

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ADRIANA LEITE DA SILVA

**A ABORDAGEM MULTICULTURAL NA PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO  
DE PEDAGOGIA DA UFAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

Maceió  
2019

ADRIANA LEITE DA SILVA

**A ABORDAGEM MULTICULTURAL NA PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO  
DE PEDAGOGIA DA UFAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Currículos.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Anderson de Alencar Menezes.

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valéria Campos Cavalcante.

Maceió  
2019

**Catálogo na fonte Universidade Federal de Alagoas Biblioteca Central  
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586a Silva, Adriana Leite da.  
A abordagem multicultural na proposta curricular do curso de pedagogia da UFAL : aproximações e distanciamentos / Adriana Leite da Silva. – 2019.  
113 f.

Orientador: Anderson de Alencar Menezes. Co-orientadora:  
Valéria Campos Cavalcante.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 104-113.

1. Currículo. 2. Multiculturalismo. 3. Educação superior. 4. Pedagogia. I. Título.

CDU: 371.214



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A abordagem multicultural na proposta do curso de pedagogia da  
Ufal: aproximações e distanciamentos

### ADRIANA LEITE DA SILVA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 29 de novembro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). ANDERSON DE ALENCAR MENEZES (UFAL)  
Orientador(a)

Prof(a). Dr(a). VALÉRIA CAMPOS CAVALCANTE (UFAL)  
Coorientador(a)

Prof(a). Dr(a). LAURA CRISTINA VIEIRA PIZZI (UFAL)  
Examinador(a) Interno(a)

Prof(a). Dr(a). ELETA DE CARVALHO FREIRE (UFPE)  
Examinador(a) Externo(a)

Dedico esse trabalho a minha mãe Edneuzza (In Memoriam) que me foi um exemplo de mulher forte e perseverante, que sempre me apoiou e incentivou a lutar pelos meus objetivos.

Tenho certeza que um dia iremos nos encontrar e poderei dizer, mais uma vez, o quanto ela foi importante para mim nessa vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por me proteger e me abençoar, sendo sempre meu refúgio e a minha fortaleza.

Agradeço aos meus orientadores, em especial à Profa. Valéria que caminhou comigo durante todo o percurso, sendo meu porto seguro nos momentos de turbulência e com suas palavras de apoio me fez acreditar que seria possível.

Aos professores Jorge Eduardo e Eraldo Ferraz por me dar as melhores condições para efetivar esse trabalho, a professora Silvana Paulina pelo apoio e incentivo.

Aos meus companheiros de trabalho pela compreensão nos momentos de ausência.

À minha família e amigos por torcerem por mim e estarem sempre ao meu lado.

## RESUMO

Este trabalho contempla o esforço de uma pesquisa em conhecer e identificar as formas de aplicação do multiculturalismo crítico na formação dos(as) Pedagogos(as) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Este trabalho reporta-se ao estudo e a análise do currículo, tendo como objetivo geral analisar os planos de curso das disciplinas obrigatórias do currículo do Curso de Pedagogia da Ufal, visando reconhecer, através do aporte teórico existente, as aproximações e os distanciamentos da matriz curricular de 2006 em vigor até os dias atuais. Acreditamos que essa reflexão é pertinente por demonstrar como são tratadas as questões sobre a diversidade cultural, étnico-raciais, de gênero e classes sociais que são emergentes atualmente em nossa sociedade, principalmente no Curso de Pedagogia. Metodologicamente, explora-se a referida temática por meio de um estudo em documentos de domínio público: o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, como também, trabalhamos a pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem de natureza qualitativa. Para fundamentar o olhar e a reflexão, trouxemos a análise dos dados que foi feita através da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Dialogamos com Apple (1982, 2000), Brandão (1986), Candau (2002, 2011), Freire (1959, 1979, 1991, 1992, 1993, 2003) que favoreceram na compreensão sobre o currículo, o multiculturalismo e a educação como conscientização e prática de liberdade dos(as) educandos(as). No que diz respeito às discussões sobre as políticas públicas na formação inicial de professores em Pedagogia, Chiarello (2017), os estudos de Foucault (1979, 2008, 2014) no que se refere à disciplinarização e a punição, Giroux (1986, 1997) que traz uma desmistificação sobre a Teoria Crítica e a Pedagogia Crítica da aprendizagem. Destarte, esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos, uma introdução e as considerações finais ao término da dissertação. No primeiro capítulo tomamos como base os estudos sobre formação de professores frente às políticas públicas além de fazermos uma breve contextualização sobre a realidade social e educacional de Alagoas. No capítulo seguinte traçamos um panorama sobre o percurso histórico do ensino superior no Brasil, além de apresentar as concepções curriculares na formação do pedagogo onde relacionamos e discutimos as características do multiculturalismo. No terceiro capítulo apresentamos o percurso metodológico e a caracterização do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia além de descrevermos as técnicas de análise utilizada nesta pesquisa. No quarto capítulo tratamos do processo de análise de conteúdo dos planos de curso das disciplinas obrigatórias, bem como a categorização das disciplinas numa abordagem multicultural crítica, que é a que defendemos nesse trabalho. Toda essa exposição encontra-se explanada nos estudos realizados e registrados nesta dissertação.

**Palavras-chave:** Currículo. Multiculturalismo crítico. Educação. Pedagogia.

## RESUMEN

Este trabajo contempla el esfuerzo de una investigación para conocer e identificar las formas de aplicación del multiculturalismo crítico en la formación de pedagogos de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL). Este trabajo se refiere al estudio y análisis del currículo, con el objetivo general de analizar los planes de curso de las disciplinas obligatorias del Currículo del Curso de Pedagogía Ufal, con el objetivo de reconocer, a través de la contribución teórica existente, las aproximaciones y distanciamiento de la matriz curricular de 2006 en vigor hasta la actualidad. Creemos que esta reflexión es pertinente para demostrar cómo se abordan las cuestiones relativas a las sociedades culturales, étnicas-raciales, de género y sociales que están surgiendo hoy en día en nuestra sociedad, especialmente en el Curso de Pedagogía. Metodológicamente, este tema se explora a través de un estudio en documentos de dominio público: la APP del Curso de Pedagogía, así como, trabajamos en la investigación bibliográfica y documental, con un enfoque cualitativo. Para apoyar la mirada y la reflexión, trajimos el análisis de los datos que se hicieron a través del análisis de contenido propuesto por Bardin (1977). Endialogamos con Apple (1982, 2000), Brando (1986), Candau (2002, 2011), Freire (1959, 1979, 1991, 1992, 1993, 2003) que favoreció en la comprensión del currículo sobre el plan de estudios, la educación multiculturalista como conciencia y práctica de la libertad de educación ( como). Con respecto a los debates sobre políticas públicas en la formación inicial de los profesores en Pedagogía, Chiarello (2017), estudios de Foucault (1979, 2008, 2014) sobre disciplina y castigo, Giroux (1986, 1997) que trae una desmitificación sobre la Teoría Crítica y la Pedagogía Crítica del aprendizaje. Destarte, esta investigación se estructura en cuatro capítulos, una introducción y las consideraciones finales al final de la tesis. En el primer capítulo tomamos como base los estudios sobre formación del profesorado frente a las políticas públicas e hicimos una breve contextualización sobre la realidad social y educativa de Alagoas. En el siguiente capítulo esbozamos una visión general del camino histórico de la educación superior en Brasil, además de presentar las concepciones curriculares en la formación del pedagogo donde nos relacionamos y discutimos las características del multiculturalismo. En el tercer capítulo presentamos el camino metodológico y la caracterización del Proyecto Político Pedagógico del Curso de Pedagogía y describimos las técnicas de análisis utilizadas en esta investigación. En el cuarto capítulo nos ocupamos del proceso de análisis de contenidos de los planes de cursos de las disciplinas obligatorias, así como de la categorización de disciplinas en un enfoque multicultural crítico, que es el que defendemos en este trabajo. Toda esta exposición se explica en los estudios realizados y registrados en esta tesis.

**Palabras clave:** Plan de estudios. Multiculturalismo crítico. Educación. Pedagogía.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Metas do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2025) .....	29
Quadro 2 -	Taxa de desocupação média anual por capitais dos estados do Brasil (%) - 2018 .....	33
Quadro 3 -	Resultado do IDEB no Brasil e em Alagoas 2005 – 2017 .....	34
Quadro 4 -	Quantidade de escolas, matrículas e docentes na Educação Básica pública de Alagoas/2015-2017.....	35
Quadro 5 -	Número de funções docentes da Educação Básica por escolaridade em Alagoas/2009–2013.....	36
Quadro 6 -	Tipos de pós-graduação dos professores da Educação Básica de Alagoas/ 2007-2013.....	37
Quadro 7 -	Concepções de Multiculturalismo a partir da abordagem propositiva.....	62
Quadro 8 -	Categorias do Multiculturalismo segundo McLaren (1977).....	63
Quadro 9 -	Eixos formativos .....	70
Quadro 10 -	Eixos e módulos formativos .....	70
Quadro 11 -	Descrição dos módulos formativos .....	71
Quadro 12 -	Mapa de análise .....	73
Quadro 13 -	Fases da organização da análise de conteúdo .....	77
Quadro 14 -	Disciplinas com características do Multiculturalismo Crítico .....	79
Quadro 15.1 -	Convergência das unidades de registro em categorias de análise: Da representação cultural e de identidades político semântica à construção sócio-histórica do homem .....	85
Quadro 15.2-	Convergência das unidades de registro em categorias de análise: Da representação cultural e de identidades político semântica à construção sócio-histórica do homem .....	88
Quadro 16 -	Convergência das unidades de registro em categorias de análise: Diferenças, culturas negadas e silenciamentos .....	91
Quadro 17.1-	Convergência das unidades de registro em categorias de análise: Educação, Hegemonia Cultural e Justiça Social (Luta de classe) .....	96
Quadro 17.2-	Convergência das unidades de registro em categorias de análise: Educação, Hegemonia Cultural e Justiça Social (Luta de classe) .....	100

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDU	Centro de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
2	<b>A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL</b> .....	17
2.1	<b>A gênese das Políticas Públicas Educacionais no Brasil: racionalidade, eficiência e produtividade</b> .....	18
2.2	<b>Políticas Públicas para Formação inicial do Pedagogo no Brasil na atualidade: avanços na garantia de direitos</b> .....	23
2.3	<b>A atual realidade educacional de Alagoas: os sujeitos e as demandas sociais existentes</b> .....	31
3	<b>PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: CONCEPÇÕES CURRICULARES</b> .....	40
3.1	<b>Panorama histórico: Universidade, Formação de Professores e Currículos</b> .....	40
3.2	<b>Novas configurações políticas, sociais e econômicas no Brasil e os reflexos na concepção curricular dos/nos cursos de formação de professores</b> .....	45
3.3	<b>Redemocratização do país: contribuições da Teoria Crítica na formação do Pedagogo</b> .....	52
3.4	<b>Teorias Pós-Críticas - foco no Multiculturalismo</b> .....	56
4	<b>PERCURSO METODOLÓGICOS</b> .....	65
4.1	<b>Caracterização/Descrição do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia UFAL/CEDU, 2006</b> .....	66
4.2	<b>Técnicas de análise: da análise documental à análise de conteúdo</b> .....	74
5	<b>ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO</b> .....	78
5.1	<b>Da representação cultural e de identidades político semântica à construção sócio-histórica do homem</b> .....	82
5.2	<b>Diferenças, culturas negadas e silenciamentos</b> .....	88
5.3	<b>Educação, hegemonia cultural e justiça social (luta de classe)</b> .....	93
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104
	<b>ANEXO - PLANOS DE CURSO</b> .....	115

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema desta pesquisa surgiu a partir da minha inserção como professora da rede pública de ensino de Alagoas, bem como a partir da atuação como Técnica em Assuntos Educacionais e minha formação no Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na qual pude vivenciar as dificuldades referentes à profissão docente, sobretudo, os conflitos do trabalho pedagógico, que em geral, possui um caráter padronizador, em um ambiente com inúmeros sujeitos plurais. A grande preocupação estava em desenvolver as competências relacionadas ao “saber fazer”, “saber ensinar”, “saber avaliar”, me esforçando para que os estudantes aprendessem os conteúdos elencados na matriz curricular e reforçados nos livros didáticos, mas me mantendo distante das peculiaridades e das diferenças culturais desses sujeitos.

Contudo, apesar de perceber todas as singularidades presentes na escola, a omissão e/ou negação de diferentes culturas, o modelo curricular marcado pelo paradigma padronizador e monocultural, ainda me faltava a consciência crítica para superar esses entraves. Necessitava, naquele momento inicial da minha atuação como docente, uma melhor compreensão sobre a complexa relação entre a educação e as questões sociais e multiculturais. Essas questões foram sendo compreendidas, após estudos, leituras e, sobretudo, através das experiências vivenciadas ao longo dos anos.

Assim, passamos a entender que é preciso considerar que vivemos em uma sociedade plural, dinâmica, mutável, que passa por constantes transformações nos âmbitos globais e locais, bem como nas áreas econômicas e sociais, e que todas essas mudanças têm refletido diretamente na educação, sobretudo no espaço escolar, a medida que a sociedade se desenvolve. Considerando esse novo contexto, pensamos ser necessário implementar nas escolas currículos mais inclusivos e democráticos de fato, buscando desenvolver a conscientização e a autorreflexão para o enfrentamento das questões individuais e sociais, conforme estabelece a perspectiva multicultural crítica.

Diante dessa realidade das escolas alagoanas, percebeu-se a necessidade de se investigar o Curso de Pedagogia da UFAL, um dos cursos mais antigos de Alagoas, e que muito contribuiu e ainda contribui para formação de professores/as no Estado, entendendo que a Pedagogia em Alagoas sempre foi um campo de tensões, disputas, contradições, embates e conflitos em busca de sua própria identidade.

A partir dessas considerações, inquieta compreender: **Em que medida o Projeto Político Pedagógico (PPP), elaborado em 2006, do Curso de Pedagogia da UFAL**

**incorpora elementos do multiculturalismo crítico em sua matriz curricular, mas precisamente nas disciplinas obrigatórias do curso?**

Assim, propomos como ponto de partida para essa discussão, um estudo do currículo e da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFAL e as contribuições do multiculturalismo crítico para a formação inicial dos estudantes do referido curso, considerando que esse diálogo permite que tenhamos um novo olhar para essa proposta de formação de professores/as almejando uma formação que propicie a vivência com o atual contexto social e cultural do nosso Estado. É importante ressaltar que este trabalho é uma provocação inicial que permitirá outros estudos, outras reflexões, outros olhares sobre este documento que foi criado em 2006 e ainda vigente, como também, as suas contribuições para a formação inicial de muitos docentes que atuam em nosso Estado.

A atual Matriz Curricular do Curso de Pedagogia (UFAL), criada em 2006, exterioriza a preocupação em superar limitações apresentadas no curso naquele momento histórico, buscando criar as habilidades, competências e vivências dos estudantes para que esses pudessem desempenhar um trabalho pedagógico relevante nos ambientes escolares, sempre a luz das orientações contidas nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares, da Lei de Diretrizes e Bases e demais documentos oficiais.

Oficialmente em seus documentos, o Curso de Pedagogia afirma garantir uma formação inicial e global aos estudantes, visando à busca e a apropriação de uma identidade docente e sua profissionalização, como está proposto no Projeto Político Pedagógico do Curso - PPPC (2006):

Possibilitar a relação teoria-prática a partir do primeiro ano do curso, com a criação de espaços que favoreçam a compreensão do contexto da prática pedagógica, permitindo aprimorar uma atitude investigativa, não dogmática, partindo das experiências e trajetórias escolares dos alunos, como ponto de partida para a construção inicial da compreensão da cultura escolar. (PPPC, 2006, p. 29).

Destarte, o curso traz como objetivo geral: possibilitar aos alunos egressos um amplo campo de atuação profissional, podendo trabalhar em diversas etapas e modalidades de ensino na Educação Básica, como: na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e no Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Podem exercer funções de suporte à docência e de gestão, como Coordenadores Pedagógicos, Supervisores e Gestores Escolares, e atualmente também encontramos pedagogos em espaços não escolares, que ultrapassam os muros das instituições atingindo novos espaços na educação informal. Isso é previsto no artigo 4º da Resolução CNE/CP 1/2006.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (CNE/CP, 1/2006, p. 11).

Desse modo, a proposta curricular para formação de professores no Curso de Pedagogia, afirma possibilitar uma compreensão mais ampla sobre a educação, proporcionando aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos para atuar em espaços escolares e não escolares dos quais participem. Contudo, existem outras demandas presentes na educação, que possuem implicações na atuação docente, que não devem ser refutadas, principalmente nos contextos políticos, sociais, econômicos e culturais contemporâneos.

Considerando que o currículo é uma construção social que foi desenhada ao longo dos diferentes tempos históricos e, por consequência, está vinculado às relações de poder inerentes a cada época (SILVA, 2017), podemos crer que em meio a essa construção, os processos culturais estavam presentes em cada contexto, uns sendo exaltados e outros reprimidos, pois não é possível conceber uma experiência pedagógica desvinculada totalmente das questões culturais em uma sociedade multicultural (MOREIRA; CANDAU, 2011). Hoje já existe um reconhecimento do caráter homogeneizador e monocultural que a escola vem desenvolvendo, e ao mesmo tempo observa-se um grande movimento contrário a esse modelo de educação que propõe mudanças urgentes no intuito de incluir as questões sociais e multiculturais nas propostas curriculares.

Dessa forma, um PPP e uma matriz curricular, em qualquer nível de ensino, precisa considerar a relação educação-cultura-desigualdade, para orientar as atividades dos professores para uma sociedade multifacetada, pois isso será o agente definidor do tipo de conhecimento que será desenvolvido. Silva (2017) aponta para a necessidade de despertar a consciência multicultural crítica nos estudantes quando diz que:

(...) o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 2017, p. 90).

Mclaren (1997) define o multiculturalismo crítico como uns dos elementos da teoria pós-críticas do currículo, que surge: “a partir da perspectiva de uma abordagem pós-estruturalista de resistência, enfatizando o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significados e identidade.” (MCLAREN, 1997, p. 122).

Logo, nesta pesquisa, almejamos compreender as principais correntes do multiculturalismo (conservador, liberal, plural, essencialista de esquerda e crítico) fundamentadas por McLaren (1997), destacando as repercussões do multiculturalismo crítico na formação do pedagogo. Tendo como Objetivo Geral, analisar os planos de curso das disciplinas obrigatórias do currículo do Curso de Pedagogia, descobrindo aproximações e distanciamentos dos elementos do multiculturalismo crítico. Além disso, buscamos também compreender a formação de professores no Brasil compondo um panorama sobre a atual realidade da Educação Básica em Alagoas.

No processo de desenvolvimento desta investigação de natureza descritiva, utilizaremos a abordagem qualitativa, pois esta é utilizada quando se busca compreender e interpretar determinados comportamentos, opinião, expectativa, sentimentos, percepções, entre outros aspectos subjetivos (MINAYO, 2016). Como procedimentos para a análise dos dados, utilizaremos tanto a pesquisa documental, por se tratar de uma técnica que tem o propósito de facilitar o acesso ao máximo de informação sobre o conteúdo de um documento, neste caso o PPP do curso, sob uma forma diferente da original, a fim de simplificar a sua consulta e referência, como também a análise de conteúdos, que nos permitirá explorar as mensagens contidas no documento analisado visando conhecer as variáveis de ordem histórica, social e cultural, permitindo inferir sobre uma outra realidade que não está explícito. (BARDIN, 2009).

Na revisão bibliográfica para o desenvolvimento dessa pesquisa teremos como base os estudos de SILVA (1995, 1996, 2000, 2017) e suas considerações sobre o currículo. De CANDAU (2002, 2011), Peter McLaren (1997), Kincheloe e Steinberg (2012), Stuart Hall (2000, 2003, 2011) e suas contribuições sobre os estudos multiculturais na educação. Na pesquisa desenvolvida sobre a educação em Alagoas recorreremos aos estudos de Élcio Verçosa (2011) e Sandra Lira (2014) que nos deram importantes contribuições ao promover discussões sobre a realidade histórica, socioeconômica e educacional do Estado de Alagoas.

Neste capítulo introdutório, procuramos contextualizar a investigação e definir os objetivos, a revisão bibliográfica e documental, bem como os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

No primeiro capítulo realizamos uma discussão sobre a formação do pedagogo no Brasil, relacionado ao contexto das políticas públicas da atualidade, além de apresentar a realidade social e as atuais demandas da Educação Básica em Alagoas.

No segundo capítulo abordaremos o percurso histórico do ensino superior no Brasil e as concepções curriculares norteadoras, também apresentaremos um panorama histórico das

universidades e dos cursos de formação de professores, além das discussões relativas às teorias do currículo, dando ênfase às teorias pós-críticas como foco no multiculturalismo. Neste capítulo também resgataremos um pouco da história do Curso de Pedagogia presencial da UFAL, Campus A. C. Simões, buscando estabelecer relação com a realidade dos cursos de pedagogia e formação de professores no Brasil. Para finalizar, propomos uma discussão sobre o multiculturalismo crítico, incorporando na perspectiva da educação e do currículo.

No terceiro capítulo, trataremos da metodologia utilizada para a análise dos dados. Utilizamos a análise documental e de conteúdo, baseados nas técnicas propostas por Bardin (2009).

No quarto capítulo faremos a análise dos planos de cursos das disciplinas obrigatórias do Curso de Pedagogia da UFAL, buscando identificar elementos do multiculturalismo crítico.

Nas considerações finais, nos propomos refletir sobre os resultados confirmados na análise da pesquisa, baseando-se nos autores estudados, bem como dar sugestões para uma ampliação ou aprofundamento dessa pesquisa que poderá ser estudada e aprofundada futuramente.

