internacionais.

As práticas de significação presentes no processo de pedagogização do conhecimento e no “disciplinamento interno dos saberes”, ocorrem no interior das relações sociais. Como os diferentes grupos sociais não são simétricos no processo de produção de saberes, as relações sociais passam de simples relações sociais, para relações sociais de poder. Para Silva (2010, p. 23), significação e relações de poder estão interligados, logo:

Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles. Na verdade, esse diferencial de poder não é inteiramente externo ao processo de significação: as relações de poder são, elas próprias, ao menos em parte, o resultado de práticas de significação. Em suma, as relações de poder, são, ao mesmo tempo, resultado e origem do processo de significação.

Na visão mais comum, as relações de poder distorcem o significado e podem interferir no processo de significação. Supostamente, se não houvesse relações de poder, acharíamos o “real”, o “verdadeiro” e “puro” significado das coisas. Já numa outra perspectiva, os significados não são categorizados em: falso ou verdadeiro, puro ou contaminado, mas, sim, são função de posição específicas de poder, e promovem posições particulares de poder. Assim, os efeitos de sentido são “apenas” efeitos de verdade, não podendo ser resolvidos no terreno epistemológico, e, sim, no terreno político e no terreno das relações de poder.

Como afirma Pignatelli (1994), o sujeito dócil, útil, obediente, como uma realidade fabricada, existe em diferenciações múltiplas. Ele realiza hierarquizações e classificações através de operações disciplinares. “Assim, a superfície sobre a qual o poder opera é ampliada no processo de produzir indivíduos segmentados, permitindo um aumento na quantidade de poder exercido.” (p. 129). Enquanto somos produzidos, o poder e o saber nos movem à desordem, a observar e refletir sobre as representações que possui, no intuito de saber e agir.

Os saberes sendo decorrentes de processos sociais contínuos, devem ser entendidos como resultados de classificações e hierarquias de sujeitos, sem a imposição de uma única verdade para legitimá-los. Como bem afirma Gomes (2007), no processo educativo, cada um/a oferece o que sabe, e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes e contrárias das suas, reinventa-se e adquire outros modos de ver o mundo social. Certamente, limites e desafios se apresentam nesse processo quando os saberes passam a impressão de serem “prontos”, “acabados”, impermeáveis à críticas e questionamentos. Nessa visão vazia e desvinculada das

transformações sociais e da formação humana ampla dos sujeitos, os conflitos entre as diferentes identidades sociais tendem a ser omitidos. Esta postura que não questiona os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos, acaba por cristalizar preconceitos e discriminações, e, representações estereotipadas de certos grupos sociais. Portanto, de acordo com Silva (2010, p. 24),

Conceber as práticas culturais como relações de poder implica, pois, ver o campo da produção de significado e de sentido como contestado, disputado, conflitivo. A luta pelo significado é uma luta por hegemonia, por predomínio, em que o significado é, ao mesmo tempo, objeto e meio, objetivo e instrumento. O caráter incerto, indeterminado, incontido do processo de significação, por sua vez, faz com que o resultado dessa luta não seja, nunca, garantido, previsível.

É nesse ponto que podemos ser otimistas quanto ao sistema político e econômico, ao sistema educacional, pois mudanças podem ser feitas tanto para melhorar, quanto para pior o contexto atual. Pensar assim é muito melhor que não ter esperança em nada, ou ter que acreditar que estamos fadados aos modos de subjetivação específicos à formação dos capitalistas e dos produtores, cuja ênfase está na competitividade, na eficiência, na eficácia, no individualismo e em representações machistas, sexistas, homofóbicas, xenofóbicas e racistas.

Mesmo que o processo de pedagogização dos conhecimentos e a disciplinarização interna dos saberes tentem produzir certos sujeitos, certos saberes, essa tentativa não tem pleno êxito, já que também são produzidas resistências aos saberes “oficiais” e disciplinados, contrapoderes à organização institucional, denominados de saberes alternativos. De acordo com Varela (1994, p. 93),

Estes saberes alternativos enfrentam saberes e discursos que se servem de supostas categorias universais para falar de tudo sem se referir nunca a processos reais. Por isso, são saberes que levam em conta as lutas e os interesses em jogo e, portanto, as lutas e os interesses que atravessam os códigos teóricos, o território mesmo dos saberes legítimos.

Podemos mencionar, como exemplo de saberes alternativos, os diversos conhecimentos produzidos “[...] pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros.” (GOMES, 2007, p. 25).

Contudo, a articulação entre os processos envolvidos na pedagogização dos conhecimentos e na disciplinarização interna dos sujeitos resultaram nos saberes pedagógicos.

As classificações e hierarquias de sujeitos e saberes costumam ser aceitas como algo natural, por esse motivo se mantem essa lógica de funcionamento. Para Varela (1994, p. 93):

A ciência pedagógica acrescenta uma volta de parafuso nesses processos, ao mesmo tempo em que é ela própria produto deles. A pedagogia racionaliza, em geral, uma certa organização escolar e certas formas de transmissão sem questionar nunca a arbitrariedade dessa organização, nem tampouco o estatuto dos saberes que são objeto de transmissão.

Dessa maneira, torna-se necessário que a teorização educacional crítica repense e renove sua reflexão e sua prática curriculares quando se discutir o currículo escolar e universitário, as matérias, as disciplinas e os programas fechados. Portanto, a organização escolar/universitária, as categorias e as práticas historicamente construídas, precisam ser questionadas criticamente para uma possível transformação.

Desconsiderar as relações de poder existentes na construção e na imposição de significados sobre o mundo social é o mesmo que ter que aceitar que não há mudanças frente a comportamentos sociais que desvalorizam, discriminam e desfavorecem boa parte da população, devido a escolhas religiosas, étnicas, de gênero, de sexualidade, culturais, distantes da norma. Como professores/as é possível aceitar que tudo já está pronto e acabado? Onde fica o papel de abrir o campo do social e do político para a produtividade, a ambiguidade e a indeterminação do processo de significação e de produção de sentido? Podemos fazer outras perguntas, definir os problemas de outra forma, em vez de aceitar uma lógica classificatória e hierarquizada dos saberes e dos sujeitos.

Tendo como centralidade a linguagem e o discurso na constituição do social, a organização escolar, a produção curricular, pode se basear numa noção dinâmica de cultura. Nessa direção, Silva (2010, p. 17) coloca que a cultura

[...] seria vista menos como produto e mais como produção, como criação, como trabalho. Em vez de seu caráter final, concluído, o que fica ressaltado nessa [...] concepção é sua produtividade, sua capacidade de trabalhar os materiais recebidos, numa atividade constante, por um lado, de desmontagem e de desconstrução e, por outro, de remontagem e de reconstrução.

As relações sociais não se dão em um espaço de tranquilidade, “paz” e “harmonia”, estamos constantemente negociando sentidos, tentando impor nosso modo de ver o mundo. Entre conflitos diários, tanto na universidade, como fora desse espaço, no intuito de entender o outro, de manter o vínculo social com o outro, entramos em um consenso temporário, ora retrocedendo com uma ideia, ora justificando outra. Nesse jogo de negociações, de conflito e

de poder, temos de um lado os significados e os sentidos dominantes, as representações dos grupos dominantes e as identidades hegemônicas; do outro lado, temos a disseminação de sentidos, os processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, a produção de identidades alternativas voltadas para o questionamento e para a crítica. Inevitavelmente, o resultado dessa partida é individual, e depende de uma postura moral, ética e política de cada profissional da educação. De um jeito ou de outro, nossas práticas culturais irão reforçar e legitimar um dos lados.

4.2 O DIFERENCIAL DA CULTURA E DO CONHECIMENTO NA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS: O DISCURSO DA VISÃO EPISTEMOLÓGICA E PEDAGÓGICA DA PRÁTICA

Diante de novos movimentos sociais, dos Estudos Culturais, das dúvidas e problematizações epistemológicas levantadas pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo para repensar e renovar as reflexões e as práticas curriculares, profundas mudanças sociais estão ocorrendo na teorização curricular. A movimentação intelectual surge no contexto político do pós-guerra, na Inglaterra, em meados do século XX, e provoca uma reviravolta na teoria cultural. As problematizações se concentram em ampliar as possibilidades frente a questões como cultura, identidade, discurso e representação (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Quando as formas de conceber o conhecimento e a cultura entram em crise e são radicalmente questionadas, o currículo acaba sendo atingido.

Sabemos que um dos elementos centrais da produção curricular é o conhecimento escolar e o universitário, e que sua aprendizagem é crucial para que os saberes produzidos/construídos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos pelos/as estudantes (MOREIRA; CANDAU, 2007). No entanto, como já visto, na pedagogização dos conhecimentos e na disciplinarização interna dos saberes, esse conhecimento passa por um processo de escolha, organização e classificação, para ser incorporado no currículo.

Para Moreira e Candau (2007), a seleção de conhecimentos, que amplie o universo cultural do/a estudante, torna-se estratégica para a compreensão do mundo social em que se está inserido. Para que mudanças individuais e coletivas se realizem, principalmente quanto à comportamentos sociais injustos para com os outros, é necessário questionar como as coisas passaram a ser o que são, e, assim, se encontre alternativas para que as coisas sejam melhores do que são hoje. Nessa melhoria, entra o questionamento da cultura eurocêntrica patriarcal que

produz o machismo, o sexismo e o racismo, no modo de organização social e política da sociedade desde a antiguidade.

Vivemos em um contexto de relações sociais, de desigualdades históricas, portanto é necessário considerar as relações de poder existentes na produção/construção do conhecimento, principalmente quando estamos discutindo a formação dos/as professores/as. Para entendermos como o campo dos saberes foram remodelados sucessivamente, apresentamos no Quadro 2 como o currículo foi sendo concebido durante o processo histórico.

Quadro 2 – Visão de currículo e de teoria curricular

Tradicional	Tecnista	Crítica	Pós-estruturalista
Humanista	Similar à tradicional, mas com ênfase nas dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação	Orientação neomarxista	Retoma e reformula algumas análises da tradição crítica neomarxista, ao enfatizar o currículo como prática cultural e como prática de significação
Currículo: conjunto de fatos, de conhecimentos, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade		Currículo: reflete e reproduz a estrutura de classe da sociedade capitalista	Currículo: compreendido como uma prática de significação e produtiva, uma relação social e de poder, uma prática que produz identidades sociais
Os conhecimentos são transmitidos, dados, recebidos pelos/as educandos/as		Escola e educação: instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe	Cultura e conhecimento: campo de conflito e de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social
Cultura e conhecimento: concepção conservadora (fixa, estável, herdada), produto acabado, finalizado			Visão: o currículo produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades étnicas, sexuais, entre outros. O currículo nos produz
Visão: perspectiva conservadora (se opõe a mudanças) da função social e cultural da escola e da educação			

Fonte: Adaptado (SILVA, 2010).

Na concepção tradicional observamos que o currículo é algo nada problemático, pois supõe que há um consenso na seleção dos conhecimentos, além disso, acreditamos que existe uma relação passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido. Devido a questionamentos da “Nova Sociologia da Educação” sobre o caráter histórico ser variável e mutável, e sobre o caráter social do conhecimento ser construído, essa visão de currículo começa a se abalar. No entanto, Silva (2010) afirma que não são observadas muitas mudanças, pois os questionamentos ficam presos às determinações externas, com ênfase na economia, bem como nas noções “realistas” de conhecimento e de currículo.

Mudanças radicais ocorrem por meio das teorizações pós-modernistas e pós-estruturalistas, representadas pelos Estudos Culturais e pela chamada “virada linguística”. Na visão pós-estruturalista do currículo, a linguagem e o discurso ganham centralidade na constituição do social. A cultura sendo uma prática de significação, deixa de ficar presa às determinações externas e assume um papel constituidor nos efeitos do real. Assim, as concepções do cultural e do social centradas nas práticas discursivas e linguísticas, alteram as teorias curriculares tradicional, tecnicista e crítica, e trazem implicações para a trajetória formativa dos/as docentes. Conforme Silva (2010, p. 14):

A perspectiva pós-estruturalista amplia, por um lado, as abordagens sociológicas (como as abordagens marxistas ou a teorização de Bourdieu, por exemplo) centradas numa visão da cultura como campo de conflito e de luta, mas, por outro, modifica-as, ao deslocar a ênfase de uma avaliação epistemológica (falso/verdadeiro), baseada na posição estrutural do ator social, para os efeitos de verdade inerente às práticas discursivas.

Se os questionamentos se voltavam para a definição do que era falso e do que era verdadeiro, do que era puro e do que era contaminado, a partir da linguagem, do discurso e das relações de poder, há uma compreensão que as “verdades” são construídas discursivamente, de modo mutável, instável e inacabado.

Silva, Lopes e Macedo (2011) pontuam que o currículo pós-estrutural é uma prática de atribuição de sentidos, pois “[...] ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos.” (p. 41). Em meio a diferentes discursos sociais e culturais, o currículo reitera e recria sentidos próprios de determinados grupos sociais. Dessa maneira, estando o currículo imerso em relações de poder, ao selecionar, ou não, certos discursos sociais e culturais, ele acaba por projetar noções particulares sobre o sujeito e a sociedade ao determinar o que é válido e o que não é válido, ao ditar o que é moral e o que é imoral, ao autorizar ou silenciar diferentes grupos sociais.

Como no currículo se registra os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos sociais, é necessário que os/as professores/as identifiquem e reflitam com criticidade sobre as narrativas que fixam noções particulares de gênero, sexualidade, religião, etnia, classe, idade, cultura, entre outras questões presentes nas diferentes áreas do conhecimento, no intuito de minimizar exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.

Ao mencionar as noções particulares supracitadas, na teoria curricular tradicional a cultura é concebida como um produto acabado, finalizado, uma concepção essencializada. Há

uma compreensão que a cultura não é feita, nem transformada, ela simplesmente “é”. Mesmo que a cultura seja compreendida como resultado da prática humana, a significação é reduzida para a transmissão de significados prontos e acumulados ao longo do tempo. Nesse sentido, a análise, a crítica e a proposição de novas maneiras de fazer educação torna-se improvável de ser realizada pelos professores/as.

A concepção conservadora de cultura está embasada numa concepção realista e reflexiva do conhecimento. “Nas epistemologias realistas, o conhecimento é concebido simplesmente como reflexo de uma realidade que está ali, que pode ser acessada diretamente. [...] O que você vê é o que é. Conhecer é chegar ao real, sem intermediação.” (SILVA, 2010, p. 15). Nessa visão, há uma ilusão de que existe uma certeza absoluta, que o significante captura o significado em toda sua plenitude. Para ilustrar esse processo, podemos mencionar o significante “lápiz”. Na visão realista, o “lápiz” tem somente o seguinte significado: instrumento para escrever, desenhar ou riscar. Mas, imagine que você está no meio de uma briga, e tem um “lápiz” para se defender; será que o significado desse significante será preservado? Nesse exemplo o “lápiz” assumirá o significado de arma.

Na concepção realista e reflexiva do conhecimento, o currículo é entendido simplesmente como o reflexo da “realidade”, a reprodução reduzida do conhecimento existente. Para Silva (2010, p. 16):

A metáfora do reflexo, da reprodução, subsiste até mesmo em versões mais críticas do currículo (neomarxista, por exemplo), como demonstrou Philip Wexler (1982). Aqui, o currículo é o reflexo *distorcido* da realidade. A distorção deve-se, nessa versão, a fatores como relações de produção, conflito de classe etc. Se apenas pudéssemos nos livrar desses fatores espúrios teríamos, afinal, um conhecimento em um currículo “limpos”, “não-contaminados”, “purificados”, reflexos puros e não-distorcidos da “realidade”.

Mas será que existe realmente uma “realidade” purificada? Ao pensarmos a cultura, haveria uma cultura pura, sem contaminação? E as relações sociais, será que não podem ser adicionadas nessas problematizações? Vivemos em um contexto de relações sociais, mas as concepções conservadoras desconsideram as relações de poder existentes na produção da cultura e do conhecimento, e ao naturalizar o processo de significação tentam esconder as marcas e as pistas do processo social de sua construção.

Ao contrário de concepções tradicionais, conservadoras, a cultura na visão pós-estruturalista não é vista apenas como produto final, mas, sobretudo, como prática de produção, como criação sobre materiais existentes. Ignorar esse aspecto é cristalizar e imobilizar o processo de criação da cultura. Tudo o que conhecemos e sabemos até o momento “[...] não

estão aí apenas para ser contempladas ou para ser simplesmente recebidas, aceitas e passivamente consumidas. A cultura nunca é apenas consumo passivo.” (SILVA, 2010, p. 19).

Os significados, os sentidos, os materiais culturais são sempre submetidos a uma nova atividade de significação, em um complexo e indeterminado processo de transformação. Mesmo que haja uma tensão constante em delimitar e fixar o significado, o processo de significação o deixa aberto, incerto e indeterminado. O currículo é um campo de produção e de criação de significados, que podem ser visualizados nas regras, nas restrições, nos regulamentos das instituições educacionais. Esse processo de significação traz algumas indagações para nós professores/as: Que regras, que restrições, que regulamentos estão sendo produzidos nas escolas e nas universidades? Que significados estão sendo produzidos com essas exigências? Nesse ponto, entende-se que o currículo e a cultura, são zonas de produtividade das relações sociais.

Na tradição neomarxista de teorização educacional crítica, as relações sociais são compreendidas apenas como relações de produção. Já na perspectiva pós-estruturalista a cultura e o currículo são vistos como relações sociais. A prática de significação está vinculada a um caráter relacional e social. Segundo Silva (2010, p. 21):

Produzimos significados, procuramos obter efeitos de sentido, no interior de grupos sociais, em relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais. Por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeito e nessa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos. Produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam relativamente aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos.