## 2. A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

O Curso de Pedagogia no Brasil está no processo de caminhada, de suspeita e de indagação. Pensar a formação de professores e professoras no contexto da sociedade brasileira não tem sido uma tarefa fácil, seja pelo processo de autoritarismo que vivenciamos ao longo da história do século XX, seja pelas condições de trabalho e reconhecimento dos docentes, pela interferência do capital financeiro internacional na educação por meio das políticas públicas, pela dificuldade em trabalhar com múltiplos sujeitos de culturas distintas no ambiente escolar de forma democrática pela influência das questões sociais e de violência de que são submetidos à maioria dos estudantes das escolas públicas do nosso país, dentre outros desafios.

Contudo, Paulo Freire (1992, p. 155) ao dizer que: “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”; deixa-nos a grande lição de que a mudança se dá no processo de caminhada, refazendo e retocando o seu percurso histórico diante das exigências legais, sociais, culturais e econômicas do país, sempre tentando realizar o grande sonho da valorização da prática social educativa ligada às questões multiculturais, ao trabalho e a sua prática docente por meio das lutas pela superação dos obstáculos, visando preparar os indivíduos para terem consciência do mundo do qual fazem parte e o seu comprometimento político (GRAMSCI, 1979).

Entretanto, vemos que a história da educação no Brasil foi construída a partir de interferências estrangeiras desde a sua gênese, com a vinda dos Padres da Companhia de Jesus<sup>1</sup> e outras ordens religiosas, que na atuação de seus educadores, “tinham objetivos políticos e uma política educacional consistente e bem definida, entre eles, propagar a fé cristã, instruir os descendentes dos portugueses e domesticar os nativos” (SILVA, 2003, p. 290). Isso vem demonstrar que os processos educacionais construídos no país tiveram como base a formação de uma elite intelectual com práticas segregadoras e culturalmente hegemônicas, bem como a negação das culturas indígenas e africanas.

Para Arroyo (1998, p. 160): “o objeto de estudo da Pedagogia é o fenômeno educativo, e a formação teórica e prática do pedagogo deve estar voltada para a formação do educador como profissional da educação”. Assim, os currículos dos cursos de pedagogia devem abranger tantos os fundamentos teóricos e metodológicos, quanto às práticas de atuação.

---

<sup>1</sup> Ordem religiosa católica romana fundada por Inácio de Loyola, que começou com um grupo de missionários dedicados à educação e a trabalhos de caridade, em 1534.

Acrescenta-se também que diante das demandas atuais, o curso vem promovendo a formação de profissionais que podem atuar em outros ambientes educacionais além da escola.

Em suas obras Apple (2000) nos alerta para a necessidade crucial de uma análise relacional em torno das políticas sociais, educativas e curriculares. Por ser um autor inovador e defensor das políticas voltadas para a superação do contexto social dominante, ele fundamenta as bases histórico-crítica da Educação e do Currículo e suas relações sociais. Desse modo, ele demonstra esses objetivos quando declara:

Ao pedir que consideremos a educação relacionalmente, que reconheçamos suas íntimas ligações com as desigualdades vigentes na sociedade maior, estou conscientemente alinhando-me a um programa que visa ao que denominei anteriormente “o bem comum”. (APPLE, 2000, p. 43).

Este tipo de análise nos permite compreender, não só a relação entre o Curso de Pedagogia e as políticas socioculturais, econômicas, religiosas e ideológicas mais amplas, mas também os conflitos sociais, a defesa das classes desfavorecidas, além da valorização das diferenças a partir de uma educação emancipadora. Entendemos que esses elementos não devem estar distanciados dos currículos dos cursos de formação de professores pelo fato de serem matéria-prima importante na formação dos sujeitos, o que faz parte do ofício dos professores, principalmente quando se trata do trabalho com indivíduos oriundos das classes proletárias e/ou culturalmente marginalizadas. Como cita Fernandes (1966): “O que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas. É o que se faz com o que elas produzem.” (FERNANDES, 1966, p. 205).

## **2.1 A gênese das Políticas Públicas Educacionais no Brasil: racionalidade, eficiência e produtividade**

As concepções e o campo de estudo sobre políticas públicas são vastos e permitem diferentes possibilidades de análise de acordo com as diversas áreas de investigação. Contudo, para este trabalho, consideraremos como políticas públicas um conjunto de disposições, medidas e procedimentos que traduzem as orientações políticas do Estado e regulam as atividades governamentais relacionadas às tarefas de interesse público. Souza (2006) corrobora quando diz:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26).

Isso posto, verificamos que há décadas organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial<sup>2</sup> que vem exercendo interferência nas políticas públicas dos países em desenvolvimento como o Brasil, principalmente nas voltadas para a educação, que é nosso objeto de investigação.

Em 1946, esta instituição iniciava as intervenções nas políticas brasileiras ao financiar o projeto para o ensino industrial da Escola Técnica de Curitiba. Inicia neste período a instalação da educação tecnicista no Brasil, que teve por objetivo a neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. O sistema de gestão educacional no Brasil começa a voltar-se para a uma mentalidade empresarial tecnocrata.

Posteriormente, sobretudo no regime militar, essa relação tornou-se mais próxima depois do acordo MEC-USAID<sup>3</sup>, que no discurso político oficial teve o objetivo de modernizar e reorganizar a educação brasileira (SILVA, 2003). Entretanto, compreende-se que no período da ditadura militar no Brasil, mais especificamente a partir de 1964, instaurou-se no país uma política negativa em relação à escola pública, e a valorização da escola privada, uma vez que estimulava a ideia de um ensino mercantilista. Fernandes (1989) afirma que:

Assim as escolas privadas comercializadas e as escolas católicas, em todos os graus, corresponderam às necessidades de uma modernização do ensino conservador, nos moldes das preferências consagradas pelos acordos MEC-USAID e pela Filosofia da educação perfilhada pelo regime ditatorial. (FERNANDES, 1989, p. 36).

Esse acordo teve grandes consequências para a reforma da educação brasileira, pois influenciou as Leis 5540/68 e 5692/71, que reformularam a educação nacional, a primeira tangenciando o Ensino Superior e a segunda o Ensino Básico. Seguindo essa mesma lógica, foi introduzido na Universidade a concepção de que o ensino era uma mercadoria, conforme ressalta Fernandes (1989):

Os Acordos MEC-USAID foram impiedosos. Eles traçaram uma rota ao mesmo tempo regressiva e diferenciadora, no âmbito das aspirações e das promessas ou ilusões pedagógicas que fermentavam o Brasil. E impunham uma especialização dentro do mundo global da indústria da cultura: o capitalismo monopolista da era atual não deixa muitos espaços às nações dependentes e periféricas quanto ao uso de suas potencialidades criativas. Elas são nações capitalistas secundárias e devem cumprir o seu papel em harmonia com o pioneirismo, a hegemonia, e o esplendor do núcleo imperial. (FERNANDES, 1989, p. 140).

<sup>2</sup> Instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento. É o maior e mais conhecido banco de desenvolvimento no mundo, além de possuir o status de observador no Grupo de Desenvolvimento das Nações Unidas e em outros fóruns internacionais, como o G-20 financeiro.

<sup>3</sup> Acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte-americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. (MENEZES e SANTOS, 2001)

Foi durante esse período que o país viveu um contexto de autoritarismo, violência e o total controle do Estado pelas forças armadas. Esse período também foi marcado pela presença e a influência dos EUA na política e na economia do país, e conseqüentemente pela insatisfação e protestos dos estudantes com tais políticas adotadas pelo governo (ALVES; CUNHA, 2014).

Neste momento o país vivenciava um alto índice de analfabetismo resultante do baixo acesso à escolarização para a população ativa e menos favorecida. Neste período, foram impostos à sociedade os Atos Institucionais<sup>4</sup> que silenciavam o povo com a finalidade de impossibilitar manifestações coletivas.

Dentro desse contexto, o pensamento educacional se voltou para a formação de mão de obra e a formação docente passou a ser orientada para o domínio de comportamentos e instrumentalização. Segundo Fiorentini; Souza Junior; Melo (1998):

No período áureo do tecnicismo no Brasil, tanto a pesquisa como os programas de formação/seleção de professores passam a valorizar os aspectos didático-metodológicos, sobretudo as tecnologias de ensino, nomeadamente os métodos e técnicas especiais de ensino. (FIORENTINI; SOUZA JÚNIOR; MELO, 1998, p. 313).

Os conhecimentos universais e hegemônicos presentes nos currículos escolares tinham como consequência um distanciamento entre as culturas dos estudantes e a educação escolarizada. Contudo Candau (2011, p. 13) afirma que: “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa.” Portanto negar ou silenciar as diferenças e as lutas de grupos marginalizados presentes nas instituições é excluir sujeitos historicamente culturais. Por esta razão, a escola precisa aprender a conviver com as diferenças (de modo geral, as diferenças étnico-raciais, culturais, de gênero e de classe social) e conceber que as pessoas são diferentes em vários aspectos, mas que temos um papel em comum, habitar e cuidar do nosso planeta e uns dos outros.

Com o processo de redemocratização do país, que teve início em 1978 e culminou em 1988 com a promulgação da Constituição Brasileira denominada Cidadã, foram estabelecidos entre outros acontecimentos, o retorno ao pluripartidarismo, o movimento das “Diretas Já” e a anistia dos acusados de crimes políticos, garantindo a volta de muitos intelectuais brasileiros que haviam sido exilados, entre eles o educador Paulo Freire. Na esfera educacional o campo do currículo foi marcado pela presença da teoria crítica e da chamada Pedagogia Crítica, que partia de análises das realidades sociais que sustentavam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação, se contrapondo ao modelo de educação anterior.

---

<sup>4</sup> Normas elaboradas no período de 1964 a 1969, durante o regime militar, que se colocava acima da constituição vigente. O objetivo era impor decisões que visavam garantir a permanência dos militares no poder.

Já na década de 1980, após a Constituição de 1988, as políticas públicas educacionais passaram a se preocupar com o resgate da educação brasileira investindo na melhoria da qualidade do ensino e do acesso à escola para as populações mais carentes. Essa disposição política em melhorar a educação resultou na elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9.394/96, visando a reorganização da educação do país.

Contudo, Frigotto (1998) considera que a nova LDB não atinge os verdadeiros anseios da sociedade, mas incentiva a formação de mão de obra qualificada para atender ao mercado:

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhe assegurem empregabilidade. (FRIGOTTO, 1998, p. 224).

Tais disposições incorporaram ao sistema educacional do país critérios, como: produtividade, eficiência, padronização e concorrência, além da racionalização de recursos e investimentos nas áreas sociais e da educação pública, evidenciando o papel estratégico que tem a educação no projeto neoliberal (SILVA, 1996).

Esses processos geraram mudanças políticas e conseqüentemente uma nova concepção sobre a função da educação escolarizada, que deixou de ser um lugar de formação intelectual dos indivíduos, para se tornar um meio de preparação de sujeitos aptos para o mercado de trabalho em favor das políticas neoliberais, e ainda, em um espaço de fortalecimento e disseminação das ideologias hegemônicas e capitalistas de dominação e subordinação entre a grande maioria da população. Shiroma et al (2004), esclarece essa nova configuração da educação a partir da LDB 9.394/96 quando diz:

Capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor. (SHIROMA et al, 2004, p. 52).

Nesta conjuntura e em conseqüência desse modelo político e econômico que impõe um alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos empresariais, a educação se transformou em um produto bastante lucrativo para a iniciativa privada (Carvalho, 2010). Diante da necessidade de se ter as habilidades e competências, exigidas pela globalização e o mercado, fazendo com que a população passasse a ter a necessidade

urgente em consumir saberes e tornar-se qualificada para disputar uma vaga de emprego. Sobre essa dinâmica Bittencourt (2016) afirma que:

Neste cenário, importante que se perceba que o Estado exerce função educadora ao dirigir e organizar a sociedade para determinada vontade política. Sua função educadora pode ser identificada ao longo do processo de desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista. Tendo expandido sua esfera de domínio por meio de estratégias refinadas capazes de impor a adesão à sua forma particular de ver o mundo. (BITTENCOURT, 2016, p. 35).

Paralelamente, a redemocratização do Brasil desencadeou a demanda dos movimentos sociais que estavam na clandestinidade e muitas experiências foram ampliadas. Novos canais de troca de experiência, reflexão e articulação surgiram numa perspectiva de tessitura de conhecimento em rede (ALVES, 2004). Segundo Lopes e Macedo (2002, p. 13-14) a segunda metade dos anos 1980, no Brasil, caracterizou-se por uma disputa entre duas tendências curriculares marxistas: a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos e a Pedagogia Libertadora, percebendo-se nelas, e em outros debates, a presença teórica das influências de reflexões curriculares críticas europeias e americanas.

Assim, as políticas educacionais neste período foram criadas para atender os problemas existentes na educação, as recomendações dos organismos internacionais, e também, as reivindicações de grupos locais e movimentos sociais e culturais. Dentro deste contexto surgem propostas curriculares que atenderam a esses interesses.

No entanto, para além dessas propostas oficiais prescritivas, surgem propostas curriculares com características multiculturais, sociais e geográfica, atendendo as especificidades dos estudantes, as questões de trabalho e as relações interpessoais presentes nas escolas e universidades. Sobre todas essas influências que estão presentes nas políticas curriculares e conseqüentemente, na construção dos currículos escolares, Apple (2011) afirma:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo. (APPLE, 2011, p. 71).

Considerando esse contexto entendemos que os cursos de formação de professores precisam perceber as escolas como um espaço de vivências e trocas de conhecimentos próprios desta profissão, valorizando e respeitando seus atores a partir de suas singularidades, convivendo com as diferenças culturais existentes. Esse talvez seja um dos grandes desafios do Curso de Pedagogia para o século XXI.

É a partir dessa concepção, que discutiremos o próximo item: Políticas Públicas para formação inicial do Pedagogo no Brasil na atualidade: avanços na garantia de direitos.

## **2.2 Políticas Públicas para formação inicial do Pedagogo no Brasil na atualidade: avanços na garantia de direitos**

No início da década de 1970, houve a crise mundial do sistema capitalista com a queda da taxa de lucro, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista / fordista de produção, a desvalorização do dólar, a crise do “Estado de bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento. Em consequência houve o aumento das privatizações, ocasionando uma reestruturação no intuito de recuperar o ciclo produtivo do capital e promovendo mudanças significativas na forma de organização da classe trabalhadora (CHIARELLO, 2017).

No Brasil, o crescente número de desempregados em sua maioria analfabetos, seria um entrave para a retomada do desenvolvimento a ser superado com urgência. Nesse contexto, começa a crescer as pressões populares exigindo a ampliação e o acesso das camadas desfavorecidas à escolarização, além do aumento na demanda por professores.

Os investimentos iniciais na área da educação aconteceram por meio de improvisos e adaptações, como por exemplo: a expansão de escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formação de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério e admissão de professores leigos (GATTI; BARRETO, 2009).

Contudo apesar desses equívocos e fragilidades, o crescimento da escolarização no país foi um grande avanço social e político na década de 1970, mas que precisou ser superado e modificado à medida que os profissionais da educação foram se organizando e exigindo melhorias em sua carreira e perspectivas profissionais, o que segundo esses sujeitos, beneficiaria a qualidade no processo de gestão educacional, a atuação profissional e até o processo de ensino-aprendizagem (GATTI; BARRETO, 2009).

Todavia o cenário educacional do início do século XXI é de avanços mínimos no Ensino Superior e na formação de professores, pois esses ainda arcam com o reflexo de séculos e décadas de descaso com a educação pública das camadas populares desfavorecidas (BITTENCOURT, 2016).

Apesar disso, desde o final do século XX aos dias atuais, viu-se uma ampliação do acesso de crianças e jovens à escolarização, porém, acreditamos que o principal objetivo seria a formação de mão de obra especializada, que é uma exigência dos organismos internacionais

e do atual modelo político-econômico neoliberal, onde as empresas possuem áreas de atuação e serviços que requerem conhecimentos cada vez mais complexos e específicos (RAMALHO, 2010).

Como vimos, esse cenário se constituiu em consequência das novas relações políticas e econômicas neocoloniais mundiais que a maioria dos países da América latina passaram a vivenciar, onde há uma forte pressão política e econômica advinda das novas formas imperialistas dos países dominantes se relacionarem com os considerados de Terceiro Mundo, como o Brasil (CARVALHO, 2010). Diante dessa realidade política, econômica e social, os conhecimentos hegemônicos e eurocêntricos passaram a dominar ainda mais os currículos das licenciaturas e das escolas, com a tendência de homogeneizar e padronizar os saberes e as relações culturais presentes nestas instituições.

Estudos sobre a formação de professores e suas implicações na prática docente vêm revelando algumas fragilidades e muitos desafios do mundo contemporâneo, e é nesse contexto que se justifica uma nova perspectiva para a formação docente, como afirma Pimenta (1996):

Em relação à formação inicial, pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 1996, p. 73).

Concordando com a autora, entendemos que um currículo meramente conteudista, fragmentado e distante da realidade dos estudantes, não pode ser admitido em nenhum nível de escolaridade, principalmente nos cursos de formação de professores. Seguindo essa perspectiva e direcionando para a legislação que aborda a formação de professores, vemos que a nova LDB (Lei 9.394/96) busca a elevação dos patamares na formação docente, visando equiparar-se as tendências internacionais, estabelecendo que a formação docente necessária para a Educação Básica deva ser realizada em nível superior, estipulando um prazo de dez anos para implementação.

Segundo Gatti e Barreto (2009) este prazo foi importante, pois nessa época, a maioria dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental possuía formação no Magistério, em Nível Médio, havendo milhares de professores leigos, o que exigiria tempo, esforços e investimentos para a realização dessa meta.

A nova LDB (Lei 9.394/96) no Art. 61, onde expõe o título VI – Dos profissionais da Educação, define os fundamentos e delimita os níveis e o *locus* da formação docente, além de apresentar os requisitos para a valorização do Magistério, dos critérios e princípios ao

considerar os profissionais da educação, contemplando alguns níveis de formação, visando assim atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.

Como demonstra no Parágrafo único do Art. 61 (LDB 9.394/96): “A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos”. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009):

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009);
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009);
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Como podemos observar, a partir das indicações da LDB nº 9.394/96 e conseqüentemente, ao surgimento de uma nova cultura de formação, torna-se explícita a vontade de se repensar também uma política educacional séria e comprometida com a melhoria da qualificação na formação do(a) professor(a), pois uma formação inicial de relevância inquestionável, deve ser a base sobre a qual esse profissional construirá as condições para o exercício de sua atividade educativa.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CP nº 1/99, consolidou a incorporação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e da Escola Normal Superior (ENS) para a formação de professores. O ISE trazia a possibilidade de integração, com uma base comum, da formação dos professores para os diversos níveis de ensino e especificidades, evitando a fragmentação que é tão comum nos currículos. É também nessa resolução que observamos uma maior preocupação com a qualidade do corpo docente, como demonstra em seu artigo 4º, § 1º:

- § 1º O corpo docente dos institutos superiores de educação, obedecendo ao disposto no art. 66 da LDB, terá titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da Educação Básica, e incluirá, pelo menos:
- I – 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor;
  - II – 1/3 (um terço) em regime de tempo integral;
  - III – Metade com comprovada experiência na Educação Básica. (CNE/CP 1/99, p. 2)

Surgia então um novo momento na concepção sobre a formação de professores, desde a sua estruturação, ao modelo curricular e o comprometimento com a qualificação dos docentes dos cursos de formação de professores para a Educação Básica.

Assim o Ministério da Educação (MEC), para atender ao que está definido na LDB nº 9394/96, por meio do Parecer CNE nº 09/2001 e da Resolução nº 01/2002 instituiu as

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores, que normatiza e fixa parâmetros a serem seguidos na construção das matrizes curriculares e serem adotadas nas licenciaturas a partir de 2006. Tais parâmetros indicam o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos aos professores para o exercício profissional, como também orientam, no Art. 12, que as experiências práticas da docência deverão estar presentes desde o início dos cursos e permear toda a sua formação, conforme exposto nos parágrafos a seguir:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (CNE/CP 1/2002, p. 5)

Com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia–Licenciatura são promovidas mudanças significativas nesses cursos em todo o país. Essas mudanças vão desde a abrangência no trabalho dos pedagogos, que passaram a atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, cursos Normais em nível médio, em cursos de Educação Profissional e na área de serviços e apoio escolar, passando pela inclusão de temas relacionados as relações étnico-raciais, culturais e sociais nos conteúdos curriculares, até a ampliação da carga horária total para dar conta da complexidade curricular agora exigida.

No tocante à mudança nos conhecimentos pedagógicos presentes nos currículos, passaram a incluir as contribuições dos conhecimentos filosóficos, antropológicos, ambiental, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural e as demais atribuições previstas pelo Art. 4º, parágrafo único (Gatti; Barreto, 2009), que são:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (CNE/CP 1/2006, p. 2).

Assim como o Art. 3º das 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, indicam que:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino

médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (CNE/CP 2/2015, p. 3-4).

Com o decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PNFPED), no tocante da formação inicial e continuada e da valorização da carreira docente, identificamos a inclusão de algumas perspectivas e diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, que se apresentam por vezes, interessantes para o incentivo e a valorização da formação e da carreira docente, e por vezes, são propostas apenas com outra roupagem, mas bastante semelhantes às que já foram anteriormente apresentadas, como podemos observar no art. 12 do Decreto nº 8752/2016:

IV – Formação inicial em nível médio, na modalidade normal para atuantes em todas as redes de ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na função de magistério;  
VIII – Residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa (BRASIL, 2016).

Mesmo possibilitando visualizarmos as mudanças significativas nas concepções sobre a formação de professores e o papel da escola no contexto de desenvolvimento de políticas públicas, Freire e Ramos (2014) salientam que:

Há, efetivamente, umnexo entre a educação escolar e a riqueza de uma nação, consoante às relações entre investimentos em educação e desenvolvimento, o que não deve implicar na transformação da suposta “eficiência educacional” de um país numa mera engenharia de otimização de custos, segundo cânones hegemônica e pragmaticamente econômicos (FREIRE; RAMOS, 2014, p. 23).

Entendemos a partir dessa reflexão que não podemos responsabilizar a educação pela pobreza, pelas desigualdades sociais do país e outras mazelas. Inúmeros fatores externos ao ambiente escolar, como: a situação de extrema pobreza dos estudantes, a violência, o abandono social das famílias marginalizadas e economicamente mais carentes, são importantes elementos que influenciam em toda a dinâmica escolar e conseqüentemente na aprendizagem e na formação dos sujeitos.

Assim, finalmente vislumbramos que os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores estão sendo consideradas e tendo uma importante parcela de influência nas políticas e reformas educacionais no país. Freire e Ramos (2014) nos mostram que as mudanças na educação precisam ser direcionadas ao ofício de mestre, as mudanças na práxis

dos educadores e na aquisição de uma cultura profissional. Do mesmo modo, Nóvoa (2009, p. 37) reforça esse pensamento ao afirmar que: “é inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional”.

Desta forma, consideramos de suma importância que a formação dos futuros professores esteja intimamente ligada ao ambiente escolar e aos docentes mais experientes que atuam no chão da escola, através de programas que privilegiem a atuação prática e as trocas de conhecimentos e as experiências.

É nesse contexto que alguns programas foram sendo criados pelo MEC. Um dos principais é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem o objetivo de inserir os futuros professores no universo escolar desde o início de sua formação, através de parcerias entre as escolas públicas e as Instituições de Ensino Superior (IES), visando uma melhoria na qualidade da formação desses profissionais para a Educação Básica (CAPES, 2018). Tanto os estudantes quanto os professores recebem bolsa, entre quatro modalidades que vão desde R\$400 até R\$1.500, como forma de incentivar e garantir a participação no Programa. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2017, o MEC reservou R\$ 45,3 milhões para permitir o pagamento de 71.675 bolsas do PIBID.

Para além do Estágio Supervisionado a proposta do PIBID é promover a integração entre Ensino Superior e a Educação Básica, de forma a produzir conhecimentos, reflexões e vivências genuinamente relacionados ao pleno exercício da profissão.

Outro programa desenvolvido com a finalidade de incrementar a formação dos pedagogos é a Residência Pedagógica que, de acordo com o MEC, promoverá a integração do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade do curso, tendo por objetivo instigar o aperfeiçoamento do Estágio Curricular Supervisionado, ampliando as experiências com o espaço escolar através das atividades de regência de sala de aula e intervenção pedagógica. Segundo a CAPES, essas experiências vivenciadas estimularão a reflexão e a análise sobre as questões relativas ao ambiente escolar, pois mantém os estudantes em contato com a realidade do chão da sala de aula desde o início do curso (CAPES, 2018). Outra forma de entendimento desse Programa nos permite identificar muita semelhança com o modelo observação-intervenção-regência que já existe nos estágios obrigatórios supervisionados. O sistema de bolsas para a Residência Pedagógica é idêntico aos do PIBID.

Entretanto, o Decreto nº 8752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, no Art. 12, indica que o Planejamento Estratégico

Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares, estabelecendo em seu inciso IV uma “formação inicial em nível médio, na modalidade normal para atuantes em todas as redes de ensino, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental na função de Magistério” (BRASIL, 2016, p. 6). Percebe-se então uma retomada da proposta de formação de professores em nível médio para atuar na Educação Básica.

Compreendemos que essa proposta contrapõe-se às políticas de valorização da carreira docente ao indicar duas formações, uma em nível médio e outra em nível superior, para uma mesma função. É evidente que essa medida trará prejuízos salariais para os docentes ao ferir o princípio da isonomia salarial.

Essas recentes reformas e programas estabelecidos para os cursos de formação de professores são pauta para muitos estudos, críticas, debates e reflexões no intuito de caminhar para um melhor processo formativo para a formação de professores.

Ainda no ano de 2014, o Governo Federal, lançou um Plano Nacional de Educação (PNE) com duração de 10 anos, tendo 20 metas criadas para promover uma educação de qualidade e para serem cumpridas até o final desse período. Dentre as metas, 6 (seis) são destinadas à formação inicial e continuada de professores e para a valorização desses profissionais. Vejamos as 6 (seis) metas no quadro abaixo:

Quadro 1- Metas do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2025)

<p><b>Meta 13:</b> elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.</p>
<p><b>Meta 14:</b> elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.</p>
<p><b>Meta 15:</b> garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>
<p><b>Meta 16:</b> formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>
<p><b>Meta 17:</b> valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.</p>
<p><b>Meta 18:</b> assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>

Fonte: Adaptado pela autora a partir da cartilha “Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE” (MEC/2014).

Essas metas propõem a articulação das instâncias Federais, Estaduais e Municipais de educação para que sejam postas em prática, visando à melhoria na qualidade do ensino e da educação pública no país. Esse documento teve como fonte principal a Lei 9.394/96 da LDB, como referência à Cartilha:

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. (MEC, 2014, p. 5).

Como podemos observar, o PNE é um documento bastante relevante e surge como uma forma de retomada do desenvolvimento da educação. No entanto, até agora não se observou essas metas sendo alcançadas na prática. Um dos entraves mais preocupante foi a aprovação da Emenda à Constituição 95 (oriunda da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241-55/2016, do teto de gastos), aprovada a toque de caixa no final de 2016, após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, durante o governo do vice, Michel Temer.

Essa Emenda estabelece um novo regime tributário e determina que nenhum investimento em áreas sociais poderá exceder o reajuste inflacionário por 20 anos, limitando o crescimento das despesas do governo e desestabilizando substancialmente as possibilidades de alcance das 20 metas.

É desafiador na atual conjuntura política, econômica e social, com a implementação de medidas do governo federal para reduzir os gastos com as áreas sociais, que reformas progressistas se desenvolvam. Sendo assim, é necessário aspirar uma formação inicial que permita aos estudantes terem não somente habilidades e competências teóricas para a prática cotidiana, mas que possam ter senso crítico e intelectual para se posicionar diante das situações e contradições existentes no ambiente escolar, das mudanças e das incertezas da profissão, tendo consciência do seu papel enquanto agente de transformação, superação e reflexão sobre suas práticas.

Assim fica explícito que os cursos de licenciaturas, sobretudo, o Curso de Pedagogia, precisa proporcionar aos estudantes uma formação crítica e atual frente aos novos paradigmas sociais e educacionais, sem esquecer sua base histórica e social. Concordamos com Apple (2000) quando esclarece que: “enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento

da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, viveremos em um mundo divorciado da realidade” (APPLE, 2000, p. 41).

A partir daí podemos pensar nas contribuições que um currículo multicultural crítico, originalmente mais próximo das especificidades étnico-raciais, culturais e das lutas da classe popular, poderia trazer para a formação de professores, ao pretender que estes se posicionem de forma crítica, que se proponham a romper com o paradigma conservador e controlador, sobretudo, questionando as disparidades entre as reformas educacionais e curriculares e os anseios da realidade. Sobre esse aspecto, retomamos Freire (1979) quando nos diz que: “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias” (FREIRE, 1979 p. 16).

Destarte, o debate sobre a formação dos estudantes dos cursos de pedagogia, apesar de não ser recente, precisa ser renovado e discutido constantemente, pois é uma área de atuação que está diretamente ligada às transformações sociais, educacionais e culturais, além da formação do cidadão desde a sua base, ou seja, da educação básica ao ensino superior. Segundo Libâneo (2002):

A Pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, que busca a reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas, ao tempo que é uma diretriz orientadora da ação educativa. (LIBÂNEO, 2002, p. 33).

Assim, compreendemos que ser educador é ultrapassar os limites da atuação profissional tradicionalmente reconhecida e adentrar no desenvolvimento de uma práxis que gere sujeitos com perspectivas críticas e alteridade, onde estes conheçam e lutem por direitos individuais e coletivos, valorizando sua identidade étnico-cultural e reconhecendo sua classe social.

### **2.3 Realidade educacional em Alagoas: Os sujeitos e as demandas sociais existentes**

Alagoas, assim como outras capitais do nordeste brasileiro, possui muitas belezas naturais em seu território, se destacando por suas praias paradisíacas, seu povo alegre e hospitaleiro, mas infelizmente, também se destaca por sempre ter os piores índices, dentre eles o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de desemprego e de analfabetismo, conforme consta no Plano Estadual de Educação 2015-2025 (PEE): “as condições socioeconômicas de Alagoas indicam que o Estado é um dos menos favorecidos de todo o País e isto está demonstrado pelos principais indicadores” (ALAGOAS, 2015, p. 14). Assim,

percebemos que a qualidade de suas belezas naturais é inversamente proporcional aos cuidados dispensados por parte de seus governantes para com esse Estado.

Estado esse, vale ressaltar, que ainda mantém muitos “resquícios das sociedades autoritárias e coronelistas do século XIX, que vão desde a economia com forte perfil agrário e sucroalcooleiro, até a manutenção da dominação política de algumas famílias” (LIRA, 2014, p. 16), desde a época colonial, até hoje. A autora afirmar ainda que:

Alagoas continua submetida ao controle político das oligarquias rurais locais e a ação do Estado a serviço dos interesses dessas oligarquias, ainda hegemônicas, tem se mantido com a manutenção de um tipo bem singular e arcaico de poder. (LIRA, 2014, p. 16).

Em um Estado com essas características, a perpetuação dos mesmos sobrenomes no poder durante décadas é a comprovação de que, pelo menos aqui em Alagoas, a pobreza e seus derivados são também uma forma de fazer política de exclusão e de enriquecimento à custa dos déficits das áreas educacionais, econômicas e sociais.

Analisando a situação de empregabilidade vemos que Alagoas desenvolveu-se economicamente a partir das usinas de cana-de-açúcar e da criação de gado, servindo de mão de obra escrava de negros e mestiços, durante o período da Colônia até o Império. O setor industrial ampliou-se historicamente de maneira lenta, pontual e em ciclos, com investimentos na exploração de petróleo, gás e do sal-gema, e a implantação do Pólo Industrial na região de Maceió e Marechal Deodoro, para se investir em indústrias de médio e pequeno porte.

Desde o final do século XX o Estado passou a investir na prestação de serviços ligados ao turismo. Contudo nenhuma dessas áreas tem representado grande relevância para a sua autonomia econômica. (PNE, 2015). Isso foi constatado através dos dados do IBGE/2018 que revelou que o rendimento mensal domiciliar per capita do alagoano é o segundo menor do Brasil, com R\$ 714,00, e o IDH em 0,631, o menos do país.

Para as pesquisas domiciliares, é importante ressaltar, que são amostradas apenas moradias permanentes, que os moradores entrevistados habitaram durante o mínimo de 12 meses consecutivos, restringindo a abrangência da população-alvo, e excluindo da pesquisa, milhares de pessoas sem teto, moradores de rua, prisões e acampamentos. Levando isso em conta é importante considerar que a avaliação das desigualdades encontra-se fortemente subestimada, pois foi excluída da amostra a população mais pobre e vulnerável (AMMANN, 2013).

Atualmente no Estado, os maiores empregadores formais são da indústria de transformação, do setor de serviços, do comércio e da construção civil. Todavia, são estes os setores que também geram mais demissões (PNE, 2015). No quadro abaixo, que demonstra a

situação do desemprego nas capitais do país em 2018, verificamos que a capital Maceió está em terceiro lugar dentre as capitais com maior índice de desemprego.

Quadro 2 - Taxa de desocupação média anual por capitais dos Estados do Brasil (%) - 2018

Porto Velho (RO)	13,7	Fortaleza (CE)	10,8	Rio de Janeiro (RJ)	12,6
Rio Branco (AC)	13,9	Natal (RN)	13,5	São Paulo (SP)	14,2
Manaus (AM)	18,1	João Pessoa (PB)	11,9	Curitiba (PR)	9,4
Boa Vista (RR)	12,4	Recife (PE)	16,3	Florianópolis (SC)	6,5
Belém (PA)	13,4	<b>Maceió (AL)</b>	<b>16,7</b>	Porto Alegre (RS)	9,5
Macapá (AP)	18,2	Aracaju (SE)	16,4	Campo Grande (MS)	6,6
Palmas (TO)	13,7	Salvador (BA)	16,1	Cuiabá (MT)	10,0
São Luís (MA)	16,4	Belo Horizonte (MG)	12,5	Goiânia (GO)	7,0
Teresina (PI)	13,6	Vitória (ES)	12,5	Brasília (DF)	12,7

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) – IBGE/2018.

Acreditamos que esse quadro é agravado, sobretudo por um perfil de administração pública mencionado anteriormente, que perpetua a desigualdade social e investe pouco em educação. Contudo, apesar de não ser exclusivo do estado de Alagoas, esse modelo de administração pública traz muitos prejuízos a uma camada da população que já se encontra em uma posição de desprovimento social, além de não ter as mesmas oportunidades educacionais para ingressar e se manter na escola. Sobre esse ponto especificamente o PEE de Alagoas (2015) esclarece que:

A negação desse direito compromete o desenvolvimento econômico e social do Estado, o exercício pleno da cidadania, a qualidade de vida do cidadão, o acesso ao conhecimento e aos bens culturais produzidos pela sociedade, e a qualificação para a inserção no mercado de trabalho. (ALAGOAS, 2015, p. 170).

Em consequência, inúmeros sujeitos farão parte de um grupo que dependerá das políticas assistencialistas e compensatórias, tornando-se dependentes e mantenedores dessa forma de governo. A correlação entre os baixos índices do IDH e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) demonstra a significativa influência da educação no rendimento e nas despesas dos orçamentos familiares.

Todavia, podemos ver no quadro abaixo que os índices de Alagoas referentes ao ensino fundamental foram crescentes, demonstrando uma melhoria nos resultados em comparação com o resultado nacional. Quanto aos índices do ensino médio, estes dados demonstraram pequenas oscilações, mas sempre ficando muito abaixo da média nacional.

Quadro 3 – Resultado do IDEB no Brasil e em Alagoas 2005 – 2017

<b>Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º ao 5º ano)</b>							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Brasil	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5,5
Alagoas	2.5	3.3	3.7	3.8	4.1	4.7	5,0
<b>Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano)</b>							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Brasil	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4,4
Alagoas	2.4	2.7	2.9	2.9	3.1	3.5	3,8
<b>Ensino Médio</b>							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Brasil	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3,5
Alagoas	3.0	2.9	3.1	2.9	3.0	3.1	-

Fonte: MEC/INEP

A partir desses resultados confirmamos que Alagoas mantém-se há muitos anos entre os últimos colocados no ranking do desenvolvimento da Educação Básica, demonstrando que a educação escolar do Estado precisa de grandes e profundos investimentos para que possa ser transformada e melhorada. Portanto, precisamos superar esse modelo de gestão estadual e municipal tornando-os mais integrados e comprometidos com a melhoria da qualidade de vida dos alagoanos, nos mais diversos setores como: saúde, segurança pública, saneamento básico, transporte público, cultura, esporte, capacitação para o mercado de trabalho e educação pública de qualidade.

O quadro abaixo expõe a quantidade de escolas públicas, matrículas e docentes relativa a educação básica em Alagoas, no período de 2015 a 2017. Percebemos então um aumento significativo no número de docentes na pré-escola, demonstrando que possivelmente houve investimentos em concursos públicos para contratação de professores em Alagoas nesse período.

Quadro 4 – Quantidade de Escolas, Matrículas e Docentes na Educação Básica Pública de Alagoas / 2015 - 2017

Anos	Ensino Pré-Escolar			Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Escolas	Matrículas	Docentes	Escolas	Matrículas	Docentes	Escolas	Matrículas	Docentes
<b>2017</b>	1.499	63.190	5.041	1.983	417.955	-	238	101.664	3.512
<b>2016</b>	1.557	62.025	3.274	2.066	428.264	-	229	103.893	4.915
<b>2015</b>	1.593	61.763	3.128	2.123	440.880	18.785	225	98.567	4.173
<b>2012</b>	1.680	65.572	3.293	2.373	511.810	20.366	206	107.811	3.508
<b>2009</b>	1.666	64.891	2.937	2.619	593.343	22.078	201	116.271	4.001

Fonte: Censo Educacional - MEC/INEP

Com relação à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que engloba creches e pré-escolas, constatou-se entre os anos de 2009 a 2017, um aumento expressivo no número de docentes atuando nessa área, conforme demonstrado no quadro acima. Entretanto, a maioria das escolas públicas não possui estrutura adequada para atender essa demanda, necessitando maiores investimentos e políticas para a efetivação das metas estabelecidas para a expansão da matrícula em creches.

Com relação ao número de crianças na primeira infância matriculadas na rede pública, fica demonstrado no gráfico a seguir, que Alagoas encontra-se abaixo da média brasileira, necessitando de mais investimentos para a ampliação da oferta de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) como exige a meta 1 do PNE (2014-2024), que estabelece a universalização da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos e a ampliação em 50% da oferta em creches para crianças de 0 a 3 anos.

**Gráfico 1 - Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola**



**Gráfico 2 - Percentual da população de 4 e 5 anos que frequenta a escola**



Fonte: ALAGOAS, 2015.

Quanto à formação dos docentes no Estado, o quadro abaixo demonstra a escolaridade dos professores em cada nível de ensino, apresentando um crescimento na formação em nível superior. Todavia, esses dados mesmo que oficiais, não revelam a realidade, por não expressarem que muitos profissionais que já finalizaram o ensino superior, mas ainda não obtiveram o enquadramento funcional, não são registrados, supondo que esse número deve ser superior ao demonstrado (ALAGOAS, 2015). Vejamos os dados no quadro abaixo:

Quadro 5 – Número de funções docentes da Educação Básica por escolaridade em Alagoas /2009 – 2013

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Médio Total</b>	<b>Normal/Magistério</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Superior</b>
<b>2009</b>	31.257	261	17.077	14.072	3.005	13.919
<b>2010</b>	31.240	218	16.814	13.317	3.497	14.208
<b>2011</b>	32.383	226	15.194	11.916	3.278	16.963
<b>2012</b>	32.299	217	13.366	10.223	3.143	18.716
<b>2013</b>	32.594	159	15.428	8.370	7.058	17.007

Fonte: ALAGOAS, 2015.

Em 2009, ocorreram novos investimentos na formação dos docentes, com o Decreto Federal nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, além de indicar a criação de Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente em cada Estado. Estes fóruns teriam a incumbência de articular ações para o desenvolvimento de Programas para formação inicial e continuada, ao elaborar os Planos Estratégicos de Formação, acompanhar as atividades, elegendo prioridades e promovendo a participação dos docentes.

Vemos que Alagoas abraçou esse projeto de qualificação dos professores quando, a partir do decreto estadual nº 5.977/2010, instituiu a criação do Fórum de Formação, investindo em formação inicial, através dos cursos de licenciatura EAD da Universidade Aberta do Brasil, aos professores do quadro do funcionalismo público da Educação Básica, sem formação em nível superior na área de atuação (ALAGOAS, 2015).

Quanto ao número de professores com títulos de pós-graduação, vemos que a tendência é de crescimento em Alagoas. Conforme vemos no quadro abaixo:

Quadro 6 – Tipos de Pós-graduação dos professores da Educação Básica de Alagoas/ 2007-2013

<b>Ano</b>	<b>Especialização</b>		<b>Mestrado</b>		<b>Doutorado</b>	
<b>2007</b>	7,9%	2.353	0,7%	214	0,1%	32
<b>2008</b>	11,9%	3.730	0,8%	265	0,1%	32
<b>2009</b>	11,6%	3.611	0,9%	280	0,1%	36
<b>2010</b>	11,9%	3.725	0,8%	256	0,1%	30
<b>2011</b>	13,5%	4.385	1%	325	0,1%	44
<b>2012</b>	15,8%	5.101	1,1%	342	0,2%	49
<b>2013</b>	16,6%	5.425	1,2%	375	0,2%	50

Fonte: ALAGOAS, 2015.

Nos dados de 2015, que se referem à taxa de distorção idade-série, que permitem avaliar o percentual de alunos em cada série com idade superior à recomendada, constatamos que de cada cem alunos do Ensino Médio, 43,8 estavam com atraso de dois ou mais anos. Todavia, no comparativo com a média brasileira, Alagoas sofreu uma redução significativa da taxa de distorção nos últimos 5 anos, caindo de 54,1, em 2011, para 43,8, em 2015, uma diferença de 10,3, ao passo que a média brasileira sofreu redução de 5,9 neste mesmo período. Mesmo com essa redução Alagoas ainda é o estado com a maior taxa de distorção idade-série do país (INEP, 2015).

Em relação às escolas do Campo, Quilombolas e Indígenas no Estado, a situação continua precária. Ainda encontramos marcas do trabalho braçal, da exploração e do silenciamento desses povos marginalizados. Em um Estado que tem grande percentual de sua economia ligada aos setores agropecuaristas e sucroalcooleiros, é possível ainda percebermos um abismo social e cultural nessas comunidades.

A realidade das escolas do campo em Alagoas é alarmante. As lutas por um pedaço de terra é constante. A pobreza, a fome, o analfabetismo e os conflitos entre camponeses e donos de terras fazem parte da realidade desses povos. Escolas na zona rural sendo fechadas ou redirecionadas para áreas urbanas onde os alunos são transportados através dos ônibus escolares das prefeituras demonstram como os governantes ainda desconhecem as particularidades dessas comunidades e por isso tendem a homogeneizá-las ao modelo urbano. Cêa et al (2014) explica essa dinâmica quando diz:

A educação escolar sistematizada é, na maioria das vezes, disponibilizada para os assentados através de escolas da rede pública. Contudo, as discrepâncias entre a dinâmica e o currículo destas escolas e a realidade dos assentamentos, além da marginalização com a qual são tratados crianças, jovens e adultos assentados, constituem problemáticas na efetivação desta educação. (CÊA et al, 2014, p. 619).

Entendemos que uma educação do campo precisaria considerar os saberes dos sujeitos dessas comunidades e sua importância para a manutenção do trabalho específico que essas pessoas desempenham em suas áreas assentadas. Temas como sustentabilidade, agroecologia, empreendedorismo, cooperativismo e agricultura familiar são de grande valia para essas comunidades (Cêa et al, 2014, p. 621). Além disso, é importante que essas pessoas também tenham acesso aos conhecimentos universais e possam a partir dele, transformar e melhorar sua realidade.