É nessa intenção de se relacionar com outros indivíduos, de querer ampliar os significados do mundo social, de querer que os/as estudantes se entendam e entendam o outro, nós professores/as procuramos esboçar um planejamento diário que abarque a maioria das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais. Não é uma tarefa fácil, pois ao chegar na sala de aula não podemos controlar os sentidos e os significados da nossa fala e dos nossos gestos, pois o conjunto de matéria significativa é submetido a um novo trabalho de significação, tanto para o/a professor/a como para o/a estudante. É nesse ponto que surgem algumas preocupações: Que sentidos e significados estamos produzindo em sala de aula? Eles estão contribuindo para que os/as educandos/as possam fazer novos questionamentos sobre o que já conhecem? Que identidades estão predominando nas negociações de sentidos? Que valores esperamos que prevaleçam nos comportamentos sociais? Sabemos que as distintas ênfases epistemológicas, pedagógicas e políticas, presentes no processo educativo, operam diferentes movimentos na significação do processo identitário do/a professor/a e do/a estudante.

Nesse sentido, o trabalho docente está permeado de intencionalidade e visa a formação humana utilizando-se de conteúdos, habilidades, pensamentos e ação, o que requer escolhas, valores e compromissos com vistas à construção de uma sociedade mais justa, equânime e igualitária.

Isso significa introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria que ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos, em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas. (SEVERINO; PIMENTA, 2008, p. 16).

Por fim, o trabalho docente demanda de conhecimentos e práticas que vão além do campo de sua especialidade. É preciso salientar que todo conteúdo de saber resulta de um processo de produção/construção de conhecimento, sendo assim, não basta se apropriar de dados objetivos pré-elaborados e acumulados no decorrer do processo histórico. “Mais do que dominar os produtos, interessa aos alunos compreender que estes são resultantes de um processo de investigação humana” (SEVERINO; PIMENTA, 2008, p. 16-17). Por isso, da importância de reconhecer como a cultura e o conhecimento é compreendido na produção curricular, ao estar pautado de um lado, como uma concepção essencializada, conservadora, acumulada e pronta para ser transmitida para os/as estudantes, ou, como uma concepção aberta, produtiva e em constante processo de transformação dos materiais existentes, através das relações sociais, da prática de significação individual e coletiva.

Trabalhar a cultura e o conhecimento no processo formativo dos/as estudantes, significa reconhecer as relações de poder que naturalizaram e legitimaram os saberes e as identidades culturais e sociais de certos grupos sociais, a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Significa questionar os nexos entre os dados objetivos pré-elaborados e acumulados no decorrer do processo histórico, político, econômico, social e cultural, ao instrumentalizar os/as estudantes no próprio processo de pesquisar sua ação pedagógica.

Estando a pesquisa como princípio formativo na docência, é no âmbito do processo educativo que se afirma a relação entre a teoria e a prática. Como bem mencionam Severino e Pimenta (2008, p. 17) “[...] essencialmente, a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria”. No entanto, a parte prática das disciplinas dos cursos de formação de profissionais da Educação, na maioria das vezes, é identificada em contraposição à teoria. Referências como: a profissão docente se aprende na “prática”, os professores/as formadores/as e as disciplinas são por demais “teóricos”, “na prática a teoria é outra”, são fáceis de serem encontradas nos discursos de estudantes e de formadores/as, reforçando tal contraposição.

Segundo Pimenta e Lima (2008, p. 33), nessa afirmação popular há a constatação de que “[...] o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.”. Estando o nosso interesse em analisar a reformulação curricular do curso de Pedagogia Licenciatura Plena diurno da UFSM, trazemos alguns enunciados, decorrentes das atas de reuniões do Núcleo Docente Estruturado (NDE), para desvelar e problematizar a organização das disciplinas sob a perspectiva do discurso de visão epistemológica e pedagógica da prática.

“Outro ponto levantado como necessário a ser repensado [no currículo do curso de Pedagogia] é o *caráter predominantemente teórico* da grande maioria das disciplinas dos primeiros semestres, com *pouca aproximação das realidades educativas/escolares*.” (E6, grifo nosso).

Nesse enunciado, percebemos que os currículos se constituem em uma junção de disciplinas isoladas entre si, descontextualizados dos processos sociais, saberes ditos “neutros” e “imparciais”, sem nexos com a “realidade” que lhes deu origem. Conforme Pimenta e Lima (2008), as disciplinas nem sequer podem ser denominadas de teorias, pois são apenas saberes disciplinares completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos/as futuros/as formandos/as. Tais constatações trazem grandes limites e desafios para os/as futuros/as professores/as, já que as disciplinas estão descoladas do significado social, cultural, político, humano, da atuação profissional. Além disso, o isolamento dos saberes disciplinares dificulta o trabalho coletivo que alguns formadores/as tentam fazer para tornar o currículo integrado e próximo do que se espera do trabalho docente. Essa preocupação é demonstrada no discurso a seguir:

“[...] é preciso que todos(as) conheçam o curso a cada semestre, pois *falta articulação, dinamicidade do curso do início ao fim*.”. (E6, grifo nosso).

Também cabe considerar nessa discussão outro enunciado:

“Entendo que antes da matriz precisamos *pensar no curso como um todo, em que aluno queremos formar*, o que ele precisa saber ao final do curso, como podemos organizar as disciplinas e demais atividades para que eles realmente se tornem docentes, profissionais. Questões que nos levam a pensar na *concepção de aluno, de docente, de aprendizagem, de ensino que darão forma ao novo PPC*”. (E6, grifo nosso).

Essas questões precisam ser consideradas nos conteúdos, objetivos e métodos que se desenvolvem em sala de aula, para que o/a futuro profissional possa identificar e questionar os

sentidos e significados que permeiam os materiais presentes no cotidiano das atividades escolares, como por exemplo: o projeto pedagógico, as identidades, as diferenças, a cultura, a violência, a religiosidade, as questões de gênero, entre outros, articulados aos contextos institucionais, às políticas públicas e confrontados com as teorias. Embora tais questões sejam cruciais, a contraposição entre teoria e prática se traduz em espaços desiguais de poder nas práticas curriculares, resultando na diminuição da carga horária denominada “prática”, empobrecendo as práticas no decorrer do curso.

Segundo Pimenta e Lima (2008) há discursos que afirmam que as disciplinas têm de ser teórico-práticas e que a teoria é indissociável da prática, mas tal afirmação precisa ser melhor conceituada já que a superação da fragmentação entre teoria e prática requer a compreensão do conceito de práxis, a qual pressupõe uma atitude investigativa perante a reflexão e a intervenção na vida da universidade, de professores/as, de estudantes e da sociedade.

Conforme Dalla Corte (2010), a práxis é o movimento de inter-relacionar teoria, prática e contexto educativo, ou seja, a prática discursiva que produz sentidos e significados tornando-as indissociáveis no percurso formativo do/a professor/a e do/a futuro/a professor/a.

A profissão de professor/a é prática, teórica, técnica e humana, no entanto, essas expressões quando isoladas, carregam sentidos particulares para o que se espera da docência. De acordo com Pimenta e Lima (2008), quando se prioriza somente na dimensão da prática, o/a estudante aprende a profissão a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelabora os modelos consagrados como “bons”. A partir da análise crítica de cada um/a, eles/as lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram e os adaptam aos contextos nos quais se encontram.

Em que pese a importância dessa forma de aprender, ela não é suficiente e apresenta alguns limites. Nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados. Por outro lado, o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e mesmo divergentes (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 35).

Para as autoras, esse modo tradicional da atuação docente denominada por “artesanal”, ainda se faz presente na profissão docente. A prática quando entendida como imitação de modelos, carrega a concepção de que a “realidade” do ensino é imutável, fixo, e os/as estudantes também o são, assim, competiria a escola ensiná-las segundo a tradição. Não cabe, assim, considerar os saberes relacionados as dimensões física, cognitiva, afetiva, cultural, lúdica, artística, ética e psicossocial de cada criança, jovem e/ou adulto, nem mesmo contribuir para a construção da identidade sociocultural dos/as mesmos/as. Na valorização das práticas e

instrumentos considerados como “modelos eficientes e eficazes” “[...] a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola.” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 36).

Quanto a profissão de professor/a ser técnica, quando pensamos na utilização de técnicas para executar operações na área da educação, a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico ou tecnológico nem da complexidade das situações presentes no cotidiano do trabalho docente. “Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao “prático”: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão-somente as rotinas de intervenção técnica deles derivados.” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 37).

Tal compreensão se traduz em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, prejudicando a formação dos/as profissionais da Educação. “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que [...] os alunos afirmam que “na minha prática a teoria é outra” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 37). Não é só uma afirmação popular, essa dissociação entre teoria e prática presente no reducionismo da formação docente às perspectivas da prática instrumental e do criticismo é mencionada no seguinte enunciado:

“§2º Durante o processo formativo, *deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática*, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos *conhecimentos e habilidades* necessários à docência. (E4, grifo nosso).

A partir do destaque, temos que no discurso de prática persiste a dicotomia entre teoria e prática, e, produz um sentido de redução ao “como fazer”, às técnicas a serem aplicadas em sala de aula, ao desenvolvimento de competências específicas e habilidades instrumentais necessárias ao “bom” desempenho docente - perspectiva da prática instrumental e do criticismo. Assim, o/a estudante não compreende o processo de ensino em seu todo, acaba por generalizar o trabalho docente como se a ação docente fosse acontecer de igual maneira para qualquer agrupamento de alunos, sem precisar criar novas metodologias de ensino e aprendizagem.

Pimenta e Lima (2008, p. 39) sinalizam que:

A perspectiva técnica [...] gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva quando solicitam novas técnicas e metodologias universais por acreditar no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino,

fortalecendo assim o mito das técnicas e das metodologias. Esse mito está presente não apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professores e sobretudo em políticas governamentais de formação que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino.

Nessa direção, o enunciado E6 elucida uma compreensão técnica da profissão docente: “[...] as alunas do 7º semestre trazem muitas reflexões sobre o curso e se queixam ao ter que fazer planejamento para “*crianças de verdade*.”. No enunciado sublinhamos o planejamento para “crianças de verdade” e tencionamos como sentido produz no processo formativo. Passamos a compreender que certas técnicas e métodos seriam aplicáveis para qualquer contexto escolar, independente se naquele lugar houvesse crianças com déficit de atenção, com dificuldades de aprendizagem, em situação de vulnerabilidade social, e até mesmo agressão verbal e física. Nessa ótica, a formação docente tende a se reduzir a um mero treinamento de habilidades e competências, de modo aligeirado, generalista e fragmentado, como pressupõem os discursos dos organismos multilaterais.

“[...] [os/as professores/as] concordam que o primeiro semestre deveria ser mais atrativo para os estudantes”. “O grupo concorda que as *disciplinas* estão distribuídas de forma que *não satisfaz as expectativas dos alunos e da realidade atual*. Ex: disciplinas de *teoria* no início do curso e as *metodologias* no final. (E6).

Quanto a organização das disciplinas, passamos a reconhecer que a parte “prática” dos cursos está em contraposição à teoria, restando aos estudantes observar, imitar, reproduzir e, às vezes, reelaborar modelos existentes na “prática”. Se esse for o sentido da ação educativa, a formação do/a professor/a desconsidera a formação intelectual do/a estudante, reduzindo a atividade docente a um fazer simples e bem-sucedido se a “prática” se aproximar dos modelos observados, das “aulas-modelo”. No entanto, essa ação pode gerar o conformismo, conservar classificações e hierarquias de sujeitos, com a imposição de que os hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais de certos grupos sociais são a única “verdade”, corroborando para o aumento das exclusões sociais, étnico-raciais, políticas, de gênero, sexuais, entre outras.

Além disso, questionamos se todas as disciplinas de um curso dispõem de professores/as cujas aulas são consideradas “modelos”. Aproveitando os sentidos e significados que carregam a palavra modelo, nos questionamos: será que as aulas, a organização dos planejamentos (às vezes reproduzidos durante décadas), a atuação dos/as formadores/as em sala de aula, se aproximam de escolhas, valores e compromissos justos, equânimes e igualitários?! Esse

questionamento surgiu com o intuito de refletirmos criticamente sobre a “[...] articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão [...]” (E4).

Para Pimenta e Lima (2008, p. 44):

[...] todas as disciplinas, [...] são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo.

As disciplinas teórico-práticas possibilitam a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o/a docente, o/a estudante, a instituição, a comunidade local, regional e o global. Mas, enquanto a concepção conservadora de cultura continuar embasada em uma concepção realista e reflexiva do conhecimento, e o trabalho docente for reduzido a um mero treinamento de habilidades e competências (formação de especialistas da Educação), práticas machistas, sexistas, racistas e homofóbicas naturalizadas no processo histórico, dificilmente serão rompidas na atuação do/a futuro/a pedagogo/a.

As renovadas concepções do cultural e do social alteram as formas tradicionais e conservadoras de conceber a construção/produção do conhecimento e da cultura, assim o importante é tentar na prática educativa aproximar os saberes gerais, as teorias científicas e saberes locais, os saberes dos práticos, no intuito de interrelacionar uns saberes com os outros, conforme E5:

“A partir dessa concepção, considera-se a *articulação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática educativa, entre os saberes da Universidade e os saberes da Escola* como focos importantes do trabalho a ser *desencadeado* na formação inicial” (grifo nosso).

Quando estamos diante de uma ementa de disciplina, de um planejamento, da escolha de um material didático, não podemos deixar de flagrar as marcas e os vestígios do trabalho e de sua produção; das relações de negociação, de conflito e de poder presentes nas disputas em torno da representação dos diferentes grupos sociais e culturais. Nesse sentido, é preciso analisar e questionar criticamente as práticas discursivas, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Projetos Político-pedagógicos, os livros didáticos, entre outros materiais, para proposição de novos sentidos e significados para a sala de aula, a escola, a universidade, o sistema de ensino e a sociedade.

4.3 AS RELAÇÕES SOCIAIS NA [TRANS]FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES: O DISCURSO DA DIFERENÇA

A cultura e o conhecimento são produzidos como relações sociais, e como já vimos, essas relações são hierárquicas, assimétricas, são relações de poder. Nesse sentido, o currículo, o conhecimento e a cultura possuem o potencial de produzir, desconstruir e reconstruir sentidos para tudo o que está em nosso redor.

No projeto educacional crítico existem diferentes maneiras de vincular educação, currículo e poder. Na tradição neomarxista, o poder está ligado às relações sociais de produção e as econômicas (capitalismo); e é responsável pela reprodução cultural e social através dos conteúdos do currículo. De acordo com essa visão, o poder é externo as práticas de significação; livrando-se das relações sociais de produção (classe dominante), os grupos sociais oprimidos, subordinados teriam finalmente sua emancipação, libertação. Já no enfoque pós-estruturalista, as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que constituem o currículo. Independente de classe social, das relações econômicas, os efeitos de sentido contribuem “[...] para fixar posições de sujeito específicas, para fixar relações hierárquicas e assimétricas particulares. Os efeitos de sentido são, fundamentalmente, efeitos de produção de identidades sociais particulares.” (SILVA, 2010, p. 25).

Na perspectiva neomarxista, bastaria substituir os representantes da classe alta que estão no poder, e pôr outros da classe baixa para que a desigualdade social, enfim, acabasse. Mas o processo não é tão milagroso como parece. Mesmo que hajam representantes da classe baixa na política, isso não irá garantir a equidade para toda a população, visto que o processo de produção e de reprodução da vida social não está desvinculado das relações sociais e das relações de poder. Cada um de nós, significa o mundo social da sua maneira, dependendo de seu contexto histórico, político, social e cultural, e luta pelo seu sentido particular e pelos grupos sociais que se reconhece. Não precisamos ir tão longe para ilustrar tal afirmação. No contexto das instituições universitárias temos sujeitos que apoiam um ensino que priorize o bem individual, a realização pessoal e a satisfação de identidades cada vez mais competitivas e individualistas; enquanto outros, lutam para que o ensino seja voltado para o bem social, o desenvolvimento científico, a promoção da cultura, do serviço à comunidade e a gratuidade para os/as estudantes. Muitos desses sujeitos se constituem formadores de futuros profissionais que vão atuar no mercado de trabalho, inclusive nas escolas.

Assim, cultura, identidades sociais e tudo o que divide o mundo social, não são inatas, não se constroem no isolamento, são durante a vida contestadas, negociadas e transformadas

por meio de práticas de significação. Hoje podemos gostar de “x”, daqui a pouco podemos mudar de ideia e gostar de “y”, e quem sabe um dia, mudar para “z”. Os sentidos e significados trazem infinitas possibilidades. Como menciona Costa (2005, p. 42):

Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade verdadeira”. Não há realidade intrinsecamente verdadeira, pois os enunciados tomados como verdades são construídos discursivamente segundo um regime ditado por relações de poder. (COSTA, 2005, p. 42).

Em geral, há uma naturalização das identidades sociais, não se questiona as definições dadas para os diferentes grupos sociais, e os próprios grupos sociais não se questionam. No entanto, a identidade é uma produção que está sempre em processo; sendo incerta, indeterminada e imprevisível, é constituída no interior da representação. “Além disso, esse processo de formação da identidade está sempre referido a um ‘outro’. Sou o que o outro não é; não sou o que o outro é. Identidade e alteridade são, assim, processos inseparáveis.” (SILVA, 2010, p. 26).

O ser humano tem uma relação de interação e interdependência com o outro, sabendo que o "eu" individual só pode existir por meio do contato com o "outro", as relações de alteridade tornam-se relações de poder. Nessa conjuntura, o processo educativo ocorre em sincronia com as diversas e múltiplas interações sociais estabelecidas entre os indivíduos, o que por sua vez, exerce fator fundamental para o desenvolvimento totalitário do ser.

As identidades se definem por meio de processos de produção da diferença, que são fundamentalmente culturais e sociais. A diferença cultural não ocorre de forma isolada; ela depende de processos de in/exclusão e de respectivas estratégias. Para Silva (2010, p. 26):

A diferença nunca é apenas e puramente diferença, mas também e fundamentalmente hierarquia, valorização e categorização. Por outro lado, essa hierarquização – que permite afirmar o que é ‘superior’ e o que é ‘inferior’ – é estabelecida a partir de posições de poder. As relações de diferença cultural não são, nunca, simétricas. As relações de diferença são, desde o início, relações de poder, construídas, como diz Hall, no interior de processos de representação.