Sobre as comunidades quilombolas existentes em Alagoas, apesar do Estado sediar o maior quilombo do país, o Quilombo dos Palmares, que foi o berço da resistência negra no Brasil, a situação de vulnerabilidades dessas comunidades ainda é preocupante pois 86% desta

população recebe os benefícios do Programa Bolsa Família e 75% está dentro da linha de extrema pobreza (ALAGOAS, 2015). Ainda é possível encontrar comunidades que vivem em casas de lona, sem acesso à água potável para consumir e em condições sub-humanas. Em relação à educação, a situação é igualmente problemática. Segundo o documento, em 2014, Alagoas tinha o total de 43 escolas (em situação de precariedade) em áreas de remanescentes de quilombos, totalizando 8.349 matrículas. Entretanto, ainda é alto o número de analfabetos nessas comunidades, cerca de 34%.

Quanto aos remanescentes dos povos indígenas em Alagoas, outro documento produzido pela SEPLAG intitulado “Estudo sobre as Comunidades Indígenas de Alagoas” (ALAGOAS, 2017), nos traz importantes informações. Assim como as comunidades quilombolas, os indígenas também estão à mercê das políticas sociais para sobreviver. São comunidades em extrema pobreza, vivendo em condições precárias. Muitas áreas não são demarcadas e foram apropriadas por fazendeiros e posseiros, diminuindo cada vez mais o tamanho das terras legalmente indígenas. Segundo o documento, atualmente existe onze etnias no Estado, são elas: “Aconãs, Karapotó, Kariris-Shocó, Kalancó, Koiupanká, Geripankó, Karuazu, Katokinn, Shucuru-Kariri, Tingui-Botó e Wassu” (ALAGOAS, 2017, p. 9), somando um total de 10.771 remanescentes indígenas em Alagoas.

Atualmente existem em Alagoas dezoito escolas indígenas, distribuídas em oito municípios. Segundo o mesmo documento “33,2% dos indígenas não são alfabetizados” (ALAGOAS, 2017, p. 15), vindo a demonstrar quão grande é o descaso com os povos remanescentes, minoritários e marginalizados em Alagoas. É urgente a realização de políticas públicas capazes de retirar esses povos dessa situação de exclusão social e educacional.

Vemos que a discussão sobre esses três povos representativos, com saberes e culturas específicas, ainda é insuficiente aqui no Estado. Esses sujeitos têm em comum, desde a falta de compromisso dos poderes públicos em melhorar suas condições de vida, até a ausência de estudos e pesquisas multiculturais nas escolas e Universidades.

Nessa perspectiva indagamos: como pensar a formação de professores e professoras sem levar em consideração a realidade desses povos e suas especificidades? Estamos formando professores e professoras para trabalhar com quais sujeitos? Quais culturas? O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas tem considerado a pluralidade de representações e identidades na sua proposta pedagógica?

Acreditamos que alguns caminhos são válidos para tentar superar tais desafios relacionados à educação pública em Alagoas e a melhoria da práxis docente, como investindo em uma formação onde esses profissionais reconheçam as características de todas as modalidades de ensino, bem como os sujeitos e suas especificidades. O aumento nos

investimentos voltados para a área educacional, melhorias nas condições de trabalho e modernização nas estruturas físicas, tecnológicas e de materiais nas escolas urbanas e rurais, bem como investimentos na formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação e a valorização desses profissionais com adequação crescente de seus salários em relação às outras profissões e a implementação das políticas públicas assertivas voltadas para cada comunidade específica.

### **3. PERCURSO HISTÓRICO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONCEPÇÕES CURRICULARES**

Para construção deste capítulo buscamos fundamentos nos estudos do campo do currículo que neste trabalho é compreendido como práxis e não um objeto estático, se configurando por meio das ações, conteúdos e das práticas que ocorrem cotidianamente nas escolas. Pensar currículo nessa vertente se constitui como um movimento dialético entre a teoria educacional e a prática pedagógica cotidiana, diretamente ligada a construção de saberes no espaço escolar.

Ao reconhecermos o currículo como um campo mais vasto que a seleção e produção de conteúdos e temas a serem ensinados e aprendidos nas práticas educativas, cabem-nos identificar de que maneira, ao longo do tempo, o conhecimento acadêmico na formação de professores tem sido organizado.

Compreendendo essas questões, trago como propósito fundamental deste capítulo analisar historicamente, no campo educacional brasileiro, as concepções de currículo que permearam e permeiam o espaço das academias da formação de professores pedagogos. Cabe-nos, portanto, identificar a partir de quais perspectivas tem-se elaborado propostas curriculares nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, bem como que relações podemos estabelecer entre as práticas educativas e os diversos aspectos de ordem social, política e econômica que acabam se refletindo nas ações desenvolvidas nos Cursos de Pedagogia.

Iniciaremos apresentando as primeiras práticas curriculares que estiveram presentes no Brasil, tentaremos explicitar o desenho curricular que em diversos momentos do país fora transplantado para os cursos de formação de professores, mais especificamente da/na Pedagogia e, analisando as suas ligações com as políticas educacionais e seus contextos históricos.

Nesta trajetória chegaremos até a atualidade, neste início de século XXI, analisando as possibilidades para estudantes e professores serem construtores de currículos únicos, multiculturalistas críticos que garantem a produção de conhecimentos, de leituras e significados da realidade.

#### **3.1. Panorama histórico: Universidade, Formação de Professores e Currículos**

A discussão sobre currículo e formação de professores é sempre complexa, considerando que são duas áreas de conhecimento instáveis e conflituosas, que estão sempre

sobre tensão e disputas. Questões culturais, de legitimação, sobre teoria e prática, disputas de classes e relação de poder, estão presentes no cerne das discussões sobre esses dois temas.

Neste subcapítulo, apresentamos um panorama sobre as primeiras concepções de educação e currículo ao longo dos séculos no Brasil, bem como algumas contribuições sobre a trajetória dos cursos de formação de professores / pedagogos no Brasil, além dos conceitos sobre currículo que foram se cristalizando no meio educacional, chegando até os dias atuais, com o modelo de currículo multicultural concebido neste início de século XXI. A nossa pretensão é estimular a reflexão sobre as possíveis contribuições do currículo multicultural crítico para a formação de professores / pedagogos.

Os primeiros registros históricos sobre a palavra *curriculum* aplicada aos meios educacionais evidenciam que esse termo sempre esteve ligado à ideia de “ordem como estrutura” e “ordem como sequência”, em função de determinada eficiência social. Na Universidade de Glasgow (1633) e na Grammar School de Glasgow (1643), o termo *curriculum* referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes e não apenas às unidades pedagógicas curtas (HAMILTON, 1992).

Assim, o termo currículo remonta ao conjunto de práticas educativas difundidas nos séculos XVI e XVII, em universidades, colégios e escolas da Europa, a partir do *Modus et Ordo Parisienses*. *Modus* designava a combinação e a subdivisão das escolas em classes, com a retenção da instrução individualizada, isto é, aluno – por – aluno, e *Ordo* (ordem) com dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ‘ordenada’) (HAMILTON, 1992).

Para além dessas definições, compreendemos currículo como práticas desenvolvidas entre agentes sociais, professores e estudantes que reagem frente a ele, que o modelam cotidianamente, nesse aspecto nos baseamos em Silva (2017) quando afirma que:

O entendimento sobre currículo escolar adquire um novo sentido quando reconhecemos à atitude centralmente produtiva do currículo. Assim, o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda de “cara”. Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e esta construção se aplica nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. [...] ou seja: Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA, 2017, p.194).

Concordando com Silva (2017), percebe-se que o currículo configura-se como todas as ações realizadas dentro de uma escola que surgem como tentativa de estabelecer a construção de saberes entre os atores sociais.

Especificando o Curso de Pedagogia, que é nosso objeto de estudos, percebe-se que os currículos estabelecidos devem prestar serviço a economia e ao mercado de trabalho do país.

Assim, as ações oficiais no campo curricular, pensadas especificamente para o curso de formação de professores no Brasil, quase que sem exceções, caracterizam-se por iniciativas que se limitam a preparação dos sujeitos para uma atuação mínima no mercado de trabalho.

Essa perspectiva curricular a que nos referimos se inicia ainda em tempos coloniais, com a atuação dos padres jesuítas no Brasil, já que a atividade pedagógica / catequética dos jesuítas se voltava, sobretudo, para os indígenas adolescentes e adultos no Brasil.

Destarte, ainda no século XVI, para consolidar seu processo predatório no campo educacional, Portugal trouxe os Jesuítas que se ocuparam pela institucionalização da educação no Brasil colonial, ficando sobre a responsabilidade da Companhia de Jesus administrar e transmitir a cultura portuguesa à nova terra de Portugal, como também catequizar a população indígena com os dogmas do Catolicismo.

Diante disso, esse pensamento de dominação foi se cristalizando e deixando suas marcas ideológicas no ambiente escolar, um currículo impregnado de significados, onde as palavras, posturas e comportamentos que utilizamos em sala de aula atualmente têm uma referência nesse contexto. O projeto Educacional de Portugal direcionado para as colônias serviu, sobretudo, como uma das muitas estratégias de perpetuação da cultura patrimonialista ibérica e de suas relações de prolongação neocolonial imperialista, exercendo papel fundamental de fixar e institucionalizar os valores culturais e estéticos instituindo uma pedagogia da dominação e do desrespeito.

Assim, toda Pedagogia jesuítica no Brasil estava materializada na regulamentação de estudos válida para todas as escolas da ordem em todo mundo, guiavam-se pelo plano de estudos da Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*, que consistia em aulas de ler, escrever e calcular.

Especificando a sala de aula jesuítica no Brasil, diante da imposição da figura do religioso / professor, se configurava como um local quase sagrado, onde se falava apenas o latim, os conteúdos literários clássicos, religiosos e gregos constituíam a essência do curriculum. Outro referencial utilizado por esses religiosos no currículo da Língua portuguesa no Brasil nos remete à *Didactica Magna*, uma das obras mais importante elaborada por religiosos católicos que tinha como objetivo a moralização das massas, segundo Dussel & Caruso (2003, p. 68): “A obra programática mais importante no campo da pedagogia é a *Didactica Magna*, obra que Marca a fundação da didática escolar moderna. [...] estabeleceu as premissas sobre as quais se estruturou a sala de aula moderna”.

Nessa vertente, esses religiosos introduziram no Brasil uma educação de cultura escolástica, controladora das mentes. Didaticamente, para facilitar o ensinar e aprender leitura

e escrita nas salas de aulas, a companhia de Jesus estabelecia princípios e fundamentos de controle:

- I. Deve-se começar cedo, antes que o espírito seja corrompido;
- II. Deve-se atuar com a devida preparação dos espíritos;
- III. Deve-se proceder do geral para o particular;
- IV. E do mais fácil para o mais difícil. (Dussel & Caruso, 2003).

Como podemos destacar, se fazia necessário mediante o ensino, manter inabalável a estrutura da sociedade nascente com a predominância de uma minoria dominante sobre um grande número de escravos e agregados. Nesta perspectiva, o ensino no Brasil colonial devia prover, através da transmissão de conhecimentos e valores, o ajustamento e a adaptação das gerações brasileiras ao modo de funcionamento social estabelecido pela coroa, para que a sociedade brasileira funcionasse harmoniosamente, nessa vertente, o rei percebia a necessidade de utilizá-la como instrumento do sistema econômico de exploração colonial escravista.

Nesse sentido, a Educação jesuíta, através de seu currículo, trabalhava como mantenedora e restauradora do sistema social vigente na época, adaptando e ajustando os indivíduos, produzindo um sistema didático que garantia a postura de subserviência e obediência, assim os estudantes / fiéis eram impedidos à reflexão, com o objetivo de garantir que as pessoas trabalhassem cumprindo às ordens dadas.

Através da religiosidade, os jesuítas propagavam o controle social dos não pertencentes à elite branca. Homens tementes a Deus aceitavam seus destinos passivamente. Aos poucos, eles iam adentrando nas comunidades, nas aldeias, alterando e inserindo seus ensinamentos que iam desde a música e a dança, até o ensino de leitura, escrita e cálculos. Toda a cultura indígena foi desprezada, criticada e intolerada. Durante este período, a cultura europeia foi impregnada aos povos indígenas e aos negros africanos escravizados (FILHO, 2004).

No tocante à formação acadêmica, o incipiente ensino superior, que foi surgindo nas cidades com mais habitantes e mais importantes do país, organizou-se em forma de colégios isolados, seguindo o modelo do sistema português. Nestes espaços o sistema educacional imperava o *Ratio Studiorum*, que tinha um currículo dividido em dois graus: o *Studia Inferiora* que formava o alicerce da estruturação do ensino, em três anos e era constituído por gramática, humanidades e retórica e o *Studia Superiora*, que correspondia aos estudos universitários, com cursos de filosofia e teologia, visando à formação de padres. Nesse período, a forma curricular bem como a atuação do professor dependia do poder educacional

comandado pela religião católica. O conteúdo das matérias era explorado através do estudo aprofundado do pensamento dos autores eleitos, como Aristóteles e Santo Tomás de Aquino.

Ainda de acordo com Filho (2004), com a expulsão dos jesuítas do sistema educacional, por ordem do Marques de Pombal decorrente de suas ideias iluministas, todo o sistema jesuítico de ensino foi exterminado, não tendo nenhum modelo substituto à altura. Com isso, o ensino brasileiro passou a ser responsabilidade do Estado, a unidade da ação pedagógica foi substituída pela diversificação das disciplinas isoladas, as aulas régias, e os padres jesuítas foram substituídos por professores leigos. Com a ausência de professores com formação nas poucas províncias em que se preocupava com educação, alguns cidadãos, com o mínimo de formação, eram convidados a ministrar aulas das primeiras letras não havendo propostas para a qualificação desses sujeitos.

No início da escolaridade, os saberes seriam iguais para as crianças: ler, escrever, saber realizar as quatro operações e ser inserido e inserida na doutrina cristã. Posteriormente, o currículo seria diversificado conforme o gênero, isto é, os meninos aprenderiam noções de geometria e as meninas bordado, costura e outras atividades domésticas. Notoriamente, neste período histórico as crianças negras e indígenas não tinham acesso à escolaridade. Posteriormente, os rapazes da elite seguiam para os estudos superiores, enquanto as moças casariam e passariam a cuidar da família, das atividades domésticas e do esposo (LOURO, 2004).

Contudo, diante da crescente demanda educacional das elites nas provinciais, surge a necessidade de formar os professores mais qualificados. No início do século XIX foram criadas as escolas normais. Em 1835 em Niterói, em 1836 na Bahia, em 1845 no Ceará e, em 1846 em São Paulo. Nesse contexto, concebem-se as primeiras iniciativas no âmbito da formação docente que atuavam no ensino elementar. Segundo Martins (2012):

As Escolas Normais, desde o momento de sua institucionalização, foram importantes 'agências' na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores. Consideramos a Escola Normal um 'ethos' que elabora uma cultura pedagógica para a formação do professor. (MARTINS, 2012, p. 174).

Então, com a promulgação da Lei nº 10, de 04 de abril de 1835, organizou-se o ensino normal estabelecendo as normas para aqueles que pretendiam cursá-la. Ainda de acordo com Martins (2012, p. 177): “a intenção era a formação de professores que pudessem disseminar nas camadas populares a civilidade e a ordem, impregnar a sociedade com uma espécie de moral universal”. A formação intelectual do professor não foi uma preocupação desse projeto inicial de Escola Normal.

Essas Escolas, mesmo sendo ofertadas para ambos os sexos, se tornou muito atrativa para as mulheres, tornando o magistério mais feminilizado. Isso provavelmente foi consequência do processo de industrialização, que ampliou o campo de trabalho masculino. Contudo, a ideia de ter mulheres como responsáveis pela educação escolar das crianças, apesar de inicialmente ser alvo de muitas polêmicas e críticas, passou a ser defendida, pois acreditava-se que a propensão para a maternidade, dava as mulheres uma natural vocação para o trato com as crianças e para o magistério, pois esta deveria ser uma atividade de amor, entrega e doação (LOURO, 2004).

Esse discurso, ainda presente nos dias atuais de forma mais amena, veio contribuir para a imagem do magistério como algo ingênuo, simplório, quase sacerdotal, tendo como consequência a grande dificuldade em discutir questões ligadas ao salário, à carreira, às condições de trabalho e o reconhecimento profissional.

### **3.2 Novas configurações políticas, sociais e econômicas no Brasil e os reflexos na concepção curricular dos/nos cursos de formação de professores**

Ainda no século XIX, era consenso entre a elite, sendo ela dirigente e/ou intelectual, e até mesmo aos que possuíam propósitos abolicionistas, a concepção em relação à educação para o povo. O ideário de currículo para esse público se restringia apenas a ensinar-lhes as primeiras letras e civilizar a população para instrumentalizá-la com a escrita do nome. Neste contexto, oferecia-se a elite uma escola que encaminhava para a universidade, e outra que formava para a mão de obra, destinada à camada popular. Nesta direção, Filho (2004) nos diz que:

A marginalização educacional foi uma constante em nossa história; os grupos menos favorecidos economicamente, em todas as épocas, receberam uma educação diferenciada, oscilando do abandono à própria sorte, à preparação para o trabalho, sem perspectivas para continuar os estudos no ensino superior. (FILHO, 2004, p.117).

Esse era o reflexo de um país com grandes desigualdades sociais, onde os governantes da época que seguiam o pensamento dominante alegavam que a educação era dispensável para as famílias menos favorecidas, que trabalhavam nas fazendas de açúcar, no campo em suas pequenas roças ou mesmo na cidade realizando atividades servis.

A partir do início do século XX, houve certo progresso na economia brasileira com consequências sobre a organização social e política do país, a partir das contribuições das ideias liberais advindas, sobretudo da Europa. Com isso, intensificam os primeiros pronunciamentos sobre a educação para o povo no Brasil, o que permaneceu com manifestações isoladas.

Diante disso, reconhecemos que as instituições voltadas para o ensino superior no país têm sua existência bastante recente quando comparadas à de outros países, além de serem predominantemente influenciadas pela Igreja católica e o Estado. Nos tempos atuais, é o mercado que exerce essa dominação, tanto nos currículos dos cursos, no perfil dos egressos, no modo como estão inseridas na sociedade e na sua natureza comercial.

Assim, de maneira geral, no Brasil nas primeiras décadas do século XX, poucos eram os cidadãos do povo que conseguiam ler, uma vez que, os índices de analfabetismo permaneciam alarmantes: mais de 80% da população era analfabeta. Isso significava que, a cada dez brasileiros, só dois conseguiam ler uma carta, um jornal, um documento ou pegar um bonde sem precisar de alguém (GALVÃO; LOPES, 2001).

Mesmo com essa realidade, só se inicia no país uma nova configuração de educação escolarizada a partir da década de 1930, quando se intensifica uma considerável perda hegemônica por parte dos latifundiários cafeicultores do país, concomitantemente, ressalta-se a emergência da burguesia industrial brasileira, mais precisamente no período do governo de Getúlio Vargas, que visava para o país uma política desenvolvimentista, baseada na diversificação das atividades produtivas, com ênfase na produção industrial.

Houve, portanto, uma mudança do desenvolvimento agrário para o início de um processo industrial que provocaria alterações dentro da sociedade brasileira, sobretudo, nos contextos demográfico, educacional e de produção, tanto que em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que contribuiu para a formação de uma nova consciência educacional no que se refere ao papel do Estado, de tal maneira que várias dessas ideias constituíram-se em dispositivos da Constituição de 1924 (AZEVEDO, 1971).

O entendimento disseminado sobre currículo, neste momento histórico, está vinculado ao modelo de trabalho racional utilizado nas fábricas para atender as novas demandas capitalistas. O ensino deveria ser baseado em objetivos, procedimentos e resultados que pudessem ser mensurados. Esse modelo de currículo tem como mentor, o americano John Bobbitt inspirado nas ideias de Taylor. Seu livro com o título *“The Curriculum”* inaugura o início dos estudos sobre currículo e também a corrente tradicional (SILVA, 2017): “Aqui, segundo Silva (2017, p. 12), o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção é a fábrica.”.

Em meio a essa perspectiva tradicional de currículo em expansão no ocidente, em 1931, foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, elaborado a partir desses princípios racionais e autoritários. Tais princípios refletiam a forma de ver a educação superior como um instrumento ideológico, o que é característico de toda intelectualidade diretamente ligada ao

poder. Este documento trazia o controle sobre as Universidades, explicitado na organização curricular. Nele, havia uma gama de legislações e normas que definiam o currículo de todas as instituições de educação superior, além de documentos que normatizavam o cumprimento dos dispositivos legais, para criação, reconhecimento das instituições estaduais e livres, às instituições federais. Assim, Silva (2017, p. 24) afirma que: “numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica”; comprovando o modelo tradicional de currículo que predominava nas universidades.

Outro marcante acontecimento na década de 1930 foi o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, ocorrido em 1932, então escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis educadores brasileiros, defensores dos ideais de uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e de coeducação dos sexos. O manifesto foi considerado um avanço, que englobou aos níveis de ensino, aspectos como: finalidades, valores, autonomia, papel do Estado, questão administrativa e financeira, conceito de universidade e formação de professores (ROMANELLI, 1983).

Especificando o ensino superior, o Manifesto foi o primeiro documento e o primeiro movimento a propagar a importância e os benefícios de uma verdadeira educação universitária, para uma nação e para o seu povo. Segundo Moreira (1990, p. 88): “[...] pela primeira vez disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, em vez de fins em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade.”.

Da mesma maneira, esse manifesto teceu críticas a oferta de cursos voltados somente para as engenharias, a medicina e o direito. Sobre esse aspecto, no Manifesto se propôs a criação de faculdades de ciências sociais, ciências econômicas, matemáticas, físicas e naturais, faculdade de filosofia e letras. Neste sentido, propôs a formação de pesquisadores em todos os ramos do conhecimento humano, e pela primeira vez, fez-se menção à tríplice função da universidade: pesquisa, docência e extensão.

Em consequência da crise estrutural do capital, iniciada nos EUA e tendo reflexo em vários países, incluindo o Brasil, inicia-se aqui um período marcado pelo surgimento de propostas curriculares que atendessem às últimas demandas da economia, e nessa vertente, elaboram-se novas propostas educativas para a classe trabalhadora. Sob a influência teórica das ideias de Dewey e Kilpatrick, foram oferecidos cursos sobre currículo e uma base institucional de estudos sobre o tema. De acordo com Silva (2017, p. 23), Dewey, e suas ideias mais progressistas, estava mais preocupado com a democracia do que com a economia

e considerava importante levar em consideração, no planejamento do currículo, as experiências e os interesses das crianças e dos jovens.

Outra medida bastante relevante, para dar organicidade aos instrumentos de gestão de políticas públicas na área educacional, foi a criação no ano de 1937, em um momento de entusiasmo com os rumos da educação no país, o que inicialmente se chamou Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, vindo posteriormente a ser denominado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

A princípio, cabia ao INEP organizar a documentação relativa a história das doutrinas e técnicas pedagógicas, manter intercâmbio com instituições no país e no exterior, promover pesquisas, prestar assistência técnica às instituições públicas e particulares, dentre outros. Atualmente, os resultados das investigações realizadas pelo INEP ainda serve como parâmetro para a elaboração de reformas curriculares e planos educacionais em todo o país, além de subsidiar inúmeras pesquisas de ordem socioculturais e socioeconômicas.

Sendo assim, em 1944, ocorreu a primeira publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que se tornou um instrumento de discussão dos problemas educacionais e da difusão do pensamento curricular emergente. Diversas outras ações foram efetivadas pelo INEP, como a publicação do primeiro livro-texto brasileiro sobre currículo, cursos e estudos específicos e a fundação dos centros regionais de pesquisas educacionais.

Neste momento histórico, durante o governo de Getúlio Vargas, em consequência de um amplo debate sobre os objetivos e funções das universidades brasileiras que ocorreu a reforma Francisco Campos, que fundou o Ministério da Educação (MEC) e regulamentou o funcionamento das universidades, propondo desde a sua organização até o seu custeamento.

Já havia várias universidades funcionando em diversos estados do país, como na Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, todas com modelos curriculares visando à formação para profissões como Direito, Medicina e Engenharia. Sobre essa expansão do ensino superior Martins (2002) fala que:

O período de 1931 a 1945 caracterizou-se por intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação. Em troca do apoio ao novo regime, o governo ofereceu à Igreja a introdução do ensino religioso facultativo no ciclo básico, o que de fato ocorreu a partir de 1931. As ambições da Igreja Católica eram maiores e culminou com a iniciativa da criação das suas próprias universidades na década seguinte. (MARTINS, 2002, p. 5).

Desde um momento anterior, a partir da década de 1920, o debate sobre a criação das universidades estava centrado na preocupação em definir os seus objetivos e funções. As funções definidas, ainda de acordo com Martins (2002, p. 4), foram as de abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa. As universidades não seriam apenas meras instituições de

ensino, mas centros de saber desinteressado. O que se via de fato, neste contexto histórico, é que tais universidades foram criadas a partir da iniciativa de grupos políticos, intelectuais e educadores nem sempre ligados ao ensino superior, visavam apenas atender a interesses particulares, o que não mudou muito nos dias atuais.

Ao refletir sobre essas questões percebemos como as relações de poder estão presentes nos currículos escolares e universitários, sobretudo, nos currículos dos cursos de formação de professores. Todavia, não basta apenas perceber essa relação, é importante identificá-la e transcendê-la. Questionar o currículo, identificando as relações de poder, as culturas hegemônicas produzidas, as identidades silenciadas e o desenvolvimento de uma consciência de classe, poderá ser um meio de tornar o currículo mais crítico e democrático. Segundo Apple (2000, p. 53): “currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimento, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país [...] Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais”.

Seguindo essa perspectiva, em 1939 foi criado o primeiro Curso de Pedagogia no berço da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (GONÇALVES; DONATONI, 2007). Assim, o curso superior para a formação de professores iniciou dividido em duas áreas, a licenciatura que incluía mais um ano do Curso de Didática, o qual caberia aos licenciados o trabalho nas escolas de Magistério no Ensino Secundário e Normal e o bacharelado, que ficaria com a responsabilidade do trabalho Técnico-administrativo, o que o deixou hibernando por algum tempo pela falta de demanda existente nessa área.

Percebe-se um “esquecimento” em incluir também aos objetivos do Curso de Pedagogia para formação de professores para atuar no ensino primário, o que continuou a ser desempenhado por professores com Magistério; seguindo essa perspectiva, foram criados vários cursos de Pedagogia no Brasil, incluindo o Curso de Pedagogia da UFAL.

Com o fim do Estado Novo (1945), o país começa a ser influenciado por ideologias de dimensões internacionais, que ampliam seus movimentos aqui no Brasil, através da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU). No entanto, pouco se modificou o entendimento de educação superior no país, bem como os projetos de universidade, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 – Lei 4.024/61, não conseguiu alterar a concepção nem a estrutura desse nível de ensino.

Em Alagoas especificamente, que é nosso objeto de estudo, o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) foi criado a partir do Decreto Federal nº. 37.599 de 12/07/1955, através da Faculdade de Filosofia de Alagoas, como demonstram Verçosa e Madeira (2011):

[...] o relatório de atividades da Faculdade de Filosofia do ano de 1954 relacionava em torno de trinta instituições educacionais – entre escolas secundárias e de nível superior em Alagoas – incluindo-se aí colégios, ginásios, escolas técnicas e seminários católicos – com vistas a justificar a importância da criação do Curso de Pedagogia para a formação de futuros professores do ensino secundário. (VERÇOSA; MADEIRA, 2011, p. 161).

Portanto, a criação do Curso de Pedagogia da UFAL estava ligada à formação dos profissionais da educação de nível superior do estado de Alagoas, bem como a história da própria universidade, pois possuindo uma Faculdade de Filosofia, Medicina e Direito, a mesma poderia ter legalmente status de universidade (VERÇOSA; MADEIRA, 2011).

Cabe ainda expor que o período histórico, entre 1945 a 1964, foi marcado por diversos conflitos políticos e sociais internos e em decorrência da Guerra Fria, mesmo assim, o desenvolvimento econômico esteve em pleno vapor devido a forte industrialização. Nesse período, foram implantadas novas e importantes políticas públicas como a Constituição de 1946, e a criação das grandes empresas estatais como a Petrobras e a Eletrobras.

O nacionalismo-desenvolvimentista foi ainda mais vigoroso no governo de Juscelino Kubitschek com a implantação de um novo padrão de investimentos econômicos. Contudo, no governo seguinte, de Jânio e Goulart, o Brasil viveu um período de estagnação econômica e com grandes conflitos políticos. Neste momento, novas políticas públicas foram implantadas como a inclusão da educação no plano de metas, a instituição do 13º salário e da primeira LDB – Lei 4024/61 (DIÓGENES, 2012).

O período seguinte, de 1964 a 1985, foi marcado pelo Regime de Ditadura Militar, implantando políticas públicas seletivas, autoritárias e retrocessivas. De acordo com Diógenes (2012), foi nesse período que o Estado promoveu uma forte política de concentração de renda e ampliação da miséria. Um modelo meritocrático e centralizado de políticas públicas que beneficiava a poucos e excluía a maioria.

Em pleno auge da ditadura militar, organiza-se no país a Reforma Universitária de 1968, Lei Nº. 5 540/68, estabelecida nesse governo, conforme ressaltamos anteriormente, refletia uma forte tendência tecnicista, principalmente através da incorporação das ideias de Tyler. O livro de Tyler, *Basic Principles of Curriculum e Instruction*, publicado nos Estados Unidos em 1949 e traduzido para o Brasil em 1974 que influenciou soberanamente o campo do currículo, em geral, em nosso país (MOREIRA, 1990).

Seguindo as orientações da Reforma Universitária em Alagoas, o Curso de Pedagogia da Ufal precisou se adequar ao Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02/69 do Professor Valnir Chagas, e criou as habilitações em Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar (PPPC, 2006), e posteriormente, a do

Magistério, que habilitava apenas para atuar nos cursos pedagógicos do 2º grau. Dentre as habilitações, Orientação e Supervisão Escolar eram as que proporcionavam mais campo de trabalho, o que fez com que fossem as especializações mais procuradas. Verçosa e Madeira (2011) referem-se a esse fato quando dizem que:

Importa ressaltar que, com o advento da Lei 5.692/71, as funções dos chamados “especialistas” passou a constar da ordem do dia das políticas educacionais, entrando, conseqüentemente, em alta no mercado de trabalho para os pedagogos, com destaque para Orientação e Supervisão, para as quais havia emprego farto. (VERÇOSA; MADEIRA, 2011, p. 168).

Entretanto, esse modelo de curso passou a ser questionado, diante das novas exigências sociais e econômicas para a formação de professores. Desde o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62, o Curso de Pedagogia também estaria habilitado a formar professores para lecionar nas séries iniciais do 1º grau; porém, no Curso de Pedagogia da UFAL isso não foi posto em prática devido ao formato de sua estruturação, que dava ênfase nas habilitações, com isso, o ensino primário continuou a ser ministrado por professores do Magistério.

A partir do início da década de 1970, várias reformas estruturais ocorreram na organização do curso, como consta no Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC) de Pedagogia UFAL (2006):

Desde a sua gestação, o CEDU avançou, tendo como base da caminhada rumo a sua institucionalização, um conjunto de princípios que iriam se corporificar num programa de ação pioneiro, enquanto modo de agir coletiva e coordenadamente dentro da UFAL. Isso no que diz respeito ao plano político-institucional. (PPPC, 2006, p. 17).

A primeira delas, no início dos anos 1970, baseada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5692/71 e a partir da incorporação de grandes áreas do saber acadêmico, a Faculdade de Educação em Alagoas/UFAL se redefiniu em Departamento de Educação e Colegiado de Pedagogia, vinculados ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA).

Neste período, o ensino superior, além de ser vislumbrado como primordial na preparação de mão de obra formada para atender às necessidades do modelo econômico vigente, passa a ser utilizada como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais. O currículo superficial e imposto a serviço das necessidades do mercado econômico, a ideia era forjar um currículo nas universidades que fortalecesse uma política de enaltecimento das características e da identidade nacional, transmitindo uma visão de país em processo de modernização.

Nesse aspecto prevalecia a visão conteudista de currículo em que a matéria de ensino era reduzida ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorriam da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade (LIBÂNEO, 2002).

No Centro de Educação/UFAL, mais especificamente no Curso de Pedagogia, outra reforma curricular foi implementada, já no início dos anos 1980, foi consequência da crescente importância da área de educação no âmbito da sociedade alagoana e do aumento da demanda para a formação de professores no Estado. O Departamento de Educação foi agora subdividido em três departamentos: o Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação (TFE), o Departamento de Administração e Planejamento da Educação (APE) e o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (MTE), permanecendo o Colegiado do Curso de Pedagogia (PPPC, 2006).

A terceira reforma, no final dos anos 1980, também surgiu em decorrência de vários debates e mobilizações de entidades representativas dos profissionais da educação do Estado. Questões estas que refletiam sobre as concepções de formação de professores que estavam sendo difundidas e defendidas nacionalmente e que se afirmavam nos marcos de redemocratização do Brasil. Neste sentido, os três Departamentos, o Colegiado de Pedagogia mais o Departamento de Educação Física se juntaram, surgindo assim, o Centro de Educação (CEDU), no formato que está até os dias atuais como relatam Verçosa e Madeira (2011):

Este novo centro acadêmico que assim permaneceria no atual desenho institucional da UFAL, por força de decisão de seus conselhos superiores, até por que reunia os requisitos demandados pelo Estatuto para ser uma unidade acadêmica autônoma, surgiu, em fins da década de 1980, em meio a um processo de debates e amadurecimento sobre as concepções acerca da formação dos profissionais em educação, tendo sido constituído formalmente em 1987, através da incorporação e articulação do MTE, do TFE e do APE. (VERÇOSA; MADEIRA, 2011, p. 169).

Não resta dúvida que o Curso de Pedagogia da UFAL estivera em consonância com os temas relativos às lutas em defesa dos profissionais da educação, bem como de políticas nacionais para formação de professores que viessem atender aos anseios da sociedade da época.

### **3.3 Redemocratização do país: contribuições da Teoria Crítica na formação do Pedagogo**

Com o processo de redemocratização do país e com a promulgação da Constituição Brasileira denominada Cidadã, em 1988, foram estabelecidos entre outros acontecimentos, o retorno ao pluripartidarismo, o movimento das “Diretas Já” e a Anistia dos acusados de crimes políticos, que garantiu a volta de muitos intelectuais brasileiros que haviam sido exilados, entre eles o educador Paulo Freire.

O campo do currículo, no período, foi marcado pela presença da teoria crítica na educação e da chamada Pedagogia Crítica, que partia das análises das realidades sociais que sustentavam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. O currículo crítico é visto como um instrumento político que amplia todas as perspectivas de tempo e de espaço, além de entender o ser humano em sua função holística e integral e não simplesmente a relação dos conteúdos científicos que ele precisa aprender para fazer provas. Ele procura desvendar as ideologias por trás das intencionalidades, das relações de poder e dos interesses das classes sociais na educação e dentro da escola.

Dessa forma, as teorias presentes no currículo vão organizar as práticas na escola, possui intencionalidades política e formativa, expressam concepções pedagógicas e assumem uma proposta de intervenção refletida e fundamentada. Para Rocha (2011), no Brasil as teorias críticas encontram espaço fértil no período 1978 a 1985, quando o país vivia o auge da abertura política, do fortalecimento das oposições ao regime ditatorial, da recomposição dos movimentos populares, desencadeando também, no Ensino Superior, propostas curriculares mais democráticas. Nesse sentido, Silva (2017, p. 17) afirma que: “[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, permitiram-nos ver a educação de uma nova perspectiva”. Para o mesmo autor: “[...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.” (p. 30).

Paralelamente, a redemocratização do Brasil desencadeou a demanda dos movimentos sociais que estavam na clandestinidade e muitas experiências de base freireana foram ampliados, e novos canais de troca de experiência, reflexão e articulação surgiram numa perspectiva de tessitura de conhecimento em rede (ALVES, 2002).

Diante disso, a teoria do currículo, na perspectiva da teoria crítica, expressa claramente os interesses e as relações sociais e de poder entre as classes sociais, questionam as desigualdades sociais, a neutralidade, a racionalidade e a hegemonia dos conhecimentos científicos, além da naturalização de todos esses aspectos na sociedade.

Segundo Lopes e Macedo (2002) a segunda metade dos anos 1980, no Brasil, caracterizou-se por uma disputa entre duas tendências curriculares marxistas: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia libertadora, percebendo-se nelas e em outros debates, a presença teórica das influências de reflexões curriculares críticas europeias e americanas. Inferimos que a produção acadêmica no âmbito das teorizações curriculares críticas teve ampla aceitação e destaque no espaço das universidades, sobretudo, no Brasil, onde esteve ancorada a partir das influências marxistas.

Seguindo essa concepção, muitos educadores e pesquisadores das universidades públicas posicionaram-se contra os currículos tecnicistas em vigor, ao argumentar que nessa concepção os conhecimentos definidos refletiam os interesses de determinados grupos dominantes. Portanto, não atendiam aos interesses dos estudantes pobres das escolas públicas, e mostravam o afastamento das teorias tradicionais de currículo dos saberes dos estudantes; visto que defendem que o currículo real deve interagir intensamente com as estruturas sociais e econômicas mais amplas, e não podem ser caracterizado como um corpo neutro, imparcial e inocente de conhecimentos.

Moreira (2001) ressalta que no final da década de 1980, houve o início das atividades do Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Destaca que houve modificações significativas no campo curricular em função das influências teóricas inglesas e da implementação de propostas de renovação. Para o autor:

[...] entre 1988 e 1992, [há] uma incidência crescente de artigos brasileiros que refletem a influência da sociologia do currículo inglesa (MENDES, 1997). Vale realçar, nessa década, os esforços feitos por educadores, associados tanto à pedagogia dos conteúdos como à educação popular, de aplicar suas ideias em processos de renovação curricular em diferentes sistemas escolares do país. Ressalto os trabalhos de Guiomar Namó de Mello em São Paulo, Neidson Rodrigues em Belo Horizonte e Paulo Freire em São Paulo. (MOREIRA, 2001, p. 17).

Para Lopes e Macedo (2002), esse foi um período em que surgiram concepções curriculares que defendiam a contextualização política, econômica e sociocultural. Segundo as autoras, tendo:

[...] como centrais as discussões sobre currículo e conhecimento. Especialmente no Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), mas também em periódicos da área, foram aprofundadas questões referentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção dos conteúdos constitutivos do currículo; às relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade de superarmos dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento. [...] temos o desenvolvimento de trabalhos em torno da multirreferencialidade (BURNHAM, 1993), indicando o campo do Currículo como complexo e capaz de exigir uma rede múltipla de referenciais para a sua interpretação. (LOPES e MACEDO, 2002, p. 15).

Destarte, atuar nessa perspectiva curricular é considerar que, ao desinvisibilizar conhecimentos e práticas contribuem-se para superar a norma estabelecida, através da ruptura com os modelos tradicionais do currículo que se restringiam à atividade técnica de como fazer o currículo, como afirma Silva (2017):

As teorias críticas sobre o currículo começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. (SILVA, 2017, p. 30).

Diante disso, mais uma vez fica evidente a necessidade de mudança na concepção de saber docente nas universidades e na forma como as pesquisas nesta área devem ser encaminhadas. Neste sentido, os cursos de Formação de professores buscam superar o modelo tradicional de pesquisa e investir na elaboração de novas práticas, investigações e objetivos.

É também um desafio os currículos dos cursos de formação de professores, serem construídos tendo os objetivos para além das habilidades práticas do ato de ensinar. Estes atualmente buscam incentivar e estimular os estudantes a terem uma perspectiva crítica de seu papel enquanto cidadão e futuro docente ao mesmo tempo, em que possa, não apenas ensinar os conteúdos formais, mas também ser um agente de transformação social, embora o professor não seja o único responsável pela melhoria na educação, ele é um importante personagem nas discussões em espaços de reflexão, como na construção do currículo escolar.

Para Sacristán (1998, p. 15): “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados”. Daí a importância da formação inicial dos estudantes do Curso de Pedagogia como lugar de conhecimento dessas particularidades da educação que são inerentes à sua função e a sua práxis. Por isso, entendemos ser importante que os cursos de formação de professores percebam as escolas e seus atores como parceiros, como um espaço de vivências e trocas de conhecimentos próprios desta profissão. É ensinar a ser, sendo. A fazer, fazendo. Ensinar a ser professor com os que já são na prática diária. Esse talvez seja um dos grandes desafios do Curso de Pedagogia para o século XXI.

Certamente, ao refletir sobre a teoria crítica, vimos que esta proporcionou uma mudança na concepção de ensino e sobre a função da escola e da educação, agora sendo concebidas como fatores importantes para a libertação e emancipação das classes dominadas, questionando e confrontando o ensino tradicional e excludente e reconhecendo a necessidade de tornar os sujeitos mais críticos e autônomos. Contudo, apesar de todos esses embates no campo intelectual e teórico, não se percebeu mudanças, na educação e no ensino, pois a escola continuou a desenvolver as mesmas práticas tradicionais em seu cotidiano. Um dos grandes representantes dos estudos sobre a educação crítica e libertadora no Brasil é Paulo Freire.

Nas considerações de Freire (1991):

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do

mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 1991, p. 126).

Assim, a teoria crítica, ao descortinar a utilização da escola e do currículo como aparelho ideológico do Estado para conservar as relações sociais capitalistas, nos revela que além dos conteúdos curriculares, as relações sociais de subordinação e obediência intrínsecas no ambiente escolar, tem como objetivo reforçar a formação de futuros trabalhadores subordinados, enquanto que nas escolas voltadas para as classes dominantes, essas relações sociais visam a formação de estudantes para desenvolverem atitudes de comando e autonomia (SILVA, 2017).

Nessa perspectiva, seguiu-se o ideário do Projeto Educativo Emancipatório (SANTOS, 1995). Nessas propostas curriculares, os conhecimentos são percebidos não mais como elementos engessados que deveriam estar no currículo porque seriam verdadeiros e necessários para o processo de ensino-aprendizagem “ideal”. Operavam com o reconhecimento da centralidade das relações de poder e, demonstrar a conexão básica entre a produção dos recursos econômicos, a sua distribuição e o consumo de recursos simbólicos como o conhecimento, a educação e o currículo.

### **3.4. Teorias Pós-críticas – Foco no Multiculturalismo**

Os estudos sobre a teoria Pós-crítica<sup>5</sup> surgiram por volta dos anos 1990, com a perspectiva de ampliar os debates sobre as questões ignoradas e/ou silenciadas da pós-modernidade, como as relações sociais de dominação, as relações de poder, as diferenças étnicas e culturais e as questões de gênero e sexualidade, permitindo outros olhares, novas considerações e discussões para além das desigualdades sociais e da luta de classes, foco das teorias críticas do currículo.

A partir então, era necessário ampliar e incluir esses temas nos estudos sobre os objetivos e as interferências da educação na formação de uma sociedade para o século XXI. Lopes (2013) revela que:

No Brasil, após uma apropriação inicial das ideias de Foucault e dos estudos culturais, desenvolvida principalmente por influência das várias traduções que Tomaz Tadeu da Silva realizou de estudos foucaultianos (1994, 1998), de autores vinculados aos estudos culturais de corte pós-crítico (Silva, 1995, 1999; Hall, 19971) e mesmo de estudos problematizadores dos aportes pós-modernos. (Silva, 1993), podemos dizer, que temos uma larga apropriação de estudos pós-estruturais e multiculturalistas. (LOPES, 2013, p. 7).