Assim, não é possível nos desvincularmos da diferença, mas, sobretudo, identificar em nossas práticas de significação como as diferenças culturais foram hierarquizadas, valorizadas e categorizadas. Um exemplo disso, é o debate que está ocorrendo atualmente acerca da valorização do futebol feminino no Brasil. Para isso, podemos pensar nas seguintes perguntas:

Como o futebol vem sendo representado no processo histórico, social e cultural? Por que os salários dos jogadores são maiores que os das jogadoras? Na política de identidade, o futebol feminino aparece como sendo “superior”, “igual” ou “inferior” ao futebol masculino? E no âmbito escolar e acadêmico, como o futebol vêm sendo representado? Todas essas perguntas, de um jeito ou de outro, produzem significados e sentidos tanto para a organização desse esporte, como para o reconhecimento e a valorização dos jogadores e das jogadoras. Portanto, a nós professores/as resta analisar se essas práticas de significação estão dando visibilidade para os diferentes grupos e movimentos que protestam por voz e participação no jogo da política de identidade.

Na visão moderna, a identidade é entendida como sendo única e centrada no indivíduo macho, branco, heterossexual e cristão (características da cultura patriarcal eurocêntrica), sem ser contestada e nem mesmo questionada. Já, na visão pós-moderna, as identidades se constituem nas diversas experiências culturais, no processo de construção da diferença, que varia dependendo do contexto histórico, político, social e cultural. Sendo assim, a “[...] identidade é fundamentalmente histórica – nós somos o que nos tornamos, o que significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro, outra coisa. A identidade cultural tem uma história, não é algo que simplesmente, que naturalmente, exista.” (SILVA, 2010, p. 26).

Desse modo, quando nós professores/as agimos de maneira equivocada e acrítica, frente aos conhecimentos e saberes construídos discursivamente, grupos sociais são nomeados, classificados, posicionados e hierarquizados indevidamente nos espaços educativos. Como exemplo, temos os conhecimentos produzidos pela comunidade negra, ao longo da luta pela superação do racismo, também, o conhecimento produzido pelos movimentos feministas nos quais mulheres asiáticas, caribenhas, latino-americanas, indígenas, de novas imigrações, entre outras, que se uniram para narrar suas experiências de opressão cultural, econômica e política em certo contexto histórico. “Essas novas identidades constituíram-se mediante a afirmação de suas diferenças em relação a uma outra identidade feminista essencialista, homogênea e totalizante, representada pelo sujeito feminista acadêmico e ativista, branco e de classe média.” (COSTA, 2005, p. 63).

Ao presenciarmos novas identidades sociais emergirem, por se rebelarem a uma identidade unificada e centrada em um indivíduo moderno característico de uma cultura patriarcal e eurocêntrica, a questão da identidade social torna-se emergente. “A política da identidade está no centro das disputas por representação e por distribuição de recursos materiais e simbólicos.” (SILVA, 2010, p. 26-27). Portanto, torna-se necessário que se amplie a visibilidade aos diferentes grupos sociais e culturais nas escolas e universidades, e que os

movimentos sociais e culturais nos espaços escolares e não-escolares, possam fazer valer seus significados particulares de gênero, etnia, religião, sexualidade, faixa geracional, sociocultural, entre outros.

Ao mencionarmos os movimentos sociais e culturais, é importante destacar que foi por meio de determinados grupos sociais que as mulheres conquistaram o direito de votar, trabalhar com carteira assinada, fazer uso de métodos contraceptivos; que a partir de 13 de junho de 2019, no Brasil, crimes de ódio contra os grupos sociais LGBTQIAP+¹¹ passaram a ser finalmente punidos na forma do crime de racismo, entre outros aspectos subjacentes. Nenhum desses direitos foram conquistados por amor ou por respeito aos cidadãos e cidadãs brasileiras; muita luta, rebelião, repressão, resistência, fizeram parte, por anos e décadas, do cotidiano daqueles/as que não se deixam calar.

Muitos ganhos podemos observar até o momento no Brasil, entretanto, diariamente, estamos diante de discursos que querem derrubar o que foi conquistado. É nesse movimento que os conhecimentos, os saberes advindos da escola, da universidade, das ruas, dos bares, da interação com os outros, podem contribuir para mudarmos certos comportamentos sociais que desvalorizam, discriminam e desfavorecem boa parte da população.

Nem todas as pessoas conhecem os mecanismos de representação, de in/exclusão e de relações de poder envolvidos no processo de produção cultural e identitário. Nesse sentido, questionamos: O que nós professores/as estamos ensinando para as crianças, para os jovens e adultos? Uma “realidade” pronta e acabada, ou as várias realidades que são diariamente alvo das intenções de certos grupos sociais?! Tal problematização, no espaço de significação do currículo, traz um diferencial no processo identitário de cada indivíduo. Conforme Silva (2010, p. 27),

A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais [...].

Destarte, o currículo não pode ser entendido como um simples espaço de transmissão de conhecimento, sua dimensão se estende até as identidades sociais, ao estar envolvido naquilo que somos, nos tornamos e nos tornaremos. O currículo constituindo-se espaço de desdobramentos das lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político,

¹¹ É uma sigla que significa Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromântiques/Agênero, Pan/Poli, e mais (ORIENTANDO, 2019).

expressa determinada visão de mundo, de projeto social e de “verdade”, dependendo da função dos grupos que os produzem e que o enunciam. Nas políticas curriculares, os discursos produzidos e veiculados “[...] são produtivas na medida em que nomeiam, classificam, posicionam, hierarquizam. Mas seus resultados no que se refere às identidades produzidas é que são diferentes.” (COSTA, 2005, p. 55).

Então, ao considerar que a política da identidade está no centro das disputas por representação e por distribuição de recursos materiais e simbólicos, a cultura se produz conforme disposto no E1:

“(i) o Estado garantirá a todos/as, sem exceção, o *pleno direito de exercer os direitos culturais, o acesso à cultura nacional, o apoio, a valorização e a difusão das diversas manifestações culturais* existente no País; (ii) será protegida as *manifestações das culturas populares, indígenas, afro-brasileiras* e dos *outros grupos sociais* que fizeram parte do *processo civilizatório*; (iii) serão fixadas *datas comemorativas* de alta significação para os grupos étnicos nacionais; e (iv) é incluído pela emenda constitucional nº 48, de 2005 o *Plano Nacional de Cultura*, que visa o desenvolvimento cultural do País”. (grifo nosso).

Também, fica estabelecido que “O *ensino da História do Brasil* levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a *formação do povo brasileiro*” (E1). Embora tais significados fiquem restritos ao ensino da História do Brasil, podendo, ao nosso ver, se estender para outros conteúdos de saber, os enunciados citados ampliam a visibilidade dos diferentes grupos étnicos, religiosos, culturais, entre outros. Esses grupos sociais e culturais, há séculos, reivindicam por participação e representatividade nas práticas docentes e na organização das escolas e das universidades. No entanto, essas medidas não são fáceis de serem concretizadas, pois dependem da compreensão e do posicionamento epistemológico, pedagógico e político de cada docente ao problematizar na produção curricular as manifestações culturais dos diferentes grupos sociais (especificamente as populares, indígenas, afro-brasileiras, japonesas, italianas, judeus, libaneses, entre outras), que constituíram a civilização brasileira.

Para abriremos o campo do social e do político para a produtividade, a ambiguidade, a disseminação do processo de significação e de produção de sentido, a cultura precisa ser entendida como campo no qual “certezas absolutas” e “verdades inquestionáveis e únicas” são desconstruídas e reinterpretadas. Caso contrário, a concepção conservadora de cultura reduzirá o conhecimento a um simples reflexo da “realidade”; realidade que reforça e legitima uma identidade unificada e centrada do indivíduo moderno: macho, branco, heterossexual e cristão. Considerando as diversas e múltiplas experiências sociais e culturais dos povos que originaram

a sociedade brasileira, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, se tivermos uma visão restrita de “realidade” como iremos ampliar esses significados?

O E2 ratifica os enunciados de E1, ao mencionar que o ensino terá como princípios:

“[...] 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 a *tolerância*; X - *valorização* da experiência extra-escolar; XI - *vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*. XII - consideração com a *diversidade étnico-racial*. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) [...]” (grifo nosso).

Nessa direção, o ensino tem a responsabilidade de considerar no processo educativo as identidades dos diferentes grupos sociais, as desigualdades sociais, as diferentes visões epistemológicas, pedagógicas e políticas nas relações e práticas sociais. Mesmo que explicitamente esteja mencionada a diversidade étnico-racial, de maneira implícita, quando analisamos os enunciados presentes nos incisos II, III e IV, consideramos também a diversidade religiosa, de gênero, de sexualidade, faixa geracional, regionais, culturais, entre outras construções identitárias, mesmo que outros possam ler e só mencionar a diversidade étnico-racial.

Consideramos, também, que os currículos da Educação Básica deverão ser complementados por uma parte diversificada, devido as “[...] *características regionais e locais* da sociedade, da *cultura*, da economia e dos educandos.” (E2, grifo nosso). Portanto, na produção curricular há de ser problematizadas as relações de poder presentes no campo do saber, que têm justificado e preservado privilégios e marginalizações, e reforçado as divisões sociais, as identidades divididas e as classes sociais antagônicas.

Se a ideia é garantir o pleno direito que todos os sujeitos possuem para exercer seus direitos sociais e culturais, não se pode perder de vista as seguintes discussões na produção curricular:

O Brasil foi descoberto ou invadido pelos portugueses? Como pode ser considerado descoberto se aqui já haviam moradores/as? A Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, pretendeu de fato beneficiar os/as escravos/as? Foram garantidos a esse grupo étnico moradia adequada, serviço, saúde ou ao menos, um pedaço de terra para a subsistência deles/as? Em 1964 houve uma revolução ou um golpe militar? (SILVA, 2018, p. 28).

As respostas para essas indagações trazem sentidos particulares e coletivos relacionados à significação do mundo social, das identidades sociais e culturais.

Na produção curricular circulam narrativas; discursos que apresentam aos sujeitos como eles deveriam/poderiam ser e quais saberes são necessários para eles/as construírem suas identidades. As práticas discursivas e linguísticas nomeiam, enquadram, regulam e coordenam algo ou alguém; assim, o currículo torna-se uma arena da luta pela fabricação e consolidação das identidades.

Na preservação ou contestação das divisões sociais, presentes no processo de construção do conhecimento e dos saberes, dificilmente evidencia-se esforços para criticar e contestar situações de assimetria que certos grupos sociais vêm sendo submetidos ao longo dos anos, mesmo que a República Federativa do Brasil, nos preceitos Constitucionais de 1988 (E1), tenha como objetivos fundamentais: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a redução das desigualdades sociais e regionais; a promoção do bem de todos/as; “[...] *sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.*” (E1, grifo nosso).

Vale lembrar que a lei é constituída de discurso(s), sendo assim as políticas curriculares carregam marcas e significados particulares que resultam efeitos de sentido para quem os lê, interferindo, assim, na prática discursiva de cada um de nós. As tramas, as redes de significantes, os textos envolvidos nos diversos campos e aspectos da sociedade, são constantemente submetidos a uma nova atividade de significação. Dito isso, os termos “aprender”, “ensinar”, “cultura”, “arte”, “saber”, “respeito”, “liberdade”, “tolerância”, “experiência”, “práticas sociais”, “diversidade étnico-racial”, “origem”, “raça”, “sexo”, “cor”, “idade”, “discriminação”, entre outros, possuem diferentes sentidos e significados para cada um de nós. Então, inserir medidas igualitárias e equitativas na lei, não garante que elas sejam efetivadas pelos diferentes grupos sociais, e dificilmente será problematizado pelos grupos sociais hegemônicos.

As representações dos grupos dominantes e as identidades hegemônicas vem historicamente operando como “[...] um distanciamento das origens familiares e culturais, borrando a identidade de classe¹², em nome do acesso a uma identidade padrão classe média, ilustrada e meritocrática.” (COSTA, 2005, p. 64). As consequências dessas representações socialmente construídas, não-fixas e históricas, são resultantes de um processo violento de homogeneização e simplificação que comprometeu o pensar em outras alternativas para a hierarquização, a desigualdade e a in/exclusão.

¹² Costa (2005) entende a identidade de classe como conceito flexível e matizado pelo jogo de relações de poder, conectadas a identidades híbridas que não se restringem ao aspecto econômico, mas também por aspectos culturais, étnicos, educacionais, religiosos, entre outros.

Nessa direção, ao identificarmos práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro), o racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial), resultados do exagerado etnocentrismo, nos diferentes âmbitos da sociedade, medidas como a Lei nº 13.185 de 2015, (BRASIL, 2015b) que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), em todo o território nacional, tornou-se prioridade para o contexto educacional.

Para a promoção da equidade, valorização da diversidade e inclusão, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, priorizou, até o ano de 2018, desenvolver ações e programas com o objetivo de implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para as seguintes temáticas e modalidades de educação: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. Essas Diretrizes que integram a Educação Básica e a Educação Superior, em suas diferentes modalidades de ensino, regulamentam os direitos educacionais dos diferentes grupos sociais à uma educação escolar contextualizada as suas realidades socioculturais, ambientais e políticas.

Para que esses direitos educacionais possam ser problematizados na Educação Básica, é imprescindível que essas Diretrizes sejam também diluídas nas discussões curriculares da formação inicial e continuada de professores/as. Nessa perspectiva, o E4 destaca um conjunto de elementos que indicam caminhos para a problematização do campo da cultura na organização curricular dos cursos de licenciatura (formação inicial e continuada):

“§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, *direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas*”. (E4, grifo nosso).

Numa perspectiva de análise de pesquisa¹³, sublinhamos as marcas linguísticas que articulam cultura, currículo e conhecimento, de acordo com Silva (2018):

- (i) pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos;
- (ii) diversificação curricular e qualificação para o trabalho, incentivando a formação continuada;

¹³ Pesquisa monográfica intitulada “Políticas, currículo e formação docente: reconhecimento pela interculturalidade” apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM (SILVA, 2018).

- (iii) articulação entre Educação Básica e Educação Superior;
- (iv) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- (v) atualização da prática docente;
- (vi) compromisso com a educação democrática, justa e inclusiva.

Naquele momento, essas seis categorias seriam, no nosso ponto de vista, os indicativos de como pensar o currículo, o conhecimento e a cultura voltado para um projeto social que considere e priorize a igualdade, a equidade, os direitos sociais, a justiça social e o espaço público. Em se tratando da formação de profissionais da educação, é importante priorizar: o acesso e a permanência na universidade dos diversos grupos sociais; a liberdade de incluir na prática educativa os diversos saberes e conhecimentos desenvolvidos nos diferentes contextos históricos, sociais e culturais; as diferentes formas de ver e se reconhecer no mundo social, conforme o Art. 206, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988). Se queremos mudanças na Educação Básica, essa mudança precisa acontecer, primeiramente, nos processos formativos na/da Educação Superior.

Uma possibilidade para formação de professores/as, voltada para as práticas culturais, começa ao questionarmos a produção curricular dos cursos de licenciatura. Para tanto, é preciso analisar nos processos formativos como estão sendo narradas as identidades dos diferentes grupos sociais. Nesse sentido, trazemos alguns discursos relacionados à implementação das temáticas educação ambiental, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducacionais, conforme o Memorando Circular N.007/2018 – CADE (Coordenação de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino) da PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação), que requeria a adequação dessas temáticas nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFSM, via Resolução CNE/CP N° 2/2015.

Na discussão sobre essas temáticas serem ou não contempladas no currículo do Curso de Pedagogia Diurno verificamos em E6 que:

“[...] os conteúdos mencionados *são abordados de alguma forma* nas disciplinas que ministram. [...] alguns são abordados nas disciplinas de *Contexto I e Contexto II*. [...] a disciplina de *Sociologia da Educação* contempla questões de gênero.” (grifo nosso).

“[...] recapitulou os conteúdos/temáticas que devem ser abordados nas disciplinas. [...] a maioria aparece na *PED I* e em disciplinas como *Sociologia, Contexto I e Contexto II*.” (grifo nosso).

“[Por fim, apresentou-se] uma breve análise sobre a questão das temáticas, lembrando ao grupo que o curso possui as *PED*, que de certa forma já *contemplariam boa parte dessas discussões.*” (grifo nosso).

Considerando os discursos, passamos a compreender que tais temáticas não perpassam todas as disciplinas do curso. As questões de gênero estão presentes em apenas uma disciplina específica - Sociologia da Educação, e as demais são contempladas pelas disciplinas Contextos I e II e pela disciplina mencionada de “interdisciplinar” - Práticas Educativas I (PED I) substituída na reformulação curricular pelos Seminários Integradores, ministrados pelos professores/as do Departamento da Coordenação do Curso de Pedagogia (CCP). Nas PEDs, agora Seminários Integradores, alguns professores/as se reúnem para ministrar a disciplina e, conforme o discurso em (E6), nessas disciplinas são abordadas as temáticas supracitadas. Embora, se tenha dito que as temáticas de direitos humanos, de diversidades étnico-raciais, de sexualidade, religiosa, de direitos educacionais sejam ministradas na disciplina PED I, ou em outras PED, questionamentos sobre a organização dessa disciplina, presente no enunciado a seguir, acabam por tornar a discussão dessas temáticas desafiantes, tanto para os/as formadores/as como para os/as estudantes.

“A disciplina apontada como *problemática* tem sido a de Práticas Educativas (PEDs), principalmente em relação a *articulação dos professores* que devem atuar coletivamente na mesma disciplina/turma. São apontadas como fragilidades a *participação/assiduidade e o planejamento.*” “[...] entende que são *questões de relações e questões estruturais.*” (E6, grifo nosso).

Por certo, o desafio fica evidente quando pensamos no potencial de uma disciplina que contempla tantas temáticas importantes para serem discutidas na formação dos/as futuros/as professores/as. Assim, entre as 53 disciplinas do curso, somente oito disciplinas (Sociologia da Educação, Contextos I e II, PEDs 1, 2, 3, 4 e 5) dariam conta das temáticas previstas pela legislação. No entanto, há uma compreensão por parte de alguns/mas professores/as de que as disciplinas sejam organizadas de outra maneira:

“[...] esses conteúdos devem aparecer igualmente no Estágio Supervisionado. [...] argumenta que devem aparecer no *início, no meio e no final do curso*” “[...] sugere que as temáticas sejam alocadas em *todas as disciplinas [...]*” (E6, grifo nosso).

Há o reconhecimento de que as temáticas estão presentes em todas as disciplinas, sendo importante trabalhá-las “por dentro” das disciplinas, restando aos Departamentos Didáticos

identificar a aderência dessas temáticas em cada uma das disciplinas. Esse movimento requer uma mobilização coletiva dos/as professores/as em, inicialmente, identificar se suas disciplinas são ou não, saberes disciplinares desvinculados do significado social, cultural, humano, da atuação profissional dos/as futuros/as formandos/as.

Diante dos discursos, o resultado da discussão tomou o seguinte caminho: “Sobre as temáticas os professores alegam que existem dois movimentos: para que sejam disciplinas separadas e/ou para que sejam incluídas nas disciplinas já existentes.” (E6).

Há os que concordam de que é preciso garantir que tais temáticas sejam trabalhadas por dentro das disciplinas e outros que indicam que a inclusão das temáticas seja feita somente nas PEDs. Mencionada a criação de uma disciplina com a temática das relações étnico-raciais, gênero e direitos humanos, discutiu-se a inviabilização de criação de novos componentes curriculares já que não haveria previsão de contratação de novos professores.

Diante disso, observamos como é complicado atrelar cultura e conhecimento na prática curricular quando se espera ampliar os sentidos e significados ali envolvidos. No entanto, houve um consenso de que se criaria e incluiria duas disciplinas nos cursos do Centro de Educação. Ficando de fora uma indicação de inserção de uma disciplina de Saúde e Nutrição, o FUE (Departamento de Fundamentos da Educação) assumiu a Disciplina de Direitos Humanos e Gênero e o ADE (Departamento de Administração Escolar) assumiu a Disciplina de Políticas e Diversidade Cultural, ambas de carga horária de 30h. Outras temáticas foram incluídas nos programas de algumas disciplinas.

Por certo, não são todos/as que estão dispostos a reformular suas disciplinas, ficando algumas mudanças somente no papel. Mas, nesse sentido, precisamos lembrar que somos seres humanos e nem sempre nossa trajetória de vida nos permite estabelecer um diálogo com grupos que divergem em vários aspectos do curso de formação, bem como com relação a nossos colegas de profissão. Mesmo que se reconheça que os/as estudantes querem discutir conteúdos como direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, suas vozes e interesses, propriamente dito, ocupam um espaço muito pequeno no currículo dos cursos e provocam conflitos e confrontos com os/as formadores/as. Quem disse que as relações sociais são fáceis!?!

Nessa conjuntura, enfatizamos que as dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e psicossocial do ser humano, sejam prioridade tanto nos processos formativos permanente dos/as futuros/as profissionais, quanto dos/as formadores/as, já que o trabalho docente traz implicações para a construção identitária de crianças, jovens,

adultos e idosos. Assim sendo, o currículo de formação de professores/as requer íntima articulação com as distintas formas de significar e dar sentido para o mundo social, para a nossa existência.

5 A PRODUÇÃO DO/A PEDAGOGO/A, DICOTOMIAS E REDUACIONISMOS NOS PERCURSOS FORMATIVOS DOS/AS PROFESSORES/AS

Nesse capítulo pretendemos apresentar, como estratégia pedagógica, um currículo e uma pedagogia da diferença. Essa proposta é uma alternativa para que possamos questionar os discursos e as narrativas que fixam determinadas identidades por meio da diferença, criando hierarquias e favorecendo assimetrias entre os sujeitos. Mas, para que essa estratégia seja desenvolvida no trabalho pedagógico dos/as profissionais da educação, precisamos entender como o Curso de Pedagogia foi se configurando no processo histórico, até se tornar responsável por formar professores/as que atuam tanto na gestão da Educação Básica, como no caso dos/as pedagogo/as que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Devido a amplitude da atuação do/a pedagogo/a, pensar um currículo e uma pedagogia pautada nas diferenças torna-se um caminho oportuno para que o compromisso com a educação democrática, justa e inclusiva seja realmente priorizada no processo de escolarização das crianças, dos jovens e dos adultos.

No subcapítulo 5.1 intitulado **“Que pedagogia? As identidades e as diferenças como questão central”** questionamos os nexos existentes entre saber, poder e identidade ao [re]pensarmos o conhecimento e o currículo. Ao enfatizar no processo histórico da escolarização o conhecimento “universal, verdadeiro e inquestionável”, até chegar à crítica a cultura ocidental eurocêntrica patriarcal, trazemos como estratégia pedagógica um currículo e uma pedagogia pautado nas diferenças. Para questionar os mecanismos que fixam os sujeitos em determinadas identidades e que as separam por meio da diferença, resultando em atitudes de discriminação, preconceitos, crenças distorcidas e de estereótipos, os/as professores/as e os/as estudantes precisam criar, explorar e [re]descobrir novas possibilidades e novas alternativas para a convivência e a interação com os outros seres vivos.

No subcapítulo 5.2 **“Que Curso de Pedagogia? Breve contextualização do seu processo histórico”** discutimos como o Curso de Pedagogia diurno da UFSM foi se configurando ao longo das décadas até formar licenciados/as para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais. Perpassando por um curso que formava licenciados/as e bacharéis, com as disciplinas pedagógicas dissociadas das disciplinas de conteúdos específicos, a formação e atuação do/a pedagogo/a ocorria de modo isolado e fragmentado. Nessa organização curricular claramente se via uma formação para técnicos em educação, e, por outro, uma formação reduzida e descontextualizada para os/as futuros/a professores/as. Diante da indefinição do Curso de Pedagogia (Bacharelado e Licenciatura), no intuito de manter ou extinguir o curso, os

diferentes aspectos implicados na formação docente foram reunidos em um título geral “Curso de Pedagogia”. Para isso, a organização curricular contou com uma parte comum e outra diversificada (para as diversas modalidades de capacitação (habilitações)), permanecendo o curso fragmentado e dividido em dois tempos distintos. A partir do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, buscou-se redefinir a identidade do Curso de Pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores/as, devido a imprecisão conceitual das questões epistemológicas e didático-pedagógicas presente na formação dos/as professores/as. Sendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 um marco para o curso, finalmente o campo educacional passou a ser a base teórico-epistemológica e à docência, a base da identidade do/a Pedagogo/a, a qual prepara de modo intencional o/a profissional para a ação de ensinar e gestar o funcionamento das escolas.

No subcapítulo **5.3 “Produção do/a Pedagogo/a: dicotomias e reducionismos”** analisamos os desafios e as possibilidades da formação unitária do/a pedagogo/a. Tendo como responsabilidade formar professores/as para administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional, atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Curso de Pedagogia precisa prever no processo formativo dos/as futuros/as pedagogos/as um projeto institucional que considere o exercício da docência e da gestão na Educação Básica. Para isso, à docência passou a ser eixo sobre o qual se apoia a formação do/a educador/a, por oportunizar a articulação dos diversos saberes e conhecimentos. Nesse processo, [re]construir saberes alternativos e novos caminhos de práticas pedagógicas diante dos problemas sócio-educacionais e pedagógico-docente, torna-se um solo fértil para que os/as profissionais da educação se sintam protagonistas de seu trabalho pedagógico.

5.1 QUE PEDAGOGIA? AS IDENTIDADES E AS DIFERENÇAS COMO QUESTÃO CENTRAL

A educação sempre esteve presente na sociedade, no entanto, quando se passou a compreender e intervir na educação de maneira intencional ela foi se constituindo um saber específico, alvo de dedicadas teorizações e prática crítica. Iniciando com a pedagogização dos conhecimentos, realizada pelo sistema de ensino dos jesuítas no Período do Renascimento, a partir do século VIII passou por um processo de disciplinamento interno dos saberes, resultando nos saberes pedagógicos (VARELA, 1994).

Considerando a renovação e a ampliação da tradição crítica em Educação, mas especificamente as questões do conhecimento e de currículo, vemos que os nexos entre saber, poder e identidade perpassaram

[...] desde a ênfase no “conhecimento verdadeiramente útil” dos primeiros socialistas britânicos até à crítica ao cânone europeu, masculino e heterossexual feita pelos atuais movimentos sociais, passando pela análise do caráter socialmente construído do currículo feita pela Nova Sociologia da Educação ou pela crítica de Paulo Freire ao caráter bancário da educação [...]. (SILVA, 2010, p. 10).

O caráter bancário da educação de Freire ao currículo tradicional “[...] expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno.” (SILVA, 2017, p. 58). O conhecimento, portanto, é concebido como algo que existe fora e que independe dos sujeitos envolvidos no ato pedagógico, assim, o/a professor transmite o conhecimento, e o/a estudante que nada sabe, nada tem construído desde a infância, aprende tal conhecimento. Nessa linha, Freire desenvolve uma concepção de “educação problematizadora” em que tanto o/a professor/a como o/a estudante assumem papel ativo no ato de conhecer; juntos, dialogicamente, criam um conhecimento de mundo.

Segundo Silva (2017) o predomínio dos ideais de Freire no campo educacional brasileiro, perduraram até o início dos anos 80, ao serem contestados pela chamada “pedagogia histórico-crítica” ou “pedagogia crítico-social dos conteúdos” desenvolvida por Dermeval Saviani. Nessa visão, a pedagogia crítica consiste em transmitir os conhecimentos universais, patrimônio da humanidade, para a superação da desigualdade. Há uma evidente relação entre conhecimento e poder nessa problematização, no entanto, ele é limitado ao priorizar o papel do conhecimento “universal” na aquisição e no fortalecimento das identidades subordinadas.

Nessa perspectiva, Costa (2005, p. 56) questiona a relação saber e poder, e afirma que fortalecer determinada identidade social, através do acesso ao conhecimento “universal”, não garante a igualdade entre todos/as,

[...] pois tais conteúdos ensinariam a cada um seu lugar, fortalecendo posições dissidentes como o lugar do homem e o da mulher, o lugar de brancos, de negros, e os não-lugares, como é o caso de tanta etnias e opções sexuais que simplesmente inexitem nas narrativas de “uma” suposta humanidade. Parece que não há nada de democrático e igualitário aí.

Então, não podemos continuar afirmando que existe um conhecimento “universal”, “verdadeiro” e “inquestionável”, visto que ele é uma construção e, como tal, atende as

intencionalidades políticas, econômicas e sociais de certos grupos sociais. Estando o conhecimento atrelado ao processo de construção, manutenção e reprodução das identidades sociais e culturais dos diferentes grupos sociais, Silva (2017) menciona na teorização curricular “a pedagogia como cultura e a cultura como pedagogia”. Na diminuição das fronteiras entre conhecimento escolar/conhecimento acadêmico, conhecimento cotidiano/conhecimento da cultura de massa, o conhecimento estando vinculado com relações de poder, com processos de significação, prevê a equivalência entre as diferentes formas culturais.

Já que as culturas permitem equiparar a educação a outros campos e aspectos da vida social, a pedagogia permite que a operação inversa também seja realizada. Desse modo, a educação, os campos e as atividades culturais que “[...] são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade.” (SILVA, 2017, p. 139). Portanto, a cultura é entendida como pedagogia e a pedagogia como uma forma cultural.

Para ilustrar a dinamicidade existente entre pedagogia e cultura, Silva (2017) menciona, como exemplo, os programas de televisão e os filmes, os quais não possuem um currículo formal com objetivos planejados para ensinar certos conhecimentos. Entretanto, eles ensinam algo, transmitem saberes e conhecimentos que são vitais para o processo de significação e de produção de sentidos. Quando pensamos em representatividade, na [re]construção das identidades e das subjetividades, trazemos as incríveis mudanças realizadas pelos estúdios cinematográficos ao desmistificar a posição das mulheres como sendo somente frágeis e dóceis, brancas, magras, com cabelos lisos e longos, ou de precisarem da figura masculina para serem felizes e para construir algo na vida. A exemplo disto, temos os filmes: *A Princesa e o Sapo* (2009), *Valente* (2012), *Frozen: Uma Aventura Congelante* (2013), *Malévola* (2014), *Cada Um Na Sua Casa* (2015), *Moana: Um Mar de Aventuras* (2016), entre outros.

Ao considerar a teorização cultural sobre identidades e diferenças, o chamado “multiculturalismo” em Educação, é abordado simplesmente como um apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. No entanto, colocar a diversidade no centro das discussões sobre política da identidade e da diferença, é uma ideia problemática. Conforme Silva (2014, p. 73),

Na perspectiva da diversidade, 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 posição. Em geral, a posição aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal?.

Assim, os nobres sentimentos de respeitar e tolerar não são suficientes pois impedem que a identidade e a diferença sejam compreendidas como processos de produção social. Nesse sentido, tratar as relações entre as diversas culturas vai além de simplesmente estabelecer uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, pois envolve fundamentalmente, reconhecer as relações de poder envolvidas no processo de categorização e hierarquização das diferenças. A identidade e a diferença não são elementos passivos e estáveis da cultura; elas são constantemente criadas e recriadas a partir das disputas e das lutas envolvidas nas atribuições de sentido ao mundo social.

Em termos de currículo e pedagogia, a questão da identidade e da diferença do outro é um problema social, pedagógico e curricular. É um problema social porque em uma sociedade atravessada pela diferença, o encontro com o outro, com o estranho e o diferente é inevitável. É um problema pedagógico e curricular porque crianças, jovens e adultos ao interagirem forçosamente com o “outro” no próprio espaço da escola, da sala de aula, podem manifestar sentimentos de violência emocional, física, verbal e rivalidade com os/as outros/as colegas. Isso também acontece no contexto universitário, e, conseqüentemente, nos processos formativos dos/as futuros/as professores/as quando não se problematiza esse “outro”, as identidades cada vez mais difusas e descentradas, por meio das variadas dimensões do ser humano. “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.” (SILVA, 2014, p. 97).

Então, não é difícil visualizar essas questões no contexto da sala de aula, tendo em média 25 estudantes provenientes de 25 diferentes famílias, com 25 maneiras diferentes de construir significados e sentidos para o mundo social e para/com o “outro”. Violência verbal e física, bullying, automutilação, depressão, isolamento, entre outras atitudes e comportamentos, são fatos que precisam ser fonte de preocupação pedagógica e curricular desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Para começar a discutir as questões da identidade e da diferença nas escolas e nas universidades, a primeira estratégia pedagógica denominada “liberal”, seria estimular e cultivar bons sentimentos e boa vontade para a “diversidade” cultural. O pressuposto básico para essa perspectiva “liberal” é que todas as variadas formas de se expressar culturalmente necessitam ser respeitadas ou toleradas. Pedagogicamente, as crianças e jovens, seriam estimuladas a entrar em contato com as diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais. Até então, a diversidade é boa e expressa nossa natureza humana comum, no entanto, o problema central está na ausência de questionamentos quanto as relações de poder e dos processos de

diferenciação que produzem a identidade e a diferença. “Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas “respeitada.” (SILVA, 2014, p. 98).

Sublinhamos a compreensão de cultura voltada para a “diversidade” cultural, para o respeito e tolerância, nos enunciados a seguir:

“A formação de profissionais do magistério deve [...] conduzir o(a) egresso(a): VIII – à consolidação da educação inclusiva através do *respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade* étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;” (E4, grifo nosso).

“[...] o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] X – *demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças* de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais;” (E5, grifo nosso).

A segunda estratégia pedagógica denominada “terapêutica”, consiste em “tratar”, em “corrigir” psicologicamente atitudes de discriminação, preconceitos, crenças distorcidas e de estereótipos. Sendo o preconceito e a discriminação desvios de conduta, a pedagogia e o currículo precisam propiciar aos estudantes atividades e exercícios que permitam a mudança dessas atitudes. Entre processos de conscientização estão as dinâmicas de grupo, dramatizações, exercícios corporais, entre outros.

Entre essas duas estratégias está a abordagem mais comum de ser adotada pela pedagogia e pelo currículo, que consiste em apresentar uma visão superficial e distante, tanto no espaço quanto no tempo, das diferentes culturas. O outro, é denominado de exótico, de curioso, para elucidar o “diferente”. “Além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença culturais, essa estratégia as reforça, ao construir o outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade.” (SILVA, 2014, p. 99). Essa abordagem tenta eliminar em teoria, da cena social, os conflitos e confrontos entre os grupos sociais e culturais.

Para propiciar uma visão questionadora das relações de poder, Silva (2014) traz como estratégia pedagógica e curricular uma abordagem da identidade e da diferença que leve em conta as contribuições da teoria cultural, com problematizações epistemológicas levantadas pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo. Nessa abordagem, a identidade e a diferença seriam tratadas como questões de política, e como questão central estaria a produtividade envolvida nesse processo. A produção e organização curricular se guiaria pelas seguintes

questões: Como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos que estão envolvidos na criação da identidade e de sua fixação?

Para isso, é necessária a adoção de práticas discursivas que expliquem o processo de produção da identidade e da diferença, que questionem os mecanismos e as instituições que fixam os sujeitos em determinadas identidades e que as separam por meio da diferença. Nesse sentido, “[...] a diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação” (SILVA, 2014, p. 100). É preciso ir além de uma simples declaração de respeito ou tolerância para com a diferença, ir além do reconhecimento e da celebração da diferença e da identidade, é necessário questioná-las. Com isso, os/as estudantes deveriam ser estimulados/as a explorar as possibilidades de transgressão e subversão das identidades existentes.