---

5 Fazem parte desse conjunto de teorias os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós fundacionais e pós-marxistas.

Silva (2017) explica que o pós-estruturalismo e o pós-modernismo, apesar de fazerem a crítica ao humanismo e ao modernismo, pertencem a campos epistemológicos distintos. O pós-modernismo se refere às características de uma época histórica, sendo mais abrangente nos objetos e nas preocupações, enquanto que o pós-estruturalismo se refere a uma teorização social, às questões estruturais da linguagem como sistema de significação, amplia o conceito de diferença, enfatizando que os sujeitos são um resultado de um processo cultural e social. “O pós-estruturalismo amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo [...] em Foucault com a noção de discurso, e de Derrida com a noção de texto” (SILVA, 2017, p. 119).

Percebemos as interferências do pós-estruturalismo nos estudos curriculares e nos currículos dos cursos de formação de professores quando se propõem a analisar e refletir sobre as conexões entre saber e poder, para caracterizar o processo de significação cultural e social, ao questionar sobre a escolha dos conhecimentos presentes nos currículos e a noção de “verdade” e “realidade” que estão nas bases desses conhecimentos, além de contestar a concepção de sujeito, que privilegia a cultura dos grupos culturalmente e socialmente dominantes (SILVA, 2017, p. 24). O autor reforça esse pensamento ao afirmar que: “para a perspectiva pós-estruturalista, é o próprio projeto de uma perspectiva crítica sobre currículo que é colocado em questão”.

Diante disso, vemos que a teoria pós-crítica do currículo segue o ponto de vista pós-estruturalista, se destacando por ter um viés ideológico crítico, multicultural e reflexivo, além de fomentar essas características aos currículos escolares e dos cursos de formação de professores.

Essa teoria, que foi originária a partir dos conceitos da teoria crítica do currículo, é a que consegue melhor compreender e entender as mudanças sociopolíticas, econômicas e culturais da atualidade pós-moderna. Lopes (2013) corrobora ao dizer que:

Talvez isso também se deva ao aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos. Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutro lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares. (LOPES, 2013, p. 8).

Com os estudos da teoria pós-colonialista que se associa ao pós-estruturalismo, conseguimos identificar as relações de poder e submissão entre os diferentes países e as consequências das intervenções colonialistas no mundo contemporâneo. Questões como

superioridade racial e cultural, disciplinaridade, eurocentrismo, representação e multiculturalismo estão presentes em ambas as teorias.

Neste sentido, a autora ainda ressalta a importância de compreender a que nos referimos quando utilizamos a expressão teorias pós-críticas, ou seja, um:

Conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas. Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas. (LOPES, 2013, p. 4).

Diante disso, entendemos ser necessário considerar esses estudos e a inclusão de teorias pedagógicas progressistas e críticas nos currículos dos Cursos de Pedagogia, que assumam como prioridades o desenvolvimento desse novo paradigma educacional nos currículos das instituições de nível superior no Brasil.

Ao considerar a importância dos estudos das teorias pós-críticas que trata dentre outros aspectos, das questões sociais, raciais, culturais, de gênero e de poder que estão presentes na escola, para a formação do Pedagogo, será possível a esses conceberem que o currículo se materializa através das interações entre estudantes e professores no momento em que constroem conhecimentos e saberes, e também interagem com diversas culturas. Percebe-se também a importância de incluir os estudos sobre multiculturalismo no currículo destes cursos por tratar da produção das diferenças, das lutas das minorias, do papel dos direitos humanos, tendo como base um currículo democrático e em movimento. Silva (2017), afirma que:

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA, 2017, p. 147).

Á vista disso, é importante refletirmos sobre as propostas e objetivos dos atuais currículos do Ensino Superior no Brasil. Currículo aqui entendido não como um documento oficial politicamente neutro, que somente prescreve uma relação de conteúdos, metodologias e avaliações a serem seguidas por docentes e discentes, mas como um importante documento repleto de intencionalidades, explícitas ou não, que reflete, defende e consolida identidades, culturas e saberes. Silva (1995) estabelece a relação entre a atual conjuntura política e seu reflexo na educação quando diz:

A “nova” direita – em muitos casos uma aliança ou combinação de neoliberalismo (econômico) com neoconservadorismo (moral) – triunfante em tantos países coloca

a educação e o currículo no centro de suas tentativas de reestruturação da sociedade ao longo de critérios baseados no funcionamento do mercado. (SILVA, 1995, p. 185).

Diante do que afirma o autor, concordamos que no Brasil as questões culturais têm configurações diferentes em relação aos outros países, pois aqui, a formação histórica foi marcada pela negação da alteridade do outro, pela escravização e eliminação dos corpos de africanos e indígenas, e como efeito, os currículos escolares trazem reflexos dessa negação.

O ideal seria que o currículo das Universidades, mais especificamente nos cursos de formação de professores, permitisse aos licenciandos conhecer e reconhecer sua história, sua cultura, os objetivos e as lutas dos povos excluídos e dos movimentos sociais no Brasil, e que os cursos de formação de professores ainda possibilitassem a reflexão sobre toda uma diversidade política e cultural que sempre foi silenciada, mas que está ganhando espaço e visibilidade atualmente na sociedade.

Como defende Gadotti (1997, p. 16): “embora a integração multiétnica, multirracial e multicultural não seja produto exclusivo do trabalho escolar, a escola pode tornar-se um espaço privilegiado dessa integração”. Assim o currículo pode ser um potencial instrumento de fortalecimento cultural e de disputas política desses sujeitos, que estão presentes nas universidades e escolas públicas do país.

Além disso, um currículo multicultural pode ser transformador e libertador caso seja ressignificado para se tornar um lugar garantidor de múltiplos conhecimentos, de reconhecimento das diferentes identidades, subjetividades e de valorização das interações entre as culturas. Neste sentido Gadotti, (1997, p. 16) afirma que:

A educação multicultural e intercultural procura familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas etc. de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes. As crianças que não aprenderem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldade de entender as diferenças; fechando para a riqueza cultural da humanidade, elas perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar. (GADOTTI, 1997, p. 16).

Compreendendo que multiculturalismo é um movimento social surgido nos Estados Unidos e tem como objetivos principais: a luta pelos direitos civis dos grupos dominados. Grupos que são excluídos por conta de um suposto não pertencimento a uma cultura e classe social considerada superior (CANDAUI, 2002).

Essa proposta de currículo multicultural nos Cursos de Pedagogia pode promover oportunidades de conhecimento e de desenvolvimento igual para todos, sem distinção, além de proporcionar a convivência natural e democrática entre as diferentes etnias, gêneros e culturas, como também, permitir a liberdade de expressão igualitária. Assim, se vemos o

currículo como um ponto onde se produz, de forma positiva, capacidades e habilidades determinadas; e dele constituir uma frente privilegiada de luta de qualquer estratégia de intervenção cultural do processo de transformação (SILVA, 1995).

Entendemos que McLaren (1997, p. 52) dialoga com este pensamento ao propor uma pedagogia crítica, afirmando ser necessário aos educadores: “interrogar, perturbar, desmistificar, descentrar criticamente os sistemas de inteligibilidade que guiam a sociedade panóptica e disciplinar, que gesta a soberania, a lógica da divisão da autoridade, reveladas pela crise do politicamente correto”; superando os desafios e ajudando a construir um projeto de sociedade mais justa.

É possível afirmar que atualmente muitos conflitos da humanidade são de ordem cultural. Moreira (1999) diz que:

Essas diferenças – de raça, classe social, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual e/ou deficiência física ou mental – têm, com muita frequência, justificado as discriminações e as perseguições sofridas por indivíduos ou grupos. Exemplifique-se com as violências cometidas, em diferentes partes do mundo, contra comunidades negras, latinas e asiáticas, cujos sistemas de valores são rotulados como inferiores, primitivos e carentes do refinamento e da moralidade que caracterizariam a cultura ocidental, a cultura branca, cujo poder lhe tem dado o direito de definir o que se deve entender por normal e desejável em áreas cruciais da vida e da experiência humana. (MOREIRA, 1999, p. 23).

De fato, a padronização imposta pelos grupos dominantes aos grupos sociais, cujas produções culturais, etnias, crenças e condutas diferem de seus padrões, as torna desvalorizadas, desrespeitadas e reprimidas. Como resistência a essa ideologia, McLaren destaca a importância de desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural:

[...] que se preocupem com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc.) da diferença (que concorda com o ponto de vista do pós-modernismo lúdico) mas que ainda, remetam-se à comunidade dos outros diversos sob uma lei que diga respeito aos referentes que orientem para a liberdade e libertação (que é o ponto de vista do pós-modernismo de resistência). (MCLAREN, 1997, p. 71).

Desse modo, mesmo latente, essas questões existem e estão presentes em todos os espaços sociais, sobretudo, nas escolas e universidades. Por isso, mesmo que as discussões e reflexões sobre currículo e sobre formação de professores desconsiderem os estudos multiculturais, elas estarão presentes nas ações e interações entre os sujeitos, geralmente de forma discriminatória e excludente.

Em relação às considerações sobre multiculturalismo, tanto Candau (2011) quanto McLaren (1997) dividem seus estudos em diferentes abordagens, mas que dialogam entre si.

Candau (2011, p. 20) divide o multiculturalismo em abordagens descritiva e prepositiva, esta última sendo subdividida em: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

Vejamos as definições mais detalhadamente no quadro abaixo:

Quadro 7 - Concepções de Multiculturalismo a partir da Abordagem Propositiva

<p><b>Assimilacionista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parte da afirmação de que vivemos em uma sociedade multicultural no sentido descritivo e que nesta sociedade não existe igualdade de oportunidade para todos/as.</li> <li>• Reconhece que há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países, de classes populares, e/ou com baixos níveis de escolarização, com deficiência, que <u>não tem</u> o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que os grupos de classe média/alta, brancos, considerados “normais” e com elevado níveis de escolarização.</li> <li>• Uma política assimilacionista vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica, sem modificar a matriz da sociedade, apenas integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica.</li> <li>• Promove-se uma política de universalização da escolarização onde todos participam do sistema escolar de caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica.</li> <li>• Essa abordagem defende o projeto de afirmar uma “cultura comum”, a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente.</li> </ul>
<p><b>Diferencialista ou Monoculturalismo Plural</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta abordagem propõe colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças.</li> <li>• Para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto afirma ser necessário garantir espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente.</li> <li>• Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros <i>apartheid</i> socioculturais.</li> </ul>
<p><b>Interativo ou Interculturalidade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta visão se confronta com as visões diferencialista e assimilacionista, que favorecem processos radicais de afirmação de identidade cultural específica.</li> <li>• Propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.</li> <li>• Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado. Afirma que nas sociedades em que vivemos há processo de hibridização cultural, isto é, a construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são “puras”.</li> <li>• Essa perspectiva tem consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais (relações fortemente hierarquizadas, preconceito, discriminação).</li> <li>• Quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades</li> </ul>

	e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.
--	--

Fonte: Baseado em Candau (2011).

A partir das reflexões de Candau (2011), vemos que a abordagem intercultural representa os anseios e lutas por uma sociedade culturalmente mais democrática e inclusiva, por considerar as identidades e as diferenças como parte genuína do desenvolvimento dos povos e do tecido social, além de assumir e enfrentar as relações de poder hierárquico de ordem cultural, étnico-racial e econômica estabelecidas hegemonicamente, que resulta na invisibilidade de milhares de sujeitos.

Mclaren (1997, p. 79) corrobora com essa ideia quando diz: “a diferença não é obviedade cultural, [...] em vez disso, as diferenças são construções históricas e culturais.”, pois para ele “os significados culturais são organizados, orientados, enquadrados e pontuados de maneira que beneficiem a cultura branca” (MCLAREN, 1997, p. 44). O autor ainda explica que os conflitos entre as culturas não devem ser compreendidos como relações antagônicas, mas como relações vivas entre níveis de hierarquia de poder diferencialmente constituídos (MCLAREN, 1997, p. 45).

Assim como Candau (2011), McLaren (1997) também subdivide o multiculturalismo em concepções e aspectos que possuem diferentes abordagens sobre as questões de diferença, cultura, classe, gênero e identidade, deixando claro que as características tendem a se misturar umas com as outras dentro das relações sociais. Vejamos mais detalhadamente no quadro abaixo:

Quadro 8 – Categorias do Multiculturalismo segundo McLaren (1977)

<b>Multiculturalismo conservador ou Monoculturalismo</b>	<p>Visão colonialista a favor da superioridade da cultura patriarcal ocidental. Pode ser compreendida como um resultado direto do legado de doutrinas da supremacia branca, sobrepondo-a as culturas dos povos africanos e indígenas. Apesar de a maior parte daqueles que adotam esta postura tentarem se esconder das acusações de racismo, sexismo ou preconceito de classe, culpabilizam os que não se encaixam no perfil masculino, branco, cristão e de classe média pelas mazelas sociais.</p> <p>A escola é uma das agências responsáveis por esse processo ao colocar em ação currículos centrados nos padrões culturais hegemônicos e ignorar outras formas de conhecimento partindo do pressuposto que os alunos das camadas mais humildes poderão se integrar melhor na sociedade através de uma imersão total e imediata na cultura da elite.</p>
	<p>Argumenta que existe uma igualdade natural entre as pessoas brancas e as outras populações raciais. A razão da desigualdade das posições que ocupam mulheres e homens, brancos e negros, hétero e homos etc. está na falta de oportunidades sociais e educacionais.</p> <p>Defende uma escola em que as minorias têm liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural, desde que não entrem em conflito com a</p>

<p><b>Multiculturalismo liberal</b></p>	<p>identidade cultural do grupo dominante, isto é, a identidade do diferente pode expressar-se no âmbito particular.</p> <p>Os educadores com perfil liberal não compreendem que os grupos que exercem o poder (especialmente o empresariado) influenciam enormemente a constituição das identidades e parecem desconhecer que são os homens brancos pertencentes às classes favorecidas que dominam a maioria absoluta da produção e circulação das representações sobre as coisas do mundo, com destaque para as ciências, mídias, artes e os currículos.</p>
<p><b>Multiculturalismo liberal de esquerda</b></p>	<p>Enfatiza a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes. Trata a diferença como uma “essência” que existe independente de história, cultura e poder.</p> <p>Defende o combate a opressão e o conceito de que apenas o grupo oprimido pode dar voz aos problemas que enfrenta. Existe a ideia de que a cultura dominante é sempre pior que a das minorias. Este “privilégio de opressão” caracteriza a pessoa subordinada como portadora de um conjunto particular de experiências naturais como a única autorizada a fazer determinadas críticas. Essa postura impossibilita a expansão de uma visão democrática para uma ampla gama de indivíduos e grupos.</p> <p>Quando a política de identidade opera de forma acrítica no que tange à solidariedade democrática, corre o risco de limitar-se a uma centralidade grupal fragmentada e essencialista. Essa centralidade leva a excluir os estranhos ou aqueles que, apesar de simpatizantes pela causa e moralmente comprometidos, não pertencem ao mesmo grupo.</p>
<p><b>Multiculturalismo crítico</b></p>	<p>Se caracteriza pela valorização das diferenças, para além do mero reconhecimento. Questiona a construção da diferença e identidade em relação a uma política radical.</p> <p>A desigualdade de classe social é uma preocupação crucial, pois entende que, embora não seja a única categoria, a classe interage com a etnia, gênero e outros marcadores sociais. Desvelar esse processo é o que mais interessa ao multiculturalismo crítico, portanto, o que se pode recomendar aos educadores é que se dediquem a analisar profundamente a maneira pela qual a dinâmica de poder se reflete na cultura viva, mundana e cotidiana, tomando nota como o patriarcado, a supremacia branca e o elitismo de classe invadem todas as dimensões humanas.</p> <p>Os multiculturalistas críticos reafirmam o princípio de que um bom ensino é aquele que considera seriamente a vida dos alunos abrindo espaços para a diversidade de etnias, classes sociais e gêneros das populações estudantis.</p> <p>Compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.</p> <p>Entende que os indivíduos produzem, renovam e reproduzem os significados em um contexto constantemente configurado e reconfigurado pelo poder. Esta reprodução cultural engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes. Nesse sentido, as escolas funcionam em cumplicidade com a reprodução</p>

	cultural, uma vez que os professores, inocentemente, atuam como guardiões culturais transmitindo os valores dominantes e protegendo a cultura comum dos “invasores” sempre à vista.
--	---

Fonte: Baseado em McLaren, (1997, p. 110 á 135) e Neira (2016, p. 4 á 13).

A partir do que foi exposto, entendemos que os autores dialogam sobre a relevância do movimento multiculturalista crítico e da interculturalidade como política educacional, pois segundo McLaren (1997), é o que promove uma educação democrática e inclusiva, principalmente por possibilitar a autorreflexão do papel da educação como mantenedora do *status quo* das relações historicamente fundamentadas no modelo hegemônico branco, patriarcal e excludente, e por apontar os caminhos para o enfrentamento dessas relações, visando uma educação libertadora e transformadora.

Por isso, concordando com os autores e defendemos neste trabalho o desenvolvimento de um currículo multicultural crítico e legitimamente democrático nos cursos de formação de professores, mais especificamente no Curso de Pedagogia, sugerindo que o curso promova ações que estimulem a inter-relação entre os diferentes grupos culturais, que haja um permanente reconhecimento das culturas marginalizadas, o incentivo ao processo de hibridização cultural e a vinculação entre questões de diferença e de desigualdade, pois consideramos que a diferença se encontra na base dos processos educativos. Tudo isso permeado pela busca incessante de justiça social através da educação.

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentaremos os fundamentos, as técnicas e os procedimentos metodológicos que orientaram esse trabalho, destacando o interesse, o objetivo, o tipo de pesquisa e o método de análise. Desse modo, retomaremos um pouco do que foi apresentado na introdução deste trabalho. Como mencionamos, o interesse primário que motivou a idealização deste, surgiu a partir da minha experiência como professora da Educação Básica da rede pública de Maceió, formada em Pedagogia pela UFAL, tendo a prática pedagógica baseada nos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, vivenciando os desafios inerentes à profissão docente.

Com isso, buscou-se como objetivo principal: Identificar em que medida o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia CEDU/UFAL, elaborado em 2006, incorpora elementos do multiculturalismo crítico em sua matriz curricular. Mas precisamente nas disciplinas obrigatórias do curso.

Acreditamos que este trabalho será relevante no âmbito da educação e da formação de professores / pedagogos em Alagoas, principalmente para o Curso de Pedagogia em questão, por promover uma investigação inédita e específica, possibilitando a reflexão de docentes e discentes, sobre as lacunas e os entraves que ainda existem e impossibilitam o trabalho docente na perspectiva multicultural. Pois, em pleno século XXI, em um mundo globalizado e com novos paradigmas emergentes, novas estruturas econômicas, sociais, familiares, bem como o fortalecimento dos movimentos sociais, as lutas de classe e de gênero, é importante que os atores e gestores do curso se permitam a autorreflexão sobre o papel da Pedagogia em meio a esse contexto histórico.

Para tanto, o caminho metodológico de investigação segue uma abordagem qualitativa interpretativa, pois “ela se ocupa com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2016, p. 20). Com isso, vemos que a pesquisa qualitativa é mais adequada quando pretendemos trabalhar com temas relacionados à subjetividade, pois essa abordagem se aprofunda no mundo dos significados, que precisam ser exposto e interpretado por um processo compreensivo e interpretativo contextualizado. (MINAYO, 2016).

Para melhor fundamentar, buscamos Ludke e André (1986) quando afirmam que:

São cinco as características básicas da pesquisa qualitativa, chamada, às vezes, também de naturalística: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 44).

Entendemos que esse enfoque tem a finalidade de não constituir-se em previsão nem em controle, mas visa a compreensão dos fenômenos e a formação dos que participam neles para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz.

Essa pesquisa está assente num estudo / pesquisa bibliográfica que para Moreira e Caleffe (1996, p. 20) tem o objetivo primordial dessa técnica que é: “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi produzido na área em questão”. Assim, o levantamento bibliográfico foi realizado considerando-se os conceitos e as teorias sobre Formação de professores e Currículo; recorrendo bibliograficamente as concepções e teorias curriculares que mais influenciaram os cursos de formação de professores no Brasil, e no contexto da UFAL / Alagoas. Essa técnica nos possibilitou analisar materiais como: artigos científicos e livros elaborados especificamente sobre o tema.

Para a realização desse estudo, tomamos como referência a análise dos planos das disciplinas obrigatórias, que estão presentes na Matriz Curricular de 2006, buscando verificar se estas possuem características do multiculturalismo crítico, além de perceber a existência de culturas que podem estar sendo silenciadas ou negadas neste currículo.

Nossos dados foram levantados especificamente a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia CEDU / UFAL, elaborado em 2006, debruçando-nos especificamente sobre sua matriz curricular, mas precisamente sobre as disciplinas obrigatórias do curso. Buscamos, portanto, analisar se o referido documento incorpora elementos do multiculturalismo crítico em sua matriz curricular.

#### **4.1 Caracterização/Descrição do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia UFAL/CEDU, 2006.**

A origem do Curso de Pedagogia da UFAL criado em 1955 foi gestada na Faculdade de Filosofia de Alagoas, sendo um espaço de formação superior para os profissionais da educação no Estado. Enquanto em outros estados do Brasil já havia avanços na formação em nível superior de educadores; em Alagoas esta profissão tinha pouquíssimo reconhecimento, e os espaços de formação para os docentes atuarem nas séries iniciais eram apenas nos Cursos Normais (PPPC, 2006).

Contudo, o Curso de Pedagogia surge inicialmente para formar técnicos em nível de especialização na área de educação, visando, como a Resolução 02/69 do CNE, decorrente de Parecer do Professor Valnir Chagas, assessorar os sistemas educacionais em processo de modernização, as habilitações em Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar. Somente em 1987, o curso assume um currículo

voltado para a formação docente, ainda que restrita à formação para a Escola Normal (PPPC, 2006).

O atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPPC) Licenciatura Plena, na modalidade presencial, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), foi discutido e construído coletivamente no período de 2004 a 2006 e naquele momento, as discussões levaram em consideração a realidade educacional da época, as exigências dos Pareceres CNE/CP 09/2001, 05/2005 e 03/2006 e as Resoluções CNE/CP 01/99, 01 e 02/2002 e 01/2006, assim como as necessidades e anseios da sociedade e dos profissionais da educação de Alagoas, visando atender às lutas sociais e educacionais e o mercado de trabalho, que determinava aos egressos as competências e habilidades nas diversas áreas que a formação habilita (PPPC, 2006).

De acordo com o PPPC, o perfil do aluno egresso é aquele profissional:

[...] que conceba o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado, respondendo criticamente aos desafios que a sociedade lhe coloca; que atue de forma reflexiva, crítica, cooperativa, com ética e conhecimento fundamentado, com habilidades para levantar problemas e, principalmente propor alternativas de intervenção para a Educação Básica no Brasil; que exerça a capacidade de liderança e de busca do conhecimento; que produza conhecimentos como docente/pesquisador/gestor de processos pedagógicos que envolvam crianças, jovens e/ou adultos, em instituições escolares e não escolares. (PPPC, 2006, p. 3).

Assim, o Curso de Licenciatura em Pedagogia promove uma formação inicial, a construção de uma identidade docente e a profissionalização. O Art. 2º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, indica que:

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

Deste modo, com o intuito de verificar como a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia 2006 (MCCP) da UFAL trata os estudos multiculturais em suas disciplinas obrigatórias, passamos a analisar a estrutura da MCCP (2006) da universidade em que estamos inseridos.

Quanto à sua estrutura documental o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFAL), elaborado em 2006, está dividido nos seguintes itens:

- Um breve histórico do curso;

- As bases conceituais;
- O perfil do egresso no curso;
- Os conteúdos e a matriz curricular (se subdivide em eixos formativos, na descrição dos módulos formativos, a matriz curricular do núcleo de estudo para o período diurno e noturno, os núcleos de estudos integradores, os componentes optativos das atividades formativas e a carga horária curricular);
- O ementário e a bibliografia por disciplina;
- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);
- Estágio Supervisionado;
- Avaliação;
- Lista dos professores do curso que auxiliaram na construção do documento.

Todos esses elementos compõem a organização do documento. Vale salientar que a produção foi um avanço e que demandou esforços de muitos educadores mediante as condições precárias da UFAL na época.

Para a MCCP foram definidos três núcleos de estudos, conforme o que determina o Art. 6º da Resolução CNE/CP 01/2006, p. 3. São eles:

I. Núcleo de estudos básicos;

II. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos;

III. Núcleo de estudos integradores.

IV. Esses núcleos de estudos foram o ponto de partida para a elaboração desta MCCP. Após isso, surgiram os três principais Eixos Formativos que constituem o Currículo: São eles: Eixo Contextual; Eixo Estrutural; Eixo Articulador.

Sendo os Eixos Contextual e Estrutural, mais focados nos Fundamentos Teóricos e nas Metodologias, enquanto o Eixo Articulador promove a vivência e experiência da prática pedagógica. Conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 9 - Eixos Formativos

<b>Eixos</b>	<b>Natureza</b>	<b>C/H Total Prevista</b>
<b>CONTEXTUAL</b>	Compreensão dos processos educativos institucionalizados, considerando a natureza específica do processo docente, as relações ambiental-ecológicas, sócio-históricas e políticas que acontecem no interior das instituições, no contexto imediato e no âmbito mais geral em que ocorre o fenômeno educativo.	<b>780</b>
<b>ESTRUTURAL</b>	Saberes e práticas específicos à formação dos pedagogos aptos a atuar como professores na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional.	<b>1.680</b>

<b>ARTICULADOR</b>	Processos concretos vivenciados pelos/as profissionais da educação no ato de planejar, coordenar e executar o trabalho educativo, tendo como produtos concretos por parte dos/as formando/as, planos integrados e ações de intervenção na realidade educativa.	<b>680</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>3.140</b>

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFAL, 2006, p. 36.

A partir disso, os Eixos são divididos em Módulos, organizados por temas e componentes curriculares que organizam os conteúdos gerais da MCCP por semestre letivo. Sendo um total de oito semestres para os cursos diurnos e nove para o curso noturno.

O objetivo dos Eixos Formativos é de serem norteadores das propostas pedagógicas das disciplinas e também de valorizar e tomar as diversas culturas da realidade acadêmica e escolar. Cada eixo tem um caráter formador para os estudantes com bases teórico-metodológicas que traz o aprofundamento da análise crítica e contextualizada da prática pedagógica observação / investigação e ao planejamento.

Os referidos eixos formativos são divididos em oito módulos teóricos e práticos. Cada módulo possui as concepções sobre os saberes e os conteúdos que fazem parte da grade curricular do curso. Vejamos os módulos no quadro abaixo:

Quadro 10 – Eixos e Módulos Formativos

<b>Eixos</b>	<b>Nº</b>	<b>Módulos</b>	<b>C/H</b>
<b>CONTEXTUAL</b>	1	EDUCAÇÃO: NATUREZA E SENTIDO	160
	2	EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, CULTURA E MEIO AMBIENTE	240
	3	EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO	260
	4	TRABALHO, EDUCAÇÃO E PROFISSÃO	120
<b>ESTRUTURAL</b>	5	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	1160
	6	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O PLANO E A AVALIAÇÃO DA AÇÃO	520
<b>INTEGRADOR</b>	7	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	280
	8	PLANEJANDO E INTERVINDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	400
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL 3.140</b>			

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFAL, 2006, p. 37).

É a partir desses módulos que as concepções teóricas que constitui os grupos de disciplinas de base comum, serão definidas e orientadas. Através da descrição das concepções podemos perceber quais saberes farão parte dos conteúdos e dos objetivos de aprendizagem de cada disciplina. Vejamos no quadro abaixo:

Quadro 11 - Descrição dos Módulos Formativos

<b>Eixos</b>	<b>Nº</b>	<b>Módulos</b>	<b>Concepção</b>	<b>Saberes/Componentes Curriculares</b>
<b>C O N T E X T U A L</b>	1	Educação: Natureza e Sentido	Compreensão da educação como prática social, que se define a partir de um processo histórico, em um conjunto de relações diferenciadas, interpessoais, intencionais e comprometidas com o desenvolvimento humano e a intervenção na realidade.	* Fundamentos Filosóficos da Educação * Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia
	2	Educação, Sociedade, Cultura e Meio Ambiente	Reflexão sobre a educação em uma realidade caracterizada por desafios e projetos políticos em confronto, destacando-se, em nosso caso, as políticas públicas de educação escolar e seus efeitos na sociedade, na cultura e no meio ambiente.	* Fundamentos Sociológicos da Educação * Fundamentos Antropológicos da Educação * Fundamentos Políticos da Educação * Fundamentos da Educação Infantil
	3	Educação, Conhecimento e Informação	Análise da relação da educação com o conhecimento, com base na forma de produzir e apropriar-se do saber, refletindo sobre as dimensões dos atos de aprender e de ensinar, apropriando-se de novas tecnologias da comunicação e informação disponíveis ao ato de aprender.	* Organização do Trabalho acadêmico * Fundamentos Psicopedagógicos da Educação * Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação * Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa
	4	Trabalho, Educação e Profissão	Abordagem do trabalho e da educação como atividades humanas essenciais, que se constituem princípio e base de construção da práxis do educador e do ser profissional da educação.	* Trabalho e Educação * Profissão Docente
<b>E S T R U T U R A L</b>	5	Proposta Pedagógica: O Campo e as Bases da Ação	Análise crítica, no tempo e no espaço, das políticas e da gestão da educação institucionalizada, de suas bases legais, de seus fundamentos paradigmáticos, de seus impasses e desafios para uma formação cidadã, bem como estudo dos saberes indispensáveis ao exercício da docência.	* Pesquisa Educacional * Estatística Educacional * Desenvolvimento e Aprendizagem * Alfabetização e Letramento * Política e Organização da Educação Básica no Brasil * Organização e Gestão dos Processos Educativos * Didática * Currículo * Avaliação * Saberes e metodologias do Ensino de História I * Saberes e metodologias do Ensino de Geografia I * Saberes e

				<p>metodologias do Ensino de Matemática I</p> <p>*Saberes e metodologias do Ensino de Língua Portuguesa I</p> <p>* Saberes e metodologias da Educação Infantil I</p> <p>*Saberes e metodologias do Ensino de Ciências Naturais I</p> <p>* Arte Educação</p> <p>* Corporeidade e Movimento</p> <p>* Jogos, Recreação e Brincadeiras</p> <p>* Libras</p> <p>* Educação Especial</p>
	6	Proposta Pedagógica: O Plano e a Avaliação da Ação	Planejamento do trabalho escolar, considerando estratégias relativas à organização político-pedagógica da escola, a seleção e organização dos saberes a serem ensinados e aprendidos e a práticas de avaliação, promotoras do sucesso escolar.	<p>* Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem</p> <p>* Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar</p> <p>* Saberes e metodologias do Ensino de História II</p> <p>* Saberes e metodologias do Ensino de Geografia II</p> <p>* Saberes e metodologias do Ensino de Matemática II</p> <p>* Saberes e metodologias do Ensino de Língua Portuguesa II</p> <p>* Saberes e metodologias do Ensino de Ciências Naturais II</p> <p>* Saberes e metodologias da Educação Infantil II</p>
<b>A R T I C U L A D O R</b>		Mergulhando na Prática Pedagógica	Reflexão sobre os elementos da prática pedagógica no contexto da divisão social e técnica do trabalho escolar, com base nos saberes envolvidos na formação do/a pedagogo/a, por meio da observação/investigação da realidade educativa.	<p>* Projetos integradores 1</p> <p>* Projetos integradores 2</p> <p>* Projetos integradores 3</p> <p>* Projetos integradores 4</p> <p>* Projetos integradores 5</p> <p>* Projetos integradores 6</p> <p>* Projetos integradores 7</p>
		Planejando e Intervindo na Prática Pedagógica	Construção/reconstrução e desenvolvimento de ações educativas refletidas, autônomas, sequenciadas e significativas, permeadas pelos saberes e práticas vivenciados ao longo do curso, que expressem o exercício da docência na gestão de sistemas, redes e unidades escolares e na regência das disciplinas pedagógicas em Nível Médio na Modalidade Normal, na Educação	<p>* Estágio Supervisionado I</p> <p>* Estágio Supervisionado II</p> <p>* Estágio Supervisionado III</p> <p>* Estágio Supervisionado IV</p>

			Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	
--	--	--	---	--

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFAL, 2006, p. 38-40.

O exercício de vislumbrar todo o processo de construção da matriz curricular do curso contemplou uma importante etapa no processo de investigação e exploração do material, pois com base nesta leitura e em sua construção, compreendemos a estrutura da matriz curricular do Curso de Pedagogia. Nessa perspectiva, considerando as etapas dessa técnica, construímos os quadros abaixo, com as disciplinas obrigatórias da matriz curricular de 2006, do Curso de Pedagogia presencial, que fez parte do *corpus* de análise, respeitando a regra da homogeneidade e pertinência da metodologia escolhida.

Vejamos a seguir as disciplinas vivenciadas no curso (PPPC, 2006, p. 38):

Quadro 12 - Mapa de Análise

<b>Período</b>	<b>Disciplinas obrigatórias</b>	<b>Carga/ Horária</b>
<b>1º Período</b>	Fundamentos Filosóficos da Educação	80
	Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia	80
	Profissão Docente	60
	Organização do Trabalho Acadêmico	60
	Educação e novas Tecnologias da Informação e da Comunicação	80
	Projetos Integradores 1	40
<b>2º Período</b>	Fundamentos Sociológicos da Educação	80
	Fundamentos Psicopedagógicos da Educação	80
	Leitura e produção textual em Língua Portuguesa	40
	Trabalho e Educação	60
	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	80
	Estatística Educacional	40
	Projetos Integradores 2	40
<b>3º Período</b>	Fundamentos Antropológicos da Educação	40
	Fundamentos Políticos da Educação	40
	Desenvolvimento e Aprendizagem	80
	Didática	60
	Currículo	60
	Avaliação	60
	Alfabetização e Letramento	40
	Projetos Integradores 3	40
<b>4º Período</b>	Fundamentos da Educação Infantil	80
	Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	80
	Educação Especial	40
	Corporeidade e Movimento	40

	Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem	80
	Projetos Integradores 4	40
<b>5º Período</b>	Saberes e Metodologias da Educação Infantil I	60
	Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa I	60
	Organização e Gestão dos Processos Educativos	80
	Pesquisa Educacional	80
	Estágio Supervisionado 1	80
	Projetos integradores 5	40
<b>6º Período</b>	Saberes e metodologias da Educação Infantil II	60
	Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa II	60
	Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais I	60
	Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática I	60
	Jogos, Recreação e Brincadeiras	40
	Estágio Supervisionado 2	120
	Projetos Integradores 6	40
<b>7º Período</b>	Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia I	60
	Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática II	60
	Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais II	60
	Saberes e Metodologias do Ensino de História I	60
	Estágio Supervisionado 3	120
	Projetos Integradores 7	40
<b>8º Período</b>	Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia II	60
	Saberes e Metodologias do Ensino de História II	60
	Arte Educação	40
	Estágio Supervisionado 4	80
	Libras	60

Fonte: Adaptado pela autora a partir do PPPC de Pedagogia 2006.

Em nossa análise inicial constatamos que há na matriz curricular do Curso de Pedagogia 51 (cinquenta e uma) disciplinas obrigatórias, distribuídas entre 8 (oito) períodos no turno diurno (manhã e tarde) e entre 9 (nove) períodos no turno noturno, e 13 (treze) disciplinas optativas/eletivas<sup>6</sup> que começam a ser ofertadas a partir do 4º período, nos três turnos. Em relação às disciplinas optativas / eletivas, a carga horária mínima exigida é de 160 h/a, o que equivale a 4 (quatro) disciplinas ao longo do curso.

#### 4.2 Técnicas de análise: da análise documental à análise de conteúdo

6 Consta no PPPC de Pedagogia (2006): “considerando a dinâmica da realidade, novas disciplinas eletivas poderão ser acrescentadas, por decisão do Colegiado do Curso, após avaliação e identificação de necessidades para melhor aprofundamento e diversificação estudos” (PPPC, 2006, p.51).

A análise documental baseou-se no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia CEDU/UFAL (2006). Este material foi utilizado para elaborarmos a caracterização do curso investigado. Compreendendo que a análise documental se assemelha à bibliográfica, diferindo apenas na natureza das fontes; uma vez que, na documental, a fonte utilizada são restritamente documentos. Com a análise documental, o pesquisador pode buscar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses e interesses. Segundo Ludke e André (1986):

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. [...] Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38).

Diante da tentativa de definir a importância dos dados por meio de documentos, faz-se relevante ainda refletir que:

[...] A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Como exemplos gerais de documentos, podem ser citadas: as leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, arquivos escolares, circulares etc. Novamente aqui, o uso desta técnica apresenta vantagens e desvantagens, mas se recomenda o seu uso quando o pesquisador se coloca frente a três situações básicas: quando o acesso aos dados é problemático; quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coletas; e quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 46).

Contudo, foi necessário realizarmos a técnica da análise de conteúdo associada à análise documental para melhor compreensão das disciplinas obrigatórias relacionadas ao Curso de Pedagogia. Adotamos a referida técnica porque entendemos, assim como Laurence Bardin (2009), que a análise de conteúdo fornece informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja este linguista, psicólogo, sociólogo, crítico literário, historiador ou apenas um leitor leigo, mas que pretenda saber profundamente mais sobre um texto ou documento. Buscamos Bardin (2009) quando a define da seguinte forma:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 40).

Consideramos que essa técnica de análise amplamente usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, é a que melhor se ajusta a nossa pesquisa, pois: “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

(MINAYO, 2016, p. 76). Logo, essa análise que conduz a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

A conceitualização da análise de conteúdo pode ser concebida de diferentes formas, tendo em vista a vertente teórica e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, seja adotando conceitos relacionados à semântica estatística do discurso, ou ainda, visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens (BARDIN, 2009). Destaca-se o caráter social deste método, uma vez que tem o intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva. Segundo Silva e Fossá (2013):

A análise de conteúdo, atualmente, pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais). Quanto a interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo. (SILVA; FOSSÁ, 2013, p. 3).

O desenvolvimento da análise dos dados, nesta metodologia, abrangeu algumas etapas, a fim de que se possa conferir relevância aos dados coletados. As etapas referentes à organização da análise propostas por Bardin (2009) são divididas em três: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Para uma melhor compreensão, elaboramos o quadro abaixo com as definições e objetivos de cada fase.

Quadro 13 – Fases da Organização da Análise de Conteúdo

<b>Fases</b>	<b>Descrição</b>
<b>Pré-análise</b>	Desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. A fase compreende a leitura geral do material eleito para a análise. De forma geral, efetua-se a organização do material a ser investigado, tal sistematização serve para que o analista possa conduzir as operações sucessivas de análise.
<b>Exploração do material</b>	Consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas.
<b>Tratamento dos resultados (inferência e interpretação)</b>	Consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

Fonte: Bardin (2009, p. 95).

Na Pré-análise, que é a fase de organização propriamente dita, iniciamos pela leitura fluante do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2006, buscando identificar o contexto histórico em que foi produzido, os autores, os interesses provenientes da luta da classe docente, a concepção e organização da Matriz Curricular e das disciplinas.

O passo seguinte foi a constituição do *corpus*, isto é, o conjunto dos documentos escolhidos para serem submetidos à análise, neste caso, a matriz curricular do curso e os planos das disciplinas obrigatórias. Como amostra, inicialmente pretendíamos utilizar apenas as ementas, contudo, Bardin (2009) orienta que não se pode deixar de fora do *corpus* qualquer um dos elementos que não possa ser justificável no plano do rigor, por isso concluímos que seria mais apropriado utilizar o plano de disciplina, incluindo os objetivos, o conteúdo programático, a metodologia, a avaliação e as referências, pois esses itens continham informações que não poderiam ser dispensadas para uma interpretação mais profunda.

De posse dos planos de todas as disciplinas obrigatórias, fizemos a exploração do material, que conforme apresenta Bardin (2009):

O trabalho do analista é insidiosamente orientado por hipóteses implícitas. Daí a necessidade das posições latentes a serem reveladas e postas à prova pelos fatos [...]. Formular hipóteses consiste, muitas vezes, em explicitar e precisar – e, por conseguinte, em dominar – dimensões e direções de análise, que apesar de tudo funcionam no processo. (BARDIN, 2009, p. 126).

Dessa forma, uma das hipóteses possíveis seria a de que os conteúdos multiculturais estão sendo abordados minimamente no currículo do curso, isto é, na elaboração da matriz curricular e das disciplinas obrigatórias. As questões étnico-raciais, de gênero, de luta de classe e culturais, de modo geral, estão latentes neste currículo.

Partimos então, para a referência dos índices e a elaboração dos indicadores expostos no material analisado, as palavras / frases com intencionalidades pertinentes e representativas do multiculturalismo crítico. Bardin (2009, p. 126) salienta que: “devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática”, e ainda reforça que “o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, se bem que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais (exemplos: palavra e palavra-tema; frase e unidade significante)” (BARDIN, 2009, p. 130).

Com base nas unidades de registro encontradas, elaboramos a categorização semântica dos elementos, isto é, o agrupamento e a classificação das palavras em razão de características comuns. Bardin (2009, p. 146) ainda explica que: “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”.

Sendo assim, o próximo passo foi fazer o recorte das partes dos textos que nos revelou a presença de elementos do multiculturalismo crítico. No nosso caso, pelo fato dos planos das disciplinas fornecerem recortes mais curtos, com palavras e pequenas frases, achamos mais adequado utilizar as unidades de registro ao invés das unidades de contexto. Bardin (2009) define como unidades de registro, as unidades (palavras e/ou pequenas frases) que constituem os fragmentos tal qual consta no plano da disciplina, justificando a sua presença baseados na revisão de literatura sobre o tema.

No entanto, a autora aponta que nem todo material analisado é susceptível a nos fornecer uma amostragem. Contudo, fundamentadas nos conceitos de multiculturalismo crítico de McLaren (1997) as seguintes categorias foram levantadas a partir da análise dos dados:

1. **Da representação cultural e de identidades político semântica à construção sócio-histórica do homem.**
2. **Diferenças, culturas negadas e silenciamento.**
3. **Educação, hegemonia cultural e justiça social (luta de classe).**

Após categorização, selecionamos as disciplinas que apresentaram as unidades de registro relativas às características do currículo multiculturalista crítico, sendo essas as que serão analisadas detalhadamente no próximo capítulo. Seguem as disciplinas no quadro abaixo:

Quadro 14 - Disciplinas com Características do Multiculturalismo Crítico

<b>Qtd</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Período</b>	<b>Carga horária</b>
1	Fundamentos Sociológicos da Educação	2	80
2	Fundamentos Antropológicos da Educação	3	40
3	Fundamentos Políticos da Educação	3	40
4	Currículo	3	60
5	Saberes e Metodologias do Ensino de História II	8	60

Fonte: A autora.

Diante, do quadro exposto observamos que a hipótese inicial se confirmou, pois, na maioria dos planos das disciplinas não encontramos temas culturais ou multiculturais em seus conteúdos, o que veremos demonstrado no capítulo seguinte.

## 5. MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO

Neste capítulo analisamos os dados obtidos ao longo desta pesquisa, tendo por base o seguinte questionamento: Em que medida o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia CEDU/UFAL, elaborado em 2006, incorpora elementos da pedagogia crítica, mais especificamente, um currículo baseado no multiculturalismo crítico em sua matriz curricular, mas precisamente nas disciplinas obrigatórias do curso? Contudo, é importante retomarmos um pouco o entendimento sobre a concepção de educação e de currículo que defendemos neste trabalho.