Um currículo e uma pedagogia da diferença necessita abrir o campo da identidade, estimular o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, desestabilizar o consensual, o conhecido. Necessita favorecer experiências que torne difícil o retorno do eu e do outro ao idêntico. Nesse processo de contínua [re]descoberta, de explorar e criar novas possibilidades, novas alternativas para a vida, percebemos o quanto dependemos uns dos outros para compreendermos a nós mesmos e a nossa relação com a biosfera. Essa é a riqueza de convivermos e interagirmos com os outros seres, a de entendermos que a sociedade não é formada por sujeitos isolados e individualistas, mas sim, pela conectividade existente entre os seres vivos e o meio ambiente (visão de mundo bem conhecida pelos povos que moram nas florestas). A manutenção da vida terrestre deveria ser nossa prioridade diária!

Um currículo e uma pedagogia da diferença questiona não apenas a identidade, mas também o poder a ela associada. “Em certo sentido, ‘pedagogia’ significa precisamente ‘diferença’: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto.” (SILVA, 2014, p. 101). É na possibilidade de abertura dos processos de significação e de sentido do mundo social, que entra a potencialidade da pedagogia como diferença. Para isso, os saberes deveriam ser entendidos como resultados de classificações e hierarquias de sujeitos, sem a imposição de uma única "realidade", de uma única "verdade" para legitimá-los e naturalizá-los. No entanto, esse processo torna-se complexo de ser executado já que os currículos de formação são constituídos de um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem a problematização de sua origem, dificultando assim a intervenção e a transformação dos conhecimentos na atividade docente (PIMENTA; LIMA, 2008).

Como já vimos, o campo do saber passou por um processo de controle rigoroso e interno, resultando em saberes/disciplinas desvinculadas das transformações sociais e da formação humana ampla dos sujeitos. Desse modo, os saberes passaram a impressão de estarem "prontos", "acabados", impermeáveis à críticas e questionamentos, restando para o/a professor/a simplesmente reproduzir esses conhecimentos para os/as estudantes. Tal visão epistemológica, pedagógica e política acabou se mesclando no processo histórico da formação de professores/as.

5.2 QUE CURSO DE PEDAGOGIA? CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCESSO HISTÓRICO

Segundo Saviani (2008) a primeira instituição organizada para preparar professores/as, recebeu o nome de Escola Normal e foi instalada em Paris em 1795. A Escola Normal Superior era destinada para formar professores/as de nível secundário, já a Escola Normal ou Escola Normal Primária, preparava os/as professores/as do ensino primário. No entanto, cabe salientar que no século XI já haviam escolas, reconhecidas pelas universidades e pelos colégios de humanidades, as quais se expandiram a partir do século XVII. Por certo, nessas instituições haviam professores/as, com formação, entretanto, o que prevalecia nessa formação era o princípio do “aprender fazendo” – princípio das corporações de ofício.

Foi no século XIX (1801-1900) que objetivou-se universalizar a instrução elementar. Os sistemas nacionais de ensino resolveram formar professores/as, em grande escala, devido ao grande número de escolas. Para isso, foram criadas as Escolas Normais, de nível médio para formar professores/as primários, e as Escolas Normais Superiores para formar os/as professores/as secundários.

No Brasil, tentou-se elevar os estudos de educação ao nível superior através da Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, a qual instituía o Curso Superior da Escola Normal com a finalidade de formar professores/as secundários (correspondente aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio). A Lei permaneceu até a reforma de 1920, mas nunca o curso superior foi implantado (SAVIANI, 2007).

O espaço acadêmico da Pedagogia na Faculdade de Educação, Ciência e Letras foi uma conquista impulsionada pelo movimento renovador da década de 1920. O ministro Francisco Campos, integrante do movimento renovador, foi quem decretou a criação do Curso de Pedagogia em 1939. O curso foi criado para a formação de professores/as, sobretudo os do ensino normal e secundário, já que o ensino brasileiro era marcado por uma cultura “sem professores/as”, isto é, por pessoas autodidatas.

O Curso de Pedagogia surgiu junto com as licenciaturas, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com o Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. A Faculdade formava licenciados/as e bacharéis em diversas áreas, incluindo a área pedagógica; no entanto, as disciplinas pedagógicas tinham duração de um ano, enquanto as disciplinas de conteúdos específicos ocupavam três anos do curso, resultando no esquema “3+1” (DALLA CORTE, 2010). Esse formato da Educação Superior brasileira refletia uma imprecisão conceitual das questões epistemológicas e socioculturais, visto que a formação e atuação do/a pedagogo/a ocorriam de modo isolado e fragmentado.

Conforme Saviani (2007), o Curso de Pedagogia Bacharelado organizava-se da seguinte maneira (Quadro 3):

Quadro 3 – Grade Curricular do Curso de Pedagogia – Bacharelado

D i s c i p l i n a s	Séries		
	1ª Série	2ª Série	3ª Série
	Complementos de Matemática	Estatística Educacional	Educação Comparada
	História da Filosofia	História da Educação	
	Sociologia	Fundamentos Sociológicos da Educação	Filosofia da Educação
	Fundamentos Biológicos da Educação	Administração Escolar	
	Psicologia Educacional		

Fonte: Adaptado (SAVIANI, 2007).

Para complementar as disciplinas de conteúdos específicos, as disciplinas pedagógicas concentravam-se no Curso de Didática, contemplando assim o esquema 3+1. As disciplinas do Curso de Didática eram as seguintes: Administração Escolar (2ª e 3ª série), Didática Geral, Didática Especial, Fundamentos Biológicos da Educação (1ª série), Fundamentos Sociológicos da Educação (2ª série) e Psicologia Educacional (1ª, 2ª e 3ª série).

Ao compararmos a grade do Curso de Pedagogia – bacharelado e as disciplinas da área de Didática observa-se que para o/a bacharel em Pedagogia, faltava somente cursar duas disciplinas: Didática Geral e Didática Especial. Já para os/as outros/as bacharéis, das demais áreas, faltava cursar, durante um ano, as seis disciplinas da área de Didática. Para Saviani (2007, p. 118):

Ao instituir um currículo pleno fechado para o Curso de Pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação, o modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, em lugar de abrir um caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se evitou enfrentar.

Observamos que desde a criação do Curso de Pedagogia não foram priorizadas investigações sobre os conflitos existentes no estatuto teórico e epistemológico da pedagogia e do Curso de Pedagogia de modo articulado com todas as disciplinas da grade curricular. Sem a devida problematização e análise dos conhecimentos elaborados das Ciências, das Artes, da Filosofia, da Pedagogia e das Ciências da Educação como ferramenta para a compreensão e a proposição do real, os conflitos sociais existentes no campo do saber continuaram a ser omitidos (VARELA, 1994). Nesse processo, os discursos globalizantes, com suas hierarquias e privilégios mantiveram os/as professores/as como meros executores de decisões alheias.

Ao supor que a identidade do/a pedagogo/a já estava definida, o currículo formaria o/a bacharel em pedagogia (o técnico em Educação), que depois de cursar Didática Geral e Especial, estaria licenciado/a para atuar como professor/a. Assim, o Curso de Didática mantendo seu foco no ensino, deixou em segundo plano as problematizações referentes as questões de aprendizagem.

As disciplinas cursadas no Curso de Pedagogia apresentavam-se de maneira escassa nos currículos das Escolas Normais (preparava os/as professores/as do ensino primário), visto que na Lei Orgânica do Ensino Normal predominava as matérias de “cultura geral” sobre as de formação profissional. “Como uma espécie de prêmio de consolação, foi dado aos licenciados em pedagogia o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática nos cursos de nível médio.” (SAVIANI, 2007, p. 118), já que mais da metade das disciplinas da grade curricular do Curso de Pedagogia – Bacharelado, correspondiam a essas áreas. Essa estrutura curricular prevaleceu por duas décadas, até ser aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Devida a indefinição do curso referente à sua manutenção ou extinção, uma nova regulamentação decorreu do Parecer CFE nº 251/62, o qual diminuía o número de disciplinas da grade curricular ao estipular sete disciplinas como sendo correspondentes ao currículo mínimo – destas, cinco obrigatórias e duas opcionais, conforme opções e sugestões. No Quadro 4 estão descritas as disciplinas obrigatórias e as disciplinas optativas do Curso de Pedagogia.

Quadro 4 – Disciplinas obrigatórias e optativas do Curso de Pedagogia, conforme o Parecer CFE nº 251/62

Disciplinas obrigatórias	Disciplinas optativas
<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia da Educação - Sociologia (Geral, da Educação) - História da Educação - Filosofia da Educação - Administração Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Biologia - História da Filosofia - Estatística - Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica - Cultura Brasileira - Educação Comparada - Higiene Escolar - Currículos e Programas - Técnica audiovisuais de Educação - Teoria e Prática da Escola Primária - Teoria e Prática da Escola Média - Introdução à Orientação Educacional

Fonte: Dalla Corte (2010, p. 103).

Para os/as estudantes interessados na Licenciatura, acrescentavam-se as disciplinas obrigatórias Didática e Práticas de Ensino, correspondentes em meio as atividades do ensino, ao estágio curricular (processo formativo). Com essa organização da grade curricular, observa-se que a prioridade era formar técnicos em Educação, ficando em segundo plano a formação ampla e contextualizada do/a educador/a.

Considerando as indefinições do Curso de Pedagogia (Bacharelado e Licenciatura), a regulamentação efetuou pequenas mudanças ao inserir doze disciplinas optativas, sendo que dessas, somente duas poderiam ser escolhidas pelo/a estudante. Sendo doze disciplinas optativas, nada nos garante que todas essas disciplinas seriam ofertadas para os/as acadêmicos/as, visto que a preocupação estava em garantir professores/as e ofertas para as disciplinas obrigatórias. Quanto as habilitações técnicas, o currículo se manteve generalista e a organização da grade curricular foi deixada sob autonomia das instituições de ensino.

Dalla Corte (2010) constatou que, após a conclusão do currículo mínimo e das duas disciplinas referentes à licenciatura, ao professor/a formado no Curso de Pedagogia era conferido o título de licenciado/a para atuar no magistério de ensino primário (Curso Normal). Porém, muitas controvérsias surgiram ao analisar a “preparação do/a professor/a primário”, já que a atuação nesse nível de ensino não era garantida na organização e na estrutura destinada para a formação do/a pedagogo/a. Para Aguiar et. al (2006, p. 821) as visões controvertidas das concepções de licenciatura e bacharelado “[...] têm predominado no debate e se manifestam mais claramente nas propostas que vinculam ou separam licenciatura e bacharelado, ora vistos como cursos distintos, ora como dimensões de uma estrutura única de curso”.

Com a reforma universitária de 1968, a Lei nº 5.540/68 e o Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação – CFE, que resultou na Resolução CFE nº 2/69, regulamentou um novo Curso de Pedagogia. No Parecer argumentou-se que “[...] os diferentes aspectos implicados na formação do profissional da Educação podem ser reunidos sob o título geral de Curso de Pedagogia que contará de uma parte comum e outra diversificada.” (SAVIANI, 2007, p. 120). Assim, a parte comum deu conta da base comum e a parte diversificada, das diversas modalidades de capacitação (habilitações) desse/a profissional.

Tendo em vista as diferentes habilitações, o Parecer CFE nº 252/69, unificado à Resolução CFE nº 2/69, estabeleceu uma nova organização e estrutura para o Curso de Pedagogia, tendo por base disciplinas essenciais (núcleo básico) e disciplinas específicas (parte diversificada), conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Disciplinas essenciais (núcleo básico) e Disciplinas específicas (parte diversificada)

Núcleo básico	Parte diversificada
<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia da educação - Sociologia Geral - Sociologia da Educação - História da educação - Didática 	<p style="text-align: center;"><i>Diferenciada, considerando cada uma das habilitações:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais - Orientação Educacional (OE) - Administração Escolar (AE) - Supervisão Escolar (SE) - Inspeção Escolar (IE)

Fonte: Dalla Corte (2010, p. 106).

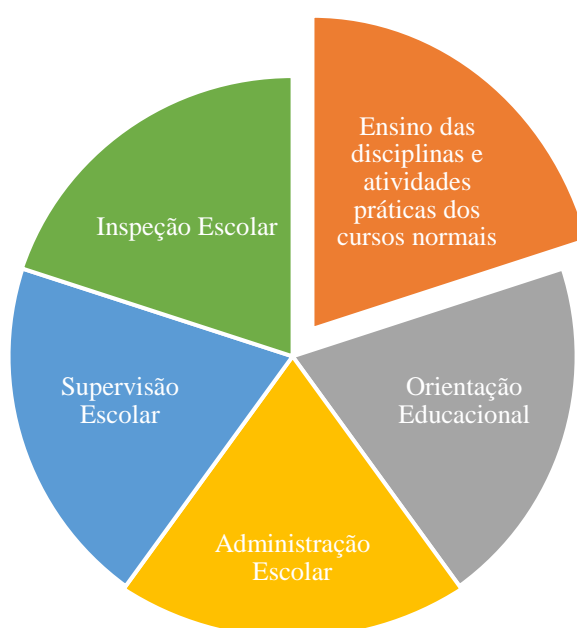
Ao comparar as disciplinas obrigatórias descritos no Parecer CFE nº 251/62 com o novo núcleo básico estipulado pelo Parecer CFE nº 252/69, verificamos que as disciplinas Filosofia da Educação e Administração Escolar foram substituídas pela disciplina Didática, e a Administração Escolar passou a fazer parte das disciplinas específicas. Contudo, foram criadas as “habilitações”, supervalorizando a dimensão técnica e científica.

Portanto, o curso continuou fragmentado, dividido em dois tempos distintos: um com as disciplinas referentes aos “Fundamentos da Educação” que na maioria das vezes reforçavam as divisões sociais, as identidades divididas e as classes sociais antagônicas, e o outro, com disciplinas voltadas para as “Habilitações Específicas” defendidas “[...] no preceito legal de “treinar” pedagogos para desempenharem algumas tarefas não-docentes na escola” (AGUIAR et. al, 2006). Esse “treinar” tratava-se de uma prática inculcadora que transportava para a organização escolar as relações fragmentadas, classificatórias e hierarquizadas do mercado de

trabalho, descaracterizando a essência das ações coletivas, participativas e democráticas dos/as professores/as e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. Por certo, essa formação fortaleceu a gestão autoritária e a fundamentação doutrinária e técnica nas escolas.

Segundo Saviani (2007), no Parecer CFE 252/69 foram fixadas as seguintes habilitações para os Cursos de Pedagogia (Figura 2):

Figura 2 – Habilidades de formação do Parecer CFE 252/69



Fonte: Elaborada pela Autora.

Esse formato de organização e estrutura passou a formar “especialistas em Educação” nas quatro modalidades indicadas, embora, na essência do currículo, continuasse a ser oferecido nos Cursos Normais a formação em Licenciatura, com disciplinas variadas e atividades práticas. Ainda que tentativas de modificações fossem iniciadas pelo próprio Conselho Federal de Educação e pelo movimento organizado dos/as educadores/as, devido aos currículos serem generalistas e não estarem bem caracterizados, nem para a formação de “especialidades”, nem mesmo a de professores/as, essa regulamentação permaneceu em vigor por quase três décadas, até a aprovação da nova LDBEN nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 2007).

Conforme Sheibe (2008) o processo de transformação do Curso de Pedagogia, de bacharelado para licenciatura, iniciado com a legislação de 1969, ganhou forte expressão no

país com o Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, por meio de debates e embates sob o ponto de vista epistemológico, político e didático-pedagógico, formalizado na Primeira Conferência Brasileira de Educação, em 1980. Conforme Aguiar et. al (2006, p. 824):

Sob o enfoque epistemológico, as ações dos educadores visavam à redefinição e à busca da identidade do curso de pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores. Sob o ponto de vista político, em face do processo de “abertura democrática” os educadores acreditavam na transformação político-social da sociedade brasileira, historicamente necessária. “Movidos pela consciência coletiva, deflagraram a luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que fora entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais” (BRZEZINSKI, 2005, p. 12). Sob a perspectiva didático-pedagógica pretendiam apresentar uma proposta nacional de mudanças estruturais no curso de pedagogia, que rompesse com a camisa-de-força imposta pelo currículo mínimo.

Por meio de debates, embates e manifestações públicas, as perspectivas supracitadas deveriam abranger todo o “sistema de formação de professores/as”, já que a formação pedagógica teria como base teórico-epistemológica o campo educacional, e a base da identidade do/a professor/a seria a docência.

O movimento foi inicialmente denominado de Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Em 1983, converteu-se para Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONAR-CFE) e em 1990, denominou-se na atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Para Aguiar et. al (2006) o marco importante das discussões para a elaboração das Diretrizes da Pedagogia foi em 1998, quando a Comissão de Especialistas de pedagogia ouvindo as coordenações de curso e as entidades ANFOPE, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos de Direito Econômico e Social (CEDES) e a Executiva Nacional dos Estudantes de pedagogia, elaborou o Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em maio de 1999.

Seguido de um conjunto de assinaturas representativas dos diferentes segmentos, o documento foi encaminhado ao CNE e permaneceu ao longo de oito anos, aguardando a definição e regulamentação de outros pontos ainda polêmicos com relação à formação, como o próprio curso normal superior, que até o momento não possui suas próprias diretrizes. Para a criação dos inúmeros cursos hoje existentes, foram

elaborados pela Comissão de Ensino de Pedagogia e pela Comissão de Especialistas Formação de Professores, em 2001, os indicadores para autorização e reconhecimento. (AGUIAR et. al, 2006, p. 825).

No intervalo entre maio de 1999 e junho de 2004, as iniciativas do MEC considerando a formação de professores e o Curso de Pedagogia, culminaram no Parecer da Câmara do Ensino Superior – CES nº 133/01, Resoluções n. 01 e 02/2002, que instituem Diretrizes para a Formação de Professores. Essas iniciativas causaram mais transtornos do que encaminhamentos positivos para os cursos, e, além disso, induziram uma política de crescimento desorganizado da Educação Superior privado, com a crescente expansão dos Cursos Normais Superiores e do próprio Curso de Pedagogia, devido à falta de comprometimento com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades.

Nesse mesmo período, conforme Aguiar et. al (2006), várias discussões, mobilizações nacionais, documentos e cartas firmadas por associações e fóruns de educadores, ocorreram no jogo da política de formação dos/as professores/as. Perpassando por “engavetamentos” de documentos norteadores pelo MEC; a aprovação em 2001 e 2002 das *Diretrizes para os Cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica*; apontamentos para tratar, simultaneamente e de forma integrada, a formação de todos/as os/as profissionais da Educação (licenciados/as e pedagogos/as) – recusada pelo MEC; a pretensão do CNE de eliminar a formação de docentes para a Educação infantil e as séries iniciais dos Cursos de Pedagogia; a exclusividade dos Cursos Normais Superiores para a formação dos/as professores/as – ocorrendo a substituição do termo *preferencialmente* no lugar do *exclusivamente*; o pedido para manter, nos cursos de Pedagogia, a formação de professores/as para a Educação Infantil e séries iniciais; chegou-se finalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consolidadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Segundo Aguiar et. al (2006, p. 824), muitos avanços e conquistas é possível observar no período da “abertura democrática” – pós Ditadura Militar, entre muitas, destacam-se:

[...] a aceitação da base comum nacional organizada em eixos curriculares que, com a evolução dos estudos epistemológicos, foram tomando a dimensão de [...] princípios norteadores que fundamentam a base comum nacional e expressam a concepção sócio-histórica da educação construída na práxis educacional” (ANFOPE et. al, 2005, p. 1); as reformulações curriculares feitas pela maioria das universidades públicas e particulares (que não se pautam pela lógica do lucro), que adotaram a docência como base da identidade do curso de pedagogia e extinguiram as habilitações; a intensa produção científica dos educadores socializada em periódicos e livros e permanente participação no Fórum em Defesa da Escola Pública.

Assim, a docência passou a ser preocupação para a base tanto da formação quanto da identidade do/a profissional da Educação, considerando que o exercício da docência, ao mesmo tempo que prepara de modo intencional o/a profissional para a ação de ensinar, capacita a coordenar e supervisionar a prática pedagógica, a orientar o desenvolvimento dos/as alunos/as, a planejar e administrar a escola e a inspecionar o funcionamento de outras escolas. A docência oportuniza a articulação entre a identidade de docente e gestor/a, do/a pedagogo/a.

5.3 PRODUÇÃO DO/A PEDAGOGO/A: DICOTOMIAS E REDUCTIONISMOS

As novas diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia trouxeram para o século XXI, desafios e possibilidades para os projetos de curso em todo o país, visto a flexibilidade e a criatividade institucional e do corpo docente envolvida nessa formação unitária do/a pedagogo/a. Scheibe (2008) destaca que por trás da aprovação das DCNs, estão presentes diferentes pontos de vista epistemológico, pedagógico e político da compreensão da Pedagogia, no contexto do Curso de Pedagogia e de suas implicações para a formação do/a profissional da Educação.

O Curso de Pedagogia, como já visto, foi criado no Brasil em 1939, e nas quase sete décadas de existência tentou passar de uma identidade pautada no bacharelado, para licenciatura, tendo como pano de fundo dicotomias e reductionismos expressos na forma de tratar o conhecimento e a formação. Nestas distintas identidades de formação do/a pedagogo/a temos o E2 com a definição de que:

“[...] a formação de profissionais de educação para *administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional* para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.” (grifo nosso).

E, ainda, que:

“[...] os institutos superiores de educação manterão: 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*”. (E2, grifo nosso).

Assim, para o Curso de Pedagogia fica a responsabilidade de formar professores/as para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, e, além disso, para atuar na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Com base nos enunciados tornou-se possível produzir o sentido de que as funções de gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas, anteriormente entendidas como próprias dos especialistas em Educação, serão assimiladas à função docente como atribuições dos/as egressos/as do Curso de Pedagogia. Nessa direção, o Curso de Pedagogia precisa prever no processo formativo dos/as futuros/as pedagogos/as um projeto institucional que considere o exercício da docência e da gestão na Educação Básica – intencionalidade complexa já que a gestão foi por décadas dissociada do exercício da docência.

Da mobilização dos/as educadores/as, das entidades do campo educacional, estabeleceu-se como princípios para a natureza do Curso de Pedagogia “[...] o de que a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador; e o de uma base comum nacional para a formação dos educadores.” (SHEIBE, 2008, p. 303). Para tanto, afastando a visão teoricista (que realiza a aplicação instrumental da teoria na prática), e o praticismo (que prioriza o saber adquirido ao longo da vida, pela experiência cotidiana na sala de aula), à docência (as ações pedagógicas e a prática educativa), oportuniza a articulação dos diversos saberes (aportes teóricos da Pedagogia, das Ciências da Educação e de outras áreas, e dos produtos das práticas escolares e não-escolares refletidas), e nesse processo, constrói saberes alternativos, novos caminhos de práticas pedagógicas diante de problemáticas existentes. “Nesse sentido, a docência constitui uma das mediações para a construção do discurso de síntese da pedagogia, articulada intrinsecamente com a pesquisa.” (AGUIAR; MELO, 2005, p. 127).

Como bem afirma Severino e Pimenta (2008, p. 17), ao articular a docência com a pesquisa no processo formativo dos professores/as, torna-se importante “[...] considerar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo na docência”.

No enunciado E3 é definida a destinação, a aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida no Curso de Pedagogia.

“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 conhecimento científico 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 a filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o econômico, o cultural.*” (E3, grifo nosso).

Considerando que as práticas educativas não estão isoladas dos contextos sociais, históricos e culturais, e que o/a profissional da educação está envolvido/a nos processos de construção de identidades em espaços escolares e não-escolares, as marcas linguísticas do E3: *“construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas”, “articulação entre conhecimento científico e culturais”, “diálogo entre diferentes visões de mundo”, “investigação e reflexão crítica”, “conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o econômico, o cultural”*, produzem efeitos de sentidos de que na formação de professores/as e gestores/as é imprescindível realizar questionamentos e críticas relacionadas ao campo da cultura durante os percursos formativos do/a pedagogo/a.

Destarte, o campo de atuação do/a licenciado/a em Pedagogia se amplifica, e aplicam-se: a) ao exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) aos cursos de Ensino Médio (na modalidade Normal) e em cursos de Educação Profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Estando o perfil do/a pedagogo/a na reformulação curricular do Curso de Pedagogia diurno, dividido de um lado, na atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e, por outro lado, na ampliação das áreas de atuação do/a Pedagogo/a, a organização do Curso de Pedagogia enfrenta o desafio de articular a docência, a gestão educacional e a reorganização, ressignificação e produção dos saberes e conhecimento na área da Educação, ao ampliar o sentido da docência como “ato de ministrar aulas” pelo conceito de “trabalho pedagógico”. Embora pareça que há um consenso em definir o perfil do/a estudante, o que ele/a precisa saber, onde ele/a constrói esses conhecimentos, é importante salientar que a identidade dos/as docentes no Curso de Pedagogia é um tanto complexa, já que se trata de posicionamento de Departamentos diversificados e distintos.

Conforme Aguiar et. al (2006, p. 830):

[...] o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade

em que se situam. Com efeito, as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem.

Como o Curso de Pedagogia propicia a aplicação ao campo educacional de contribuições de diversos saberes e conhecimentos, nesse aspecto, o E3 traz discursos para se problematizar o campo da cultura e o campo dos saberes:

“[...] V – reconhecer e respeitar as *manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas* dos educandos nas suas *relações individuais e coletivas*; [...] IX – identificar *problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva* em face de realidades complexas, com vistas a *contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras*; X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as *diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais*, entre outras.” (grifo nosso).

Considerando a construção identitária dos/as estudantes, os enunciados acima integram o cotidiano e são produtoras de sentidos e significados particulares e coletivos, o que as tornam pertinentes de serem questionadas nos discursos e nas narrativas que integram a produção curricular.

No entanto, para que essas problematizações sejam realizadas, Sheibe (2008, p. 300) afirma, que são “[...] restritas as especificações dos componentes curriculares que devem integrar os três núcleos estruturais do curso (estudos básicos; aprofundamento e diversificação de estudos; e estudos integradores para enriquecimento curricular) [...]”. Todavia, é oportuno aproveitar essa ampla fluidez de discursos e narrativas para conceder às IES outras formas de produzir o currículo.

Considerando as restritas especificações presentes nas políticas curriculares, veremos como os componentes curriculares dos Departamentos Didáticos do Centro de Artes e Letras – CAL (LTV – Departamento de Letras Vernáculas) e do Centro de Educação – CE (FUE - Departamento de Fundamentos da Educação, MEN - Departamento de Metodologia do Ensino, ADE - Departamento de Administração Escolar, EDE - Departamento de Educação Especial) da Universidade Federal de Santa Maria, foram integrados nos três núcleos estruturais do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno.

O Núcleo de Estudos Básicos, que abrange desde o 1º ao 7º semestre do curso, possui as seguintes disciplinas, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 – Disciplinas do Núcleo de Estudos Básicos do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno

Nome da disciplina	Sem	Nome da disciplina	Sem
LTV1190 - Leitura e Produção Textual: Princípios Básicos	1º	MEN1272 - Educação e Infância	3º
FUE1107 - História da Educação A	1º	FUE1111 - Psicologia da Educação A	3º
FUE1108 - Introdução à Pedagogia A	1º	MEN1273 - Língua Portuguesa e Educação A	4º
MEN1267 - Artes Visuais e Educação A	1º	FUE1112- Sociologia da Educação A	4º
MEN1268 - Tecnologias Educacionais	1º	ADE1066 - Políticas Públicas na Educação Básica A	4º
ADE1065 - Processos Investigativos em Educação A	1º	MEN1274 - Metodologia das Ciências Humanas	4º
MEN1269 - Educação Física e Cultura Corporal	1º	MEN1275 - Processos de Leitura e Escrita A	5º
FUE1109 - História da Educação Brasileira A	2º	ADE1067 - Gestão da Educação Básica A	5º
MEN1270 - Didática A	2º	MEN1276 - Educação Matemática A	5º
EDE1137 - Fundamentos da Educação Especial A	2º	ADE1068 - Processos Investigativos em Educação B	6º
FUE1110 - Filosofia da Educação A	2º	MEN1277 - Música e Educação	6º
EDE1138 - Educação Especial e Processos de Inclusão A	3º	MEN1278 - Educação Musical A	7º
MEN1271 - Metodologia do Ensino de Ciências A	3º	ADE1069 - Políticas e Gestão das Modalidades Educativas A	7º

Fonte: Adaptado (UFSM, 2019).

Sendo assim, o Núcleo de Estudos Básicos possui 12 disciplinas do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN), seis do Departamento de Fundamentos da Educação (FUE), cinco do Departamento de Administração Escolar (ADE), duas do Departamento de Educação Especial (EDE) e uma do Departamento de Letras Vernáculas (LTV).

Já o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos que abrange desde o 2º ao 7º semestre do curso, possui as seguintes disciplinas, conforme o Quadro 7.

Quadro 7 - Disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno

Nome da disciplina	Sem	Nome da disciplina	Sem
ADE1070 - Organização Curricular	2º	MEN1284 - Metodologia das Ciências Humanas: Geografia	5º
LTV1191 - Literatura Infantil A	2º	MEN1285 - Jogo Teatral e Educação Escolar A	5º
MEN1279 - Oralidade, Leitura e Escrita A	3º	MEN1286 - Metodologia das Ciências Humanas: História	6º
FUE1113 - Filosofia da Educação B	3º	MEN1287 - Metodologias e Práticas na Educação Infantil B	6º
MEN1280 - Organização da Ação Pedagógica A	3º	MEN1288 - Educação Matemática B	6º
ADE1071 - Políticas e Diversidade Cultural	3º	MEN1289 - Processos de Leitura e Escrita B	6º
FUE1114 - Psicologia da Educação B	4º	MEN1290 - Artes Visuais e Educação B	6º
MEN1281 - Metodologia do Ensino de Ciências B	4º	FUE1116 - Sociologia da Educação B	7º
MEN1282 - Língua Portuguesa A	4º	MEN1291 - Jogo Teatral e Educação Escolar B	7º
FUE1115 - Direitos Humanos e Gênero	5º	EDE 1130 - Libras: Licenciaturas	7º
MEN1283 - Metodologias e Práticas na Educação Infantil A	5º		

Fonte: Adaptado (UFSM, 2019).

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos possui 13 disciplinas do MEN, quatro do FUE, duas do ADE, uma do EDE e uma do LTV.

E o Núcleo de Estudos Integradores que abrange desde o 1º, 3º, 5º, 6º, 8º e 9º semestre do curso, possui as seguintes disciplinas, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 - Disciplinas do Núcleo de Estudos Integradores do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno

Nome da disciplina	Sem	Nome da disciplina	Sem
CCP1031 - Seminário Integrador I: Profissão Pedagogo - Itinerário Formativo	1º	CCP1034 - Seminário Integrador IV: Profissão Docente - Vivências e Saberes	9º
CCP1032 - Seminário Integrador II: Desafios do Pedagogo no Campo da Diversidade	3º	MEN1292 - Estágio Supervisionado I: Educação Infantil	5º
CCP1033 - Seminário Integrador III: Saberes e Fazeres da Docência na Educação Básica	8º	MEN1293 - Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais	6º

Fonte: Adaptado (UFSM, 2019).

Assim, o Núcleo de Estudos Integradores possui quatro disciplinas do Departamento da Coordenação do Curso de Pedagogia (CCP) e duas disciplinas do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN).

Cabe pontuar que no currículo do curso houve uma mudança entre as disciplinas mencionadas de “interdisciplinares”, sendo as PED (Práticas Educativas) substituídas pelos Seminários Integradores, ambos do Departamento da CCP. Quanto a carga horária, haviam sete PED de 30h as quais passaram para quatro Seminários Integradores, dois com 30h e dois com 60h, com diminuição de 30h. Provavelmente essa carga horária foi otimizada para incluir na grade curricular uma dessas duas novas disciplinas inseridas no currículo para atender as temáticas sobre as diferenças, propostas pela Resolução nº 2/2015: FUE1115 – Direitos Humanos e Gênero, ADE 1071 – Políticas e Diversidade Cultural, ambas de 30h.

Conforme o PPC de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno, os conteúdos das Diretrizes Curriculares e disciplinas da UFSM organizam-se em 53 disciplinas, sendo essas distribuídas em 27 do Departamento MEN, dez do Departamento FUE, sete do Departamento ADE, três do Departamento EDE, duas do Departamento LTV e quatro do Departamento CCP. Nessa distribuição, observa-se que a ênfase do curso está nas disciplinas do Departamento de Metodologia do Ensino, ficando em segundo plano os Fundamentos da Educação, a Administração Escolar e a Educação Especial.

Conforme o E4 os cursos de formação inicial de professores/as para a Educação Básica em nível superior tiveram que garantir na reformulação curricular conteúdos relacionados aos:

“[...] fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, *direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.*” (E4, grifo nosso).

No intuito de incluir no currículo do curso os enunciados em itálico, se propôs uma “[...] diminuição da carga horária de algumas disciplinas para a inclusão de outras como Relações Étnico-raciais, Gênero e Direitos Humanos” (E6), para isso algumas disciplinas foram extintas, outras tiveram diminuição e/ou alteração na carga horária, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 – Modificação na grade curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno

Disciplinas do currículo vigente até 2018	Chs	Disciplinas do currículo proposto para 2019	Chs
EDE 1040 - Educação Especial: Fundamentos	30	EDE1137 – Fundamentos da Educação Especial A	60
EDE 1042 - Educação Especial – Processos de Inclusão	30	EDE1138 – Educação Especial e Processos de Inclusão A	45
FUE 1036 - História da Educação	60	FUE1107 – História da Educação A	45
FUE 1037 - Introdução à Pedagogia	60	FUE1108 - Introdução à Pedagogia A	45
FUE 1038 - Psicologia da Educação I	60	FUE1111 – Psicologia da Educação A	45
FUE 1039 - Sociologia da Educação I	60	FUE1112 – Sociologia da Educação A	45
FUE 1043 - Filosofia da Educação II	60	FUE1043 – Filosofia da Educação B	45
ADE 1021 - Pesquisa em Educação II: bases epistemológicas da pesquisa	30	ADE1068 – Processos Investigativos em Educação B	45
ADE1022 – Pesquisa em Educação III: bases metodológicas	60		
ADE 1024 - Pesquisa em educação IV – Projeto	60	ADE1072 - Pesquisa e Docência	45
MEN 1160 - Currículo: teoria e história	30	ADE1070 – Organização Curricular	45
MEN1161 Contextos Educativos na Infância I	60	MEN1272 – Educação e Infância	30
		MEN1283 – Metodologias e Práticas na Educação Infantil A	45
MEN 1166 - Geografia e Educação I	60	MEN1274 - Metodologia das Ciências Humanas	60
MEN 1163 - História e Educação I	60		
DEI 1022 - Educação Física	30	MEN1269 - Educação Física e Cultura Corporal	60
MEN 1181 - Educação Física e Movimento Humano	60		
MEN 1164 - Contextos Educativos na Infância II	60	MEN1287 - Metodologias e Práticas na Educação Infantil B	45
MEN 1198 - Geografia e Educação II	30	MEN1284 - Metodologia das Ciências Humanas: Geografia	45
MEN 1170 - Processos da Leitura e da Escrita I	60	MEN1275 - Processos de Leitura e Escrita A	45
MEN 1179 - Língua Portuguesa e Educação	60	MEN1273 - Língua Portuguesa e Educação A	30
MEN 1176 - Processos da Leitura e da Escrita II	60	MEN1289 - Processos de Leitura e Escrita B	45
MEN 1165 - História e Educação II	30	MEN1286 - Metodologia das Ciências Humanas: História	45
MEN 1169 - Organização da Ação Pedagógica	60	MEN1280 - Organização da Ação Pedagógica A	45
MEN 1182 - Estágio Supervisionado em Educação Infantil	150	MEN1292 - Estágio Supervisionado I: Educação Infantil	60
		MEN1296 - Estágio Supervisionado III: Educação Infantil	150
MEN1184 - Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	150	MEN1293 - Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais	60
		MEN1297 - Estágio Supervisionado IV: Anos Iniciais	150
CCP 1026 - Trabalho de Conclusão de Curso I	30	CCP1035 - Trabalho de Conclusão de Curso A	60
CCP1027 - Trabalho de Conclusão de Curso II	30	CCP1036 - Trabalho de Conclusão de Curso B	60

Fonte: Adaptado (UFSM, 2019).

Conforme os enunciados, produzimos o sentido de que os conteúdos referentes a sexualidade, religião, faixa geracional e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, já estavam garantidos no currículo anterior, bastando se preocupar somente com os conteúdos de direitos humanos, diversidades étnico-racial e de gênero.

A flexibilidade e a criatividade para contemplar a formação unitária do/a pedagogo/a, requer um princípio educativo articulado que seja capaz de dar uma unicidade para a formação dos/as professores/as; o que justifica pensar a educação como um processo permanente de luta por conceitos e métodos abertos à exploração e à indagação científica para os problemas sócio-educacionais e pedagógico-docente.

Examinar os processos envolvidos nos saberes pedagógicos é um dos desafios e/ou obstáculo que nós professores/as precisamos nos defrontar diariamente. Entre uma série de problemas cabe mencionar, também,

[...] as dificuldades ligadas, por exemplo, ao estabelecimento de relações entre a teoria e a prática, à formação de equipes de investigação e de trabalho, à conexão dos saberes acadêmicos com os processos sociais, à sensibilização dos professores no que se refere às formas de cultura das classes populares, às formas de colaboração entre professores e estudantes, e muitas outras dificuldades que nos impedem de avançar. (VARELA, 1994, p. 93-94).

As dificuldades mencionadas poderão avançar em melhorias quando o círculo vicioso criado pela disciplinarização dos saberes e dos sujeitos, ao instituir as Ciências Humanas e a fragmentação das ciências da vida e da natureza, se romper.

Segundo Pignatelli (1994), as Ciências Humanas foram instituídas na expectativa de melhorar a condição humana, ou na possibilidade que houvesse maior engajamentos dos sujeitos em ações comunicativas ideais, transparentes, evitando assim, as relações de poder. Como já visto, o apelo a aspectos universais, básicos da vida, tenta apagar o particular, desvincular as urgências materiais e os problemas sociais do processo de significação do mundo social. Nessa lógica, a organização dos cursos de formação, as categorias e as práticas historicamente construídas, constituem lugares oportunos para a articulação, de mútuo reforçamento, dos saberes disciplinados e da disciplinarização dos sujeitos, contrapondo às visões reducionistas e fragmentadas das Ciências Sociais e Humanas, considerando as questões e tensões existentes na neutralidade científica, descontextualizada e globalizante, as exigências e os desafios de uma sociedade globalizada e complexa, demanda por pedagogias que façam sínteses culturais inter/transdisciplinares na relação com outros conhecimentos, outros saberes.

Sínteses pedagógicas, realizadas mediante a reflexão sobre a prática, sendo provisórias, abertas, “[...] transformadas num saber prático esclarecido, como uma sabedoria de vida (SANTOS, 1989), orientadoras e organizadoras da práxis educativa e social em resposta aos problemas da realidade sócio-educacional e pedagógico-docente.” (AGUIAR; MELO, 2005, p. 121).

Com a cooperação conjunta de diferentes coletivos sociais, é possível pensarmos em alternativas, no sentido de começar a formular algumas questões sem partir de categorias dicotômicas como: ideologia/ciência, estrutura/superestrutura, pedagogia tradicional/pedagogia renovada, teoria/prática; categorias que não favorecem o debate, visto que elas nos fecham em esquemas de classificações e hierarquias, de neutralidade, descontextualizados e globalizantes. Os questionamentos requerem questões abertas, atentas a reversibilidade das práticas discursivas e linguísticas, que nos permitam analisar as ambiguidades presentes na complexidade das situações, dos processos sociais e do mundo social (VARELA, 1994).

Ao pensarmos em mudanças nas instituições educacionais, em funcionamentos mais democráticos que não penalizem e nem expulsem meninos e meninas com menor capital cultural e econômico, em novas formas de indagação e de exploração que produzam novos saberes e práticas, temos que buscar por lentes que nos permitam observar sob o ponto de vista adequado. Para compreendermos a lógica interna de funcionamento das instituições e suas funções implícitas, precisamos nos constituir capazes de olhar, pelo menos em parte, pelas lentes daqueles/as que fracassam e daqueles/as que são rejeitados/as por elas.

Essa não é uma tarefa fácil, já que na nossa identidade profissional, na maioria das vezes, não fracassamos. No entanto, é preciso “[...] adotar essa distância, esse estranhamento, entre outras coisas, porque nosso relativo êxito escolar nos incita a reproduzir o adquirido, a transmitir saberes descontextualizados, saberes formais e ocultos, como se fossem o único e verdadeiro saber legítimo.” (VARELA, 1994, p. 95).

Varela (1994) propõe quatro reflexões e discussões para romper com esquemas de classificações e hierarquias, descontextualizados e globalizantes, criado pela disciplinarização dos saberes e dos sujeitos:

Primeiro – para articular a teoria e a prática a autora propõe como tentativa aproximar os saberes gerais, as teorias científicas e saberes locais, os saberes dos práticos, no intuito de interrelacionar uns saberes com os outros, visto que tudo são práticas discursivas.

Segundo – criar margem de manobra, para fazer das instituições educacionais um espaço de oposição às formas de imposição. Embora as instituições desempenhem funções de

submetimento, elas podem também desempenhar funções libertadoras. Sabe-se que ao lado dos saberes normalizados, legítimos, existem os não totalmente disciplinados, e é nesses saberes alternativos que se torna possível transmitir a paixão pelo conhecimento, ainda que seja em menor medida do que se deseja. É possível a formação de sujeitos críticos que levem em conta as lutas e os interesses em jogo no campo do saber e da política de identidade.

Terceiro – colocar em questão a lógica crescente da pedagogização, dos esquemas de classificação e hierarquização em uso. Antes de aceitar, revisar os diferentes níveis e programas nos quais se tentam fechar os saberes e os sujeitos. Não partir *a priori*, por exemplo, de códigos psicológicos baseados principalmente na Psicologia Evolutiva ou Genética, a qual determina nível e idade para se aprender exclusivamente certos conteúdos, habilidades e destrezas.

É importante experienciar novas formas de pensamento, “[...] de organização e de transmissão mais horizontais, transversais e polimorfas, que abram caminho a outras formas de relação na escola, que possibilitem a entrada de novos conhecimentos e criem maiores possibilidades” (VARELA, 1994, p. 95-96) para a formação de novas formas de subjetividade.

Quarto – evitar a ilusão de que as “pedagogias tradicionais”, o desprezo pelas culturas não acadêmicas, a rejeição à diversidade, possa ser facilmente corrigida através das “pedagogias renovadas”.

Ao se opor simplesmente às tradicionais, correm o perigo de reivindicar uma cultura, também construída, das classes populares, excessivamente vinculada ao criativo, ao concreto, ao local e ao prático. Podem deste modo encerrar os filhos das classes mais desfavorecidas numa espécie de realismo concreto, negando-lhes o acesso à cultura culta, a determinados saberes, e provocar assim os efeitos menos desejados: impedir-lhes de escapar a sua condição de sujeitos submetidos. (VARELA, 1994, p. 96).

Nesse sentido, é preciso ir além da dicotomia estabelecida entre tradição e renovação, para avançar em direção a uma “renovação pedagógica” mais radical que permita novas formas de pensamento e atuação dos/as estudantes e dos/as professores/as.

Estando a educação envolvida no processo de fixação e de naturalização do sentido de mundo social, e, também, no processo de abertura do campo do social e do político para a produtividade e a disseminação de novos sentidos e significados, a “[...] formação humana integral, requer considerar a articulação entre as dimensões do cognitivo, afetivo, ético-político, estético, do sócio-cultural no processo formativo dos cursos de formação dos profissionais da educação” (AGUIAR; MELO, 2005, p.132), e no trabalho docente.

Ao pensar a relação entre os conhecimentos articulados no Curso de Pedagogia, na perspectiva de uma formação integral que propicie as crianças, jovens e adultos, um

desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, há de se reconhecer as relações de poder envolvidas nas classificações e hierarquias dos saberes e dos sujeitos, focalizando as diferenças envolvidas na constituição das identidades individuais e coletivas (AGUIAR; MELO, 2005).

A formação no Curso de Pedagogia busca propiciar aos/as professores/as elementos para a mediação sociocultural e regional do país, formada por povos “[...] nativos, europeus, asiáticos e africanos, entre outros, constituindo assim, um emaranhado complexo de conhecimentos, experiências, arte, arquitetura, culinária, religiosidade, ou seja, formas diversas de ver o mundo e de se ver neste mundo.” (MORAIS, 2016, p. 140). Sendo a Educação Básica um direito público de todos/as, espaço de construção da identidade e da subjetividade, pautada na igualdade, na equidade, nos direitos sociais e na justiça social, a disseminação de sentidos, os processos de representação, as relações de poder presentes no jogo da política de identidade, tornam-se exigência no projeto formativo e educacional da Educação Superior. Ao identificar-se práticas xenófobas, racistas, machistas, homofóbicas, entre outras atitudes discriminatórias e preconceituosas no contexto educacional, se faz necessário questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença, nas práticas sociais.

A reflexão sobre as práticas educativas e docentes como práticas sociais articuladas, movimentam sentidos e significados para repensar seus fundamentos epistemológico, político e didático-pedagógico, resultando em mudanças nos processos que atravessam o conjunto da organização escolar.

Diante de reformas e reestruturação educacional, de configurações totalizadoras e globalizantes, é importante que não se perca de vista a questão da agência docente, o elemento ativo da ação humana. Conforme Pimenta e Lima (2008, p. 42),

[a] ação (cf. Sacristán, 1999) refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos. Os sujeitos realizam suas ações nas instituições em que se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando.

Assim, ao exercer sua agência, os/as professores/as deveriam ver nas reformas e na reestruturação educacional uma oportunidade “[...] para desenvolver e enquadrar estratégias críticas contínuas que não apenas contestem arranjos estruturais iníquos prevalecentes, mas que também examinem sua própria cumplicidade nesses arranjos.” (PIGNATELLI, 1994, p. 128). Foucault oferece algumas perspectivas para podermos lidar com essas preocupações. O

problema da agência docente – Que posso fazer? – está centrado na forma como a identidade, a subjetividade, o poder e a liberdade se relacionam e se influenciam mutuamente.

Pignatelli (1994) apresenta uma problematização: O que significa para o/a professor/a ser enganado/a? Na política sobre o cuidado e o bem-estar do eu e dos outros a questão central deveria estar na preocupação com a equidade. Na intersecção da equidade com discursos presentes em reformas e em renovações epistemológicas e pedagógicas, os/as professores/as traçam alternativas, em cooperação com aqueles que foram marginalizados, silenciados devido a uma lógica da normalidade que reduziu suas diferenças em déficits.

No entanto, é fundamental que essas questões de justiça social sejam devidamente problematizadas nos programas de formação docente ou em programas de pós-graduação, para que elas não se tornem uma imposição, ou sejam distorcidas. Como essa pesquisa busca analisar às vinculações entre cultura e a formação inicial do/a pedagogo, na medida em que a cultura é concebida como campo de conflito e de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social, a equidade e a justiça social se fazem necessárias para mobilizar outros significados e outros sentidos para o social, o político e o educativo.

Nesse contexto de múltiplas identidades culturais, de constantes lutas dos movimentos sociais e culturais contra qualquer tipo de discriminação e preconceito, é necessário respeitar as experiências e as condições de cada sujeito, juntamente com discussões oportunas e uma mediação crítica, no momento adequado. É preciso aprender a viver na tensão que existe entre a afirmação e a crítica, visto que inúmeras verdades existem ao significarmos os recursos materiais e simbólicos.

Em meio a processos de globalização, podemos afirmar que estamos vivendo em uma época onde noções de conhecimento, comunicação, movimento, tempo, espaço, sustentação da vida, podem ser ampliadas e intensificadas. Nessa conjuntura “[...] novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades.” (SILVA, 2010, p. 7).

Juntamente com as dádivas oportunizadas para esse tempo, temos também o desespero, o sofrimento, a miséria, a tragédia, a violência, a negação, a exploração das capacidades humanas. Época de exclusão, privação, de exploração do outro e da natureza, em que a diminuição da dor e o aumento do prazer são ampliadas para alguns sujeitos.

Vivemos num tempo de afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado, num mundo onde zelosos guarda-fronteiras tentam conter a emergência de novas e de renovadas identidades e coibir a livre circulação entre territórios – os

geográficos e os simbólicos. É uma desgraça, é uma danação, é uma tristeza, viver num tempo como esse, num tempo assim [...] (SILVA, 2010, p. 8).

Longe de sermos pessimistas ou otimistas, trazer esses fatos mostra que o mundo social não é estático, fixo e polarizado, mas, sim, constituído de diversas significações. É nesse tempo que nós professores/as questionadores/as e críticos/as temos que fazer perguntas sobre nossa profissão, nosso papel, nosso trabalho e nossa responsabilidade. De um lado, temos uma maneira única de significar o mundo social, um consenso sobre as coisas que acaba por fechar o campo da significação, e, negar as histórias e as lutas que estão envolvidas no processo de significação. Esse pensamento restrito, não permite pensarmos um futuro diferente, pois nos condena a repetir uma trajetória circular dentro dos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros.

Entretanto, podemos mobilizar outros significados e outros sentidos para o social, o político e o educativo com outras respostas e novas indagações. É nosso papel “[...] abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambiguidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido.” (SILVA, 2010, p. 9). Se querem reduzir o espaço do político e do social às escolhas do mercado, devemos ampliar o espaço público e o significado de uma “boa” sociedade, indicando melhores maneiras para alcançá-la, ao colocar em questão os valores do passado ou os “modernos” imperativos econômicos.

A reflexão crítica se detém em saber se os objetivos, atividades e experiências educacionais são caracterizadas por justiça, equidade e felicidade concreta para todos/as, e, se a atividade docente serve a necessidades humanas importantes e cumpre a propósitos importantes. Uma política docente começa com a delimitação de um problema que age sobre nós mesmos como profissionais da Educação.

Especificamente, isso abrangeria temas enquadrados como questões de equidade, tais como: isolamento docente, programação de classe inflexível, desqualificação e intensificação do trabalho docente, avaliações baseadas no desempenho dos estudantes em testes padronizados, a natureza prescritiva do currículo, a falta de poder de decisão docente em questões de administração da escola, e assim, por diante. (PIGNATELLI, 1994, p. 143).

Essas questões, há décadas, são foco de debate na formação dos professores/as, no trabalho docente, e mesmo que algumas delas exijam tomada de posição, na política docente é preciso que permaneçamos atentos/as às aberturas e possibilidade do potencial de nossa prática para marginalizar e obscurecer outras vozes.

Em vez de ficarmos parados, imobilizados por um plano-mestre dirigido e organizado, é preciso agirmos com um conhecimento parcial daquilo que estamos fazendo, apostando na imaginação e na [re]invenção ao desestabilizarmos as formas rotineiras de pensar a si e o outro. Não se pode esquecer que “[...] a ação designa a atividade humana, o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 42). A [des]montagem criativa da educação supõe que os/as estudantes [re]percebam o que já aprenderam em campos como a ciência, a economia, a política, o meio ambiente, e que pratiquem novas percepções criativas e inventivas de pensar com o/a professor/a. Ao reescrevermos os roteiros de sala de aula, [re]inventamos roteiros libertadores e [trans]formadores, composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas e humanas.

Ao provocar e desafiar, o indivíduo [re]articula sua existência sob formas ainda não pensadas e ainda não dominadas; desarranjar a mesmice, o monótono cenário, instiga diferentes formas de ver e ser visto. “Inventar formas de problematizar a sólida e persistente monotonia de formas rotinizadas e pensar sobre o que é possível é a forma pela qual o poder, na forma de controle técnico e práticas auto-normatizadoras, pode ser revertido.” (PIGNATELLI, 1994, p. 145).

Então, para aqueles/as que se encontram desiludidos/as com o trabalho docente e que consideram seus esforços paralisados, arruinados, o que precisa ser estabelecido é a capacidade de usar da liberdade. A liberdade como a prática de movimentos inventivos, estratégicos, ao longo de um eixo de poder. Nesse sentido, a atuação em um sistema educacional necessita considerar o exercício da liberdade para amenizar as adversidades existentes no caminho.

Produzir a si próprio é um projeto contínuo, complexo e pautado numa visão parcial de si mesmo. Em meio a necessidades burocráticas, a programas e planos novos, o/a professor/a, o/a formador/a de formadores/as, reavalia, repensa e [re]interpreta sua ação humana. Na tarefa de interpretar ou moldar a si mesmo, é preciso enfrentar pensamentos, desejos e circunstâncias muitas vezes conflitivos, decorrente de uma formação aligeirada, generalista e fragmentada. No centro dessa prática está a relação professor/a - estudante.

Os/As professores/as, frequentemente, encontram-se no meio de uma multiplicação de discursos gerados por estudantes e mediados por equipes terapêuticas compostas de conselheiros/as familiares, psicólogos/as, assistentes sociais, especialistas em casos de crise, orientadores/as, entre outros fornecedores de serviço de apoio. Todos são confrontados com (e existem no interior de) uma rede discursiva moral e legalmente carregada de sentidos. Nesse contexto, os/as professores/as são desafiados a problematizar qualquer discurso oficial para testar aquilo que não é dito contra o que é dito, e encorajar que os/as estudantes e os familiares,

façam essa problematização também. Da mesma forma, o projeto de liberdade de Foucault, consiste em recuperar as memórias locais, os saberes populares locais, os saberes desqualificados, tendo em vista o potencial criativo dessas memórias (PIGNATELLI, 1994).

Os/As formadores/as e os/as futuros/as docentes podem se desafiar, fugir de categorias, de hierarquizações construídas, e fornecer espaço e sustentação para que a mesma coisa aconteça com outros/as colegas, com os/as estudantes e a comunidade escolar e universitária. Não se trata de anular a produção do real, mas realizar a difícil tarefa de relacionar as verdades e o exercício da liberdade (elemento ativo da ação humana) na Educação Superior e na Educação Básica. Esse posicionamento abre espaço para o auto engrandecimento no contexto do fortalecimento do poder docente, da reforma e da reestruturação educacional, contribuindo para uma nova direção às práticas sociais, em seus diversos espaços educativos formais ou não formais.

Contudo, a cultura, o currículo e o conhecimento integram o processo formativo dos/as professores/as e produzem implicações no processo curricular, na prática educativa e na gestão educacional; no caso dos Cursos de Pedagogia, trazem limites e possibilidades nas formas de inserção e intervenção desse/a futuro/a profissional nas realidades educacionais e sociais, ao serem questionadas de maneira equivocada e acrítica.

6 CULTURA E PEDAGOGIA DA DIFERENÇA: DISCURSOS EM FUNCIONAMENTO

Não são poucas as discussões para que a construção de um projeto educacional democrático, inclusivo, igualitário e justo para o sujeito e os diferentes grupos sociais, seja alcançado. Essa é uma utopia que movimenta os/as estudiosos/as da área da educação a perseguir por caminhos, por alternativas que oportunizem dias melhores nas escolas públicas e particulares do sistema educacional brasileiro. Diante de vários caminhos, acreditamos que é preciso identificarmos os significados particulares que tentam fixar posições de sujeitos, criando hierarquias, legitimando e favorecendo assimetrias entre os indivíduos.

Como a instituição educativa é um espaço de encontro das culturas, nós educadores/as somos parte integrante do processo de construção, manutenção e reprodução das identidades dos diferentes grupos sociais. Assim, temos que questionar as relações de poder envolvidas na produção das identidades e das diferenças, começando pela formação inicial do/a pedagogo/a, visto que o curso contempla uma ampla complexidade, ora pela especificidade epistemológica da Pedagogia como Ciência, ora pelas fragilidades resultantes das dicotomias presentes no ensino e na aprendizagem dos/as futuros/as profissionais da educação.

Ao analisarmos os processos formativos dos/as pedagogos/as, que são professores/as, gestores/as e coordenadores de diversos projetos educativos em diversas instâncias educativas e culturais da sociedade, essa pesquisa se debruçou a trabalhar a problemática focada em “Como se produzem relações entre os discursos de cultura e a formação inicial de pedagogos/as diante do processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia diurno da Universidade Federal de Santa Maria?”. Para tanto, o caminho metodológico foi sendo traçado na prática discursiva, para que se pudesse trabalhar nos limites da interpretação, contemplando o processo de produção de sentidos, significados que a materialidade enunciativa nos concedeu em determinado tempo/espaço.

Para responder como se produzem relações entre os discursos de cultura e a formação inicial do/a pedagogo/a a partir do processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia diurno da UFSM, buscamos por objetivo geral “analisar como se produzem relações entre os discursos de cultura e a formação inicial de pedagogos/as a partir do processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia diurno da UFSM”. E por objetivos específicos: “(i) compreender os movimentos históricos, políticos, sociais, culturais e educacionais que permeiam a formação de pedagogos/as no Brasil; (ii) reconhecer nas políticas educacionais as principais orientações e normatizações curriculares vinculadas a cultura na formação de

professores/as; (iii) problematizar questões alusivas à vinculação entre cultura e educação nos percursos formativos de pedagogos/as e implicações à prática docente; (iv) reconhecer no processo de reformulação curricular do curso de pedagogia diurno da UFSM como a cultura articulou-se aos percursos formativos dos/as futuros/as professores/as”.

A partir do contexto histórico da formação dos/as pedagogos/as no Brasil, percebemos que desde a criação do Curso de Pedagogia em 1939, não se sabia ao certo a finalidade e o compromisso da área da Pedagogia para/com a sociedade. Tendo uma grade curricular imprecisa, na qual se mesclavam sete disciplinas de conteúdos específicos e quatro disciplinas de conteúdos pedagógicos, o curso foi organizado de modo isolado e fragmentado. Tal organização priorizava a formação de técnicos em Educação, e quanto aos licenciados/as, esses, no caso dos/as pedagogos/as, precisavam cursar somente duas disciplinas da área de Didática – como se essas disciplinas fossem dar conta dos processos de investigação pedagógica, científica e tecnológica para a criação e a difusão da cultura (desenvolver o entendimento do sujeito e do meio em que vive). De certa forma, essa organização inviabilizou o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia.

Estando as disciplinas isoladas e desarticuladas com os saberes ligados ao mundo do trabalho, às lutas sociais, às culturas de determinados grupos ou classes sociais, o curso de Pedagogia não oportunizou o questionamento dos conflitos sociais existentes no campo do saber. Comparando a grade curricular de 1939 com a atual, identificamos um aumento do número de disciplinas, no entanto, o mesmo desafio perdura por décadas, o de articular todas as disciplinas com os saberes provenientes dos processos sociais. Nos processos sociais temos temáticas como: educação ambiental, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; diferenças que precisaram ser consideradas no processo de reformulação curricular de todos os cursos de licenciatura, conforme a legislação educacional.

Diante de discursos que produziam sentidos de que as temáticas supracitadas eram abordadas em disciplinas como Sociologia, Contextos I e II, e PED, ou, que deveriam aparecer no início, no meio e no fim do curso, o entendimento final foi de que essas questões não estavam articuladas com todas as disciplinas. Para contemplar as diferenças normatizadas pela legislação educacional, foram criadas duas disciplinas: FUE 1115 – Direitos Humanos e Gênero (30h) e ADE 1071 – Políticas e Diversidade Cultural (30h).

Assim, a produção das identidades e das diferenças na reformulação curricular do curso de Pedagogia tomou o sentido da estratégia pedagógica “liberal”, pressuposto de que todas as

variadas formas de se expressar culturalmente necessitam ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Exemplo disso, são evidenciados em enunciados como: *reconhecer e respeitar as diferenças, demonstrar consciência da diversidade cultural, valorizar a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; presentes nas políticas educacionais*. O problema dessa estratégia pedagógica é a ausência de questionamentos quanto as relações de poder e dos processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença. Simplesmente respeitar ou tolerar as diferenças resulta na produção de novas dicotomias, na qual a identidade hegemônica torna-se benevolente e a identidade subalterna passa a ser “respeitada”, “tolerada”.

Uma das consequências de não se problematizar e analisar os conhecimentos elaborados pelas Ciências, pelas Artes, pela Filosofia, pela Pedagogia, e pelas Ciências da Educação na compreensão e intervenção do real, é que os/as professores/as podem se tornar meros executores de decisões alheias, simples tarefeiros cumpridores das normas estabelecidas pela gestão das escolas. Existem conflitos e confrontos entre os grupos sociais e culturais, a identidade e a diferença precisam ser tratadas como questões de política. Assim, a produção e a organização curricular dos cursos de licenciatura precisam questionar como a identidade e a diferença são produzidas, e quais os mecanismos que estão envolvidos na criação da identidade e de sua fixação, a partir de caminhos como a pedagogia da diferença.

As políticas educacionais, tanto para a formação de professores/as como para a Educação Superior, nem sempre priorizam uma formação ampla e contextualizada para os/as professores/as, tanto é, que as reformas se efetivam de modo fragmentário, sendo os principais agentes da reforma atual, os organismos multilaterais. Aos/as professores/as se produz o significado de que eles/as são os/as protagonistas da “modernidade”, do desenvolvimento da sociedade educativa e da coesão social, sem se mencionar e até mesmo, exigir do poder público a valorização desses/as profissionais, a melhoria da estrutura e dos recursos físicos, humanos e orçamentário das escolas públicas. Quanto a Educação Superior, os saberes teórico-práticos dos/as futuros/as professores/as são, muitas vezes, deslegitimados em prol de uma educação que priorize o bem individual, a realização pessoal e a satisfação de identidades que atendam o mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, individualista, preconceituoso e discriminatório. É na profissionalização dos sujeitos que conectamos a discussão sobre as disciplinas estarem isoladas e desarticuladas umas com as outras.

As disciplinas são resultantes do processo de reorganização do campo do saber, assim, os saberes não são neutros e imparciais. Todo saber, todo conhecimento, carrega formas variadas de entendermos a nós mesmos, o outro, e o meio em que se vive. Sendo assim,

questionamentos devem ser realizados quando nos deparamos com as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outros, para que sentidos e significados naturalizados e legitimados em determinado contexto histórico e social, sejam contestados. Toda produção cultural está embasada em relações de força, de dominação que exercem determinados grupos sociais, como, por exemplo, as interpretações e representações do indivíduo macho, branco, heterossexual e cristão.

Contudo, percebemos que a cultura se vincula ao percurso formativo do/a pedagogo/a de maneira excludente, monocultural e homogênea, e tal constatação não possibilita que a formação de identidades essencializadas sejam confrontadas nas investigações sobre a prática docente. No entanto, esses discursos não podem ser considerados a única interpretação da prática docente de todos/as os/as professores/as formadores/as da Educação Superior. Mesmo que a cultura não seja entendida de maneira híbrida, crítica e plural, nada impede que eles/as façam a diferença em seus trabalhos pedagógicos ao questionar com os/as estudantes os saberes e os conhecimentos presentes, ou não, nas ementas das disciplinas. Essa é uma atitude individual, que requer considerar: a trajetória pessoal e acadêmica de cada professor/a formador/a diante da produção cultural e curricular; e, o comprometimento desses/as a continuar realizando a formação continuada e outras atividades formativas juntamente com seus pares, visto que a pluralidade de conhecimentos, a diversificação curricular, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e, a atualização da prática docente são indicativos essenciais para os processos formativos na/da Educação Superior.

Não podemos afirmar que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSM garante no percurso formativo dos/as futuros/as pedagogo/a os saberes e conhecimentos necessários para que eles/as possam atuar seguramente na administração, no planejamento, na inspeção, supervisão e orientação educacional da Educação Básica, e na Educação Infantil e nos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental; para isso, o curso precisaria ter no mínimo dez anos de duração para contemplar essa amplitude de saberes. Mas, por outro lado, seria interessante que durante os quatro ou cinco anos de curso, a cultura fosse entendida como produção, como criação, como trabalho. O que se ressalta nessa concepção é a produtividade do campo da cultura, sua capacidade de trabalhar os materiais recebidos, numa atividade constante, de desmontagem e de desconstrução e, por outro, de remontagem e de reconstrução para o desenvolvimento social e cultural dos/as estudantes, para que os anos de formação auxiliem na regeneração de identidades apagadas das nossas histórias.

Considerando a seleção e organização dos saberes em diferentes níveis e programas de dificuldade, a produção curricular não pode ser vista como um simples reflexo da “realidade”, ou como um simples amontoado de conhecimentos prontos para serem transmitidos passivamente para os/as estudantes. Diante de programas de disciplinas fechadas, as categorias e as práticas historicamente construídas, precisam ser questionadas criticamente. Desconsiderar as relações de poder existentes na construção e na imposição de significados sobre o mundo social é o mesmo que ter que aceitar que não há mudanças frente a comportamentos sociais que desvalorizam, discriminam e desfavorecem boa parte da população, devido a escolhas religiosas, étnicas, de gênero, de sexualidade, culturais, distantes da norma. Tendo como centralidade a linguagem e o discurso na constituição do social, a organização universitária, a produção curricular, pode ser baseada numa noção dinâmica de cultura.

Cursar um curso onde velhas certezas morais e científicas, e métodos únicos e inquestionáveis são constantemente afirmados, não nos ajudam a reconhecer e problematizar as necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos nossos/as estudantes nas suas relações individuais e coletivas, ou identificar e intervir nos problemas socioculturais e educacionais para contribuir com a minimização das exclusões sociais, étnico-raciais, sexuais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, entre outras; postura investigativa de trabalho prevista na legislação educacional.

Diante de contextos emergentes e de organizações que disputam sentidos de Cultura e Educação, a Educação Superior não pode silenciar seu potencial como geradora de conhecimentos e saberes, disseminadora de novas formas de subjetividade diferentes dos padrões da cultura ocidental eurocêntrica. Nesse cenário, é importante reconhecer a formação docente inicial e continuada, como espaços privilegiados para fomentar questionamentos sobre ser “mulher”, “homem”, “heterossexual”, “jovem”, “adulta”, “classe baixa”, “católico”, ter “sucesso”, “competências”, a “meritocracia”, o “consumismo”, a “existência”, já que essas produções culturais estão imbricadas no processo identitário do/a educador/a e do/a educando/a.

Com isso, esperamos que a formação dos/as pedagogos/as esteja pautada na efetivação de uma democracia social com mais equidade e igualdade, mediante processos de significações em que a diferença seja reconhecida no jogo da política de identidade, não no sentido de incluir, mas de desmanchar representações privilegiadas. Também defendemos que a formação dos/as pedagogos/as esteja pautada no compromisso moral, ético, social e político, como alternativa para se priorizar a igualdade, a equidade, os direitos sociais e a justiça social. Tal projeto social requer percursos formativos pautados no questionamento, na disseminação de sentidos, nos processos de representação, no tensionamento das relações de poder presentes no jogo da

política de identidade. A pedagogia da diferença é um dos caminhos para que docentes e discentes, agentes culturais e políticos, possam contestar hierarquias, relações opressivas de saber e poder, e, ressignificar suas vivências/experiências culturais individuais e coletivas, nas diversas instâncias sociais, diariamente, nessa permanente luta contra posições e hierarquias que desvalorizam e apagam as vivências dos diversos grupos sociais e culturais.

Essas in/conclusões não encerram essa pesquisa. Diante da materialidade enunciativa presente nessa escrita, muitas outras interpretações podem ser realizadas por outros/as professores/as pesquisadores/as. Como vimos, a produção cultural e curricular, os discursos, as narrativas, os conhecimentos, os saberes, e as práticas linguísticas trazem desafios a atuação docente. Portanto, muitas outras investigações precisam ser realizadas, com novas indagações, novos estudos científicos, para que possamos colocar em turbulência valores fixos, estáveis e herdados da cultura ocidental eurocêntrica.

A luta por justiça, democracia e igualdade é um projeto de sociedade inventado por nós, não sabemos se no futuro será alcançado, mas uma coisa é certa, a luta política é constante e sem fim, e exercida contextualmente por todos nós. Carregamos a possibilidade de esperança, portanto, precisamos fazer valer o presente, já que os efeitos do futuro são imprevisíveis. Como afirma Nelson Mandela “*O que realmente conta na vida não é apenas o fato de termos vivido; é a diferença que fizemos nas vidas dos outros que determina a importância da nossa própria vida.*”, ... *da nossa existência.*

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H. C. L.; SILVA, M. S. P. da.; PINO, I. R. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 819 – 842, out. 2006. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>>>. Acesso em 4 jun. 2019.
- AGUIAR, M. A. da S.; MELO, M. M. de O. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 11, n. 20. P. 119-138, jan./jun. 2005. Disponível em: <<<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193520514008.pdf>>>. Acesso em 4 jun. 2019.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 109 – 117.
- BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.16, n.58, p. 59-76, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a05v1658.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2018.
- _____. LDBEN. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2018.
- _____. Resolução CNE/CP Nº 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2018.
- _____. Resolução CNE/CP Nº 2/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2018.
- _____. Lei nº 13.185, de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2018.
- _____. Resolução CNE/CP Nº 1/2017. **Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2018.
- COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos**

limiaries do contemporâneo. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 37 – 68.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, nº 23. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>>. Acesso em: 16 abril 2019.

DALLA CORTE, M. G. O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo. **Tese.** Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

FILHO, J. C. dos S. (org.). **Projeto educativo escolar.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012, p. 125-315.

GOMES, N. L. **Indagações dobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

GREGOLIN, M. do R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa,** (São Paulo), v. 39, p. 13-21, 1995.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, G. E. de; SARTURI, R. C.; SILVA, T. A. da (Orgs). **PIBID Pedagogia/UFSM:** experiências formativas na Educação Infantil e nos anos iniciais. São Leopoldo: Oikos, 2018.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MEYER, D. E. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiaries do contemporâneo.** 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 69 – 83.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações dobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento e questões do campo científico. **Educação,** Santa Maria, v. 40, n. 1. p. 101 – 116, jan./abr. 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. **Epistemologia e educação:** bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** UNIC, Rio, 005, agosto 2009. Disponível em: <<<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

ONU. **Nações Unidas no Brasil,** 2018. Disponível em: <<<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

ORIENTANDO. Orientando: um espaço de aprendizagem. Disponível em: <https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/>>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PACHECO, J. A.; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, O. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. Educar, Curitiba, **Editora da UFPR**, n. 18, 2001, p. 185-199. Disponível em: <<
<http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a11.pdf>>>. Acesso em 03 nov. 2018.

PIGNATELLI, F. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docência. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 87-96.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p.99-134, jan./abr. 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em 03 nov. 2018.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, L. A formação do pedagogo: um desafio para o século XXI. In: BONIN, I. (Orgs). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 297-310.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro, 1999. p. 220-238. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>>>. Acesso em 03 nov. 2018.

SEVERINO, A. J.; PIMENTA, S. G. Apresentação da Coleção. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos.

SILVA, L. G. Políticas, currículo e formação docente: reconhecimento pela interculturalidade. 2018. 88f. **Monografia** (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1 ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: RJ: Vozes,

2014. p. 73-102.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. NASCIMENTO, A.; HETKOWSKI, T. (org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>>. Acesso em: 7 de jun. 2017.

UNESCO/IESALC. **Educación Superior para todos.** 2008. Disponível em: <<<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>>>. Acesso em 03 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno.** Santa Maria, RS: UFSM, 2019.

VARELA, J. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação:** Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 87-96.