Consideramos que através da educação escolar, construída a partir das relações cotidianas entre os diferentes sujeitos envolvidos, questões relativas ao contexto social, cultural, de representatividade e identidade são reforçadas e silenciadas. Perceber essas interferências invisíveis nas práticas costumeiras do cotidiano das escolas acaba por revelar o nosso papel na contribuição para a democratização da educação e da sociedade, além de nos aproximar do campo da pedagogia crítica e de um currículo crítico.

Pedagogia crítica, aqui entendida como termo utilizado para definir o resultado do encontro entre a teoria crítica e a educação. Buscando fundamentos em Kincheloe e Steinberg (2012) entende-se que a teoria crítica possibilita a autorreflexão que, por sua vez, favorece mudanças de concepção nos seres históricos. Nesse sentido, permite que homens e mulheres entendam a si e o meio em que estão inseridos, fundamentados no processo de autorreflexão. Seguindo essa perspectiva, esses indivíduos poderão compreender questões individuais, para também negociar os aspectos sociais em busca por emancipação, entendendo assim como Santos (1995) que:

[...] a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social, conforme estabelecido na nova teoria democrática. (SANTOS, 1995, p. 277).

O autor compreende que neste momento histórico, não é mais possível prever o que nos espera no futuro quanto à estrutura da sociedade contemporânea, e isso tem demandado que as lutas pela democracia e emancipação sejam cotidianas. A partir daí, no que diz respeito à educação, podemos conceber que o currículo, sendo uma criação cotidiana, pode ser um instrumento propulsor da emancipação social e valorização dos diferentes sujeitos, suas culturas e identidades. Oliveira (2016) destaca que:

É preciso rearticular os diferentes aspectos da complexidade vivida nas escolas, valorizando as singularidades e as formas alternativas de se estar no mundo, de compreendê-lo, de senti-lo nelas presentes, que são constitutivas das redes de conhecimentos no seio das quais os currículos são criados cotidianamente, [...] A necessária reflexão a respeito dos conteúdos escolares em si e da própria estrutura da escola nos remete à discussão em torno do projeto educativo emancipatório na medida em que desenha caminhos possíveis de luta da educação contra a dominação social e aponta alguns dos aspectos possíveis da ação pedagógica com vistas à tessitura da justiça cognitiva e à ampliação da democracia social. (OLIVEIRA, 2016, p. 43-44).

Destarte, na atual conjuntura global, gravemente tomada por conflitos entre os grupos sociais de diferentes culturas, intensificados pela ação de grupos extremistas que se utilizam de diversas formas de terrorismo para impor o seu controle econômico e cultural, reconhecemos que cresce um movimento para a superação desses conflitos através de propostas para uma educação mais inclusiva, mais multicultural, com políticas afirmativas que desenvolvam a consciência das múltiplas representatividades existentes nos espaços escolares. Do ponto de vista de McLaren (1997):

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (MCLAREN, 1997, p. 123).

Consideramos a importância dos currículos críticos como um instrumento capaz de promover uma convivência democrática entre os diferentes sujeitos de culturas e identidades múltiplas, além de sua importância para a integração dessas culturas sem que haja sobreposição, e muito menos segregação.

Neste sentido, uma proposta curricular que mais se aproxima desses objetivos seria a multicultural crítica, pois: “tal perspectiva configura uma proposta de educação para a alteridade, para os direitos do outro, para a igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática. [...]” (FLEURI, 2006, p. 12). Diante disso, seguimos uma perspectiva na qual o currículo multiculturalista não deve se apresentar apartado da teoria crítica.

Para compreendermos a definição e a importância do currículo, bem como sua dimensão nos estudos multiculturais, apoiando-nos em autores como McLaren (1997), Candau (2011), Silva (1996, 2017), Moreira e Silva (1997) e Sacristán (1999) que são alguns dos importantes autores que discutem essa temática. Silva (1996) nos revela que o currículo é permeado de ideologias que definem os saberes e as culturas que serão trabalhadas, assim como materializa as relações de poder. Ele diz que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23).

Faz-se necessário desenvolver a consciência desta relação de poder e de construção de identidades presentes na sociedade e que se refletem na escola, que reforça os valores, as regras e as culturas dominantes, e que oculta e excluem os saberes e as representações das classes menos favorecidas, oprimidas e marginalizadas. Essa consciência, se não desenvolvida através das relações sociais vivenciadas no cotidiano, será feita através da escola, seja por meio das aulas e estimuladas pelos professores ou por meio da discriminação e do preconceito sentidos na pele.

Sacristán (1999) dialoga com as considerações de Silva (1996) ao afirma que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

Neste sentido, o autor nos traz a reflexão sobre a importância de um currículo alinhado com os acontecimentos sociais e culturais externos à escola. O que muitas vezes não acontece, tornando a escola um mundo paralelo, onde os saberes são guiados pelos livros didáticos, geralmente descontextualizados e distantes das vivências dos estudantes. São currículos etnocêntricos e que representam a cultura dominante.

Moreira e Silva (1997, p. 28), confirmam esse pensamento quando afirmam que: “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Assim, entendemos que o currículo é também um local onde identidades são forjadas, silenciadas e formadas. Daí a nossa preocupação em defender um currículo que tenha como base a valorização do outro e de si, enquanto seres únicos, com semelhanças e diferenças, mas que possam conviver respeitosamente, trocando experiências e conhecimentos, diminuindo as distâncias sociais e culturais.

Analisar o currículo do Curso de Pedagogia da UFAL é um desafio, mas que achamos necessário para compreendermos o seu grau de envolvimento com essas questões sociais tão complexas e atuais, e que não devem ficar fora das reflexões acadêmicas, principalmente em Alagoas, um estado com altos índices de evasão escolar, baixo rendimento dos estudantes e um grande número de mortes de jovens negros da periferia. Contudo, é importante esclarecer que a proposta de análise aqui apresentada, considera como dados as unidades de registro

encontradas nos planos das disciplinas do Curso de Pedagogia. Entretanto, sabemos que as dinâmicas que acontecem na sala de aula, entre docentes e discentes, muitas vezes ultrapassam os planejamentos prescritos e podem adentrar por caminhos não planejados. Sem embargo, não é o objetivo deste trabalho analisar essas interações reais, isto é, o que se passa durante as aulas e nas discussões dos conteúdos das disciplinas, essa pode ser uma sugestão para próximas pesquisas.

Conforme já assinalado, o PPC do Curso de Pedagogia presencial da UFAL, estabelecido em 2006, vigorou até o ano de 2018. O documento possui 81 páginas e é dividido em 9 capítulos que abrangem desde o histórico do Curso de Pedagogia na UFAL e da situação educacional de Alagoas daquele período histórico; as bases conceituais do curso, o perfil do egresso, o desenho curricular do curso, o ementário das disciplinas, até as orientações para a próxima avaliação do curso.

Para a análise dos planos das disciplinas, como descrevemos no capítulo anterior, utilizamos as técnicas de análise de conteúdo associada à análise documental, pois acreditamos ser a que melhor se ajusta para a compreensão da disciplina e aos objetivos da pesquisa. No entanto, verificamos que apenas cinco disciplinas apresentaram unidades de registro que se aproximaram das características do currículo multiculturalista crítico, conforme demonstrado no quadro 14 do capítulo anterior, que retomaremos logo abaixo:

Quadro 15 - Disciplinas Obrigatórias com Características do Multiculturalismo Crítico

Qtd	Disciplinas	Período letivo ofertado	Carga horária
1	Fundamentos Sociológicos da Educação	2	80
2	Fundamentos Antropológicos da Educação	3	40
3	Fundamentos Políticos da Educação	3	40
4	Currículo	3	60
5	Saberes e Metodologias do Ensino de História II	8	60

Fonte: PPC do Curso de Pedagogia – UFAL (2006).

A partir das unidades de registro, construímos três categorias de análise:

- 1. Da representação cultural e de identidades político semântica à construção sócio-histórica do homem;**
- 2. Diferenças, culturas negadas e silenciamento;**
- 3. Educação, hegemonia cultural e justiça social (luta de classe).**

Apresentaremos nos subcapítulos a seguir os conceitos de cada categoria, bem como a análise das unidades e registro selecionados e aqui apresentados.

## 5.1 Da representação cultural e de identidades político semântica à construção sócio-histórica do homem

Nessa categoria, tratamos sobre os aspectos multiculturais que compreendem a representação cultural e de identidades na construção da consciência dos sujeitos em relação a sua origem, destacando as questões étnico-raciais, sociais e de gênero no desenvolvimento do sentimento de pertencimento e representatividade.

É importante destacar o papel da cultura na formação dos sujeitos, pois é ela que determina o comportamento do homem, seu processo evolutivo, sua capacidade artística e profissional resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores, isto é, de tudo o que ele aprendeu com seus semelhantes através de um processo acumulativo (MACHADO, 2002).

Podemos afirmar que há diversas culturas em uma mesma sociedade, todavia, convivem de forma desigual, pois enquanto algumas pertencem aos grupos dominantes e são percebidas como um modelo a ser seguido, outras pertencem as classes menos favorecidas, sendo negadas ou silenciadas de modo geral.

Moreira e Câmara (2011, p. 39) defendem que: “o foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante”; pois a escola, por ser uma importante instituição social a que os sujeitos são inseridos desde a primeira infância, exerce forte influência na formação cultural e identitária. Candau (2011, p. 15) dialoga com essa discussão ao dizer que: “a escola deve ser concebida como um espaço de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias [...] é a mediação reflexiva das influências plurais que as diferentes culturas exercem sobre as novas gerações”.

Observa-se que na disciplina **Fundamentos Antropológicos da Educação** estas questões são discutidas e problematizadas, conforme vemos nas unidades de registro extraídas do plano da disciplina:

Quadro 15.1 - Convergência das Unidades de Registro em Categorias de Análise: Da Representação Cultural e de Identidades Político Semântica à Construção Sócio-Histórica do Homem

Disciplina	Unidades de Registro
<b>Fundamentos Antropológicos da Educação</b>	<i>“Dimensões étnico-raciais e culturais”</i>
	<i>“Perspectiva inter e multiculturalista”</i>
	<i>“categorias: história; cultura; linguagem; subjetividade; etnocentrismo”.</i>
	<i>“interculturalismo e multiculturalismo: concepções e distinções”</i>
	<i>“paradigmas culturais: implicações e tarefas”</i>

Fonte: Plano da disciplina Fundamentos Antropológicos da Educação ([www.sistema.ufal.br](http://www.sistema.ufal.br)).

Como podemos observar nos registros acima selecionados, vemos que a disciplina traz algumas discussões sobre cultura(s), ressaltando a relevância desse tema no processo de formação de professores. Identificamos, portanto, o compromisso do/a professor/a que elaborou o plano desta disciplina com uma formação que contemplasse as questões da diversidade cultural, entendendo que a valorização desses saberes aproxima os estudantes de tradições, particularidades históricas e práticas sociais (MCLAREN, 1997).

Analisando essas unidades de registro presentes no quadro acima, vemos a importância das discussões sobre as dimensões “*étnico-raciais e culturais*”, aliadas a “*Perspectivas inter e multiculturalista*” por entendermos que são fenômenos que devem estar sempre imbricados, pois as temáticas sobre relações étnico-raciais, multiculturalismo e educação, quando estão unidas, possibilitam caminhos para o enfrentamento do “daltonismo cultural”, que tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias (CANDAU, 2011, p. 27), usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas”, que precisa estar presente nas práticas educativas com o propósito de desconstruir os costumes naturalizados e enraizados do trabalho docente (CANDAU, 2011, p. 28).

Entendendo Cultura a partir de Bourdieu (1996, p. 25) quando afirma que: “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última [...] uma não pode ser pensada sem a outra”; embasados na ideia de que a cultura é um elemento que nutre todo o processo educacional e que tem um papel de suma importância na formação de um indivíduo crítico e socializado, defendemos a inclusão da cultura no currículo da formação de professores.

Ainda sobre a aproximação e a interdependência entre o currículo e a cultura, Macedo (2006) afirma que os currículos escolares são espaço-tempo de fronteira híbridos culturais, conforme expõem:

[...] como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são “descolecionados”, “desterritorializados”, “impurificados”, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder (García Canclini, 1998). Defendo que, nesse híbrido que é o currículo, tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências. Em um e outro movimento, que são parte do mesmo, permitem que a diferença apareça na negociação. (MACEDO, 2006, p. 12).

A Antropologia e as suas contribuições científicas sobre a Cultura e o Multiculturalismo são essenciais para a reflexão dessas categorias no âmbito social, e no caso

desta disciplina, as suas implicações na área educacional para a formação de professores. Machado (2002) diz que:

Graças à Antropologia, sabemos hoje que são muitas as maneiras humanas de ser, de estar, no mundo, de viver, de valorar e de se expressar por meio de diversas linguagens – o que comprova uma natureza humana multifacetada, distante de padrões unitários e universais que antes se propunham como paradigma de um caso particular de humanidade: o do branco, europeu, “civilizado”. (MACHADO, 2002, p 33).

Neste sentido, pode-se afirmar a importância dos estudos culturais para a análise do currículo, no Curso de Pedagogia da UFAL, uma vez que este é compreendido como espaço de luta em torno da significação e da identidade e pelo fato de tratar o conhecimento como um campo de disputa, onde diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia (SILVA, 2017, p. 134).

Passando para as categorias: *história, cultura, linguagem, subjetividade e etnocentrismo*; expostas no plano da disciplina, percebemos que incluem, além dos estudos culturais, as discussões sobre política cultural por mostrar o currículo como um instrumento capaz de produzir narrativas que reforçam a formação de indivíduos aptos para as exigências da sociedade. Isso nos permite refletir sobre o quanto essas categorias são ignoradas, vindo a tornar os currículos um espaço de controle e dominação, de subjugação das identidades e das culturas consideradas inferiores.

Contudo, ao abordar essas categorias, a disciplina Fundamentos Antropológicos da Educação do Curso de Pedagogia da UFAL demonstra um avanço, sobretudo, por tratar sobre *etnocentrismo*, que se refere ao conceito de supremacia ou hierarquia cultural, quando essa visão considera um grupo étnico ou cultural como mais importante que outros, e com isso poder ampliar as argumentações sobre a violência histórica a que o Brasil foi submetido, desde sua colonização, até os dias atuais, ao conceber apenas um tipo de cultura como referência para a sociedade.

Consideramos também a importância da categoria *subjetividade* para o debate sobre a formação das identidades, sobre a importância da *História*, o papel das narrativas e *Linguagens* como forma de moldar as atitudes dos indivíduos. As posições socioculturais que cada sujeito possui definem a sua representação; e aos marginalizados é necessário romper com o silenciamento e a conivência, mesmo que inconsciente, das propostas curriculares. Esse é papel da pedagogia revolucionária e do multiculturalismo crítico tão defendido por Freire e McLaren desde os anos 70. Também consideramos muito positivo, para os estudantes e futuros(a) pedagogos(as), a disciplina Fundamentos Antropológicos da Educação abranger e discutir o tema *“interculturalismo e multiculturalismo: concepções e distinções”* como

conteúdo, pois é importante que tais sujeitos saibam as diferentes concepções e diferenças entre elas, para que possam corrigir os equívocos na garantia da democracia e da superação do preconceito.

Mais uma vez esse debate abre um leque de conhecimento e reflexões profundas na formação de futuros professores sobre quais culturas são reforçadas ou negadas nos currículos, compreendendo, portanto que essas questões precisam ser problematizadas nos currículos dos cursos de formação de professores, pois são estes cursos que formam os profissionais que atuarão nas escolas das periferias, com maioria negra e marginalizada, neste sentido Machado (2002) nos revela que:

O desígnio fundamental da educação multicultural é oferecer, a todos os estudantes, condições para que possam desenvolver habilidades, atitudes e conhecimentos essencialmente úteis, que os tornem capazes de atuar tanto no ambiente cultural dominante quanto no universo próprio de sua cultura étnica, além de lhes proporcionar as qualidades necessárias para interatuar com outras culturas e assumir novas posturas em relação a um estado de coisas diferentes do da sua origem. (MACHADO, 2002, p. 54).

Quanto à unidade de registro *“paradigmas culturais: implicações e tarefas”* entendemos que vai além de conceber a inclusão e o respeito às diferenças como os aspectos principais. Se, enquanto educadores, tivermos como objetivo para o futuro, uma sociedade que seja democrática, pacífica, colaborativa, plural, justa, e sustentável, com oportunidades e liberdades para todos, buscaremos meios para a construção de um currículo ideal e assumiremos um posicionamento mais efetivo na defesa dos princípios que consolidam o caráter dos sujeitos. Combater o racismo e o preconceito, além de admitir que há outras culturas igualmente importantes, constitui princípios fundamentais para a educação nos tempos atuais. Para Candau (2012):

Em tempos em que novos desafios nos interpelam, as respostas já definidas e experimentadas não dão conta de oferecer referentes mobilizadores de saberes, valores e práticas educativas que estimulem a construção de subjetividades e identidades capazes de assumir a complexidade das sociedades multiculturais em que vivemos, dialogar com as diferenças, afirmar uma cidadania plural que supere a fragmentação e colaborar para um novo projeto de sociedade em que igualdade e diferença se articulem. (CANDAU, 2012, p. 57).

Assim, concebemos que esta disciplina, ao estabelecer essa discussão, considerando as perspectivas demonstradas nas unidades de registro acima listadas, aproxima-se de uma proposta multicultural crítica, ao estimular a reflexão acerca das dimensões étnico-raciais e culturais, bem como, ao propor um debate sobre o multiculturalismo e os (novos) paradigmas culturais. Contudo, sentimos a ausência de questões sobre a representação de identidade de gênero ou sexualidade, aparentando ser um assunto silenciado ou censurado na disciplina.

Assim sendo, faz-se necessário garantir espaços nos currículos para a pluralidade, as representações culturais, de identidades, de gêneros e de classes sociais, desde a seleção dos conteúdos escolares, as estratégias de ensino, os métodos de avaliação, as relações entre professor(a) e estudantes e destes entre si, a organização da sala de aula, a relação entre a escola e a comunidade, e principalmente sobre o papel do(a) professor(a) (MACHADO, 2002).

Com relação à disciplina Saberes e Metodologias do Ensino da História 2, constatamos que tais discussões, mesmo sem prenúncio de aprofundamento, se aproxima aos temas multiculturais crítico por abordar os outros pontos importantes nas discussões, por exemplo: sobre cultura, gênero, diferença e classe / lutas social(is), conforme vemos nas unidades de registro apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 15.2 - Convergência das Unidades de Registro em Categorias de Análise: Da Representação Cultural e de Identidades Político Semântica à Construção Sócio-Histórica do Homem

Disciplina	Unidades de Registro
<b>Saberes e Metodologias do Ensino da História 2</b>	<i>“História no Brasil, África, dos negros e povos indígenas e dos movimentos sociais”.</i>
	<i>“Sujeitos históricos: movimentos e instituições sociais”.</i>
	<i>“Ensino de História e Consciência Histórica”.</i>
	<i>“A temática indígena na escola”.</i>
	<i>“História das mulheres no Brasil”.</i>

Fonte: Plano da disciplina Saberes e Metodologias do Ensino da História 2 ([www.sistema.ufal.br](http://www.sistema.ufal.br)).

Temos o entendimento que, apesar de importante, o debate voltado apenas para temáticas étnico-raciais não é o suficiente em uma proposta multicultural de educação, inclusive nos cursos de formação de professores. Neste sentido, McLaren (1997b) indica que:

Uma coisa é argumentar contra os ataques ao polivocal, à diferença inassimilável e ao fechamento narrativo ou enfatizador a heterogeneidade da cultura contemporânea. Mas, ao fazê-lo, devemos nos lembrar que os discursos dominantes são espaços de luta e seus significados estão ligados a antagonismos sociais, as relações econômicas de trabalho, bem como naturalizados em referentes textuais/linguísticos particulares. (MCLAREN, 1997b, p. 134).

Destarte, a discussão apresentada pela disciplina Saberes e Metodologias do Ensino da História 2, do Curso de Pedagogia da UFAL em questão, aparentemente, não aprofunda os pontos essenciais das temáticas apresentadas nas unidades de registro, e silencia uma série de fatores intrínsecos e importantes para uma proposta multicultural, como por exemplo: refletir sobre as formas de opressão e dominação que foram estabelecidas desde o período colonial e suas consequências para a formação da identidade do povo brasileiro, além do reflexo dessas

relações na sociedade atual e os caminhos para o enfrentamento; abordar a educação como prática emancipatória contra-hegemônica; considerar as relações de trabalho segmentadas por gênero e o papel do movimento feminista para a superação das desigualdades; ir além de apresentar as diversidades étnico-raciais e culturais historicamente constatadas, mas revelar as diferenças e o cruzamento de culturas presentes e inerentes das relações sociais.

Sendo assim, essas discussões deveriam ir além de apresentar os conhecimentos históricos acumulados sobre esses assuntos. O ideal seria que a disciplina Saberes e Metodologias do Ensino da História 2 aprofundasse discussões sobre a formação do pensamento crítico, para a consciência de classe, a representação das identidades, a noção de que vivemos um hibridismo cultural globalizado e, sobretudo, o convívio harmônico e solidário com as diferenças. Ao analisar as categorias *“História no Brasil, África, dos negros e povos indígenas e dos movimentos sociais”* e *“A temática indígena na escola”* temos a impressão de que, tantos temas importantes e que merecem o mínimo de aprofundamento na disciplina, sendo estudados juntos, aparenta ter sido feito de forma superficial, além de que, não há indícios de que houve uma proposta de reflexão sobre cada categoria individualmente, fato que mereceria mais aprofundamento.

Sobre esse aspecto, McLaren (1997) corrobora ao afirmar que: “é preciso oferecer aos estudantes um tipo de “genealogia reflexiva”, que possa tornar o senso comum, o conhecimento naturalizado e transformá-los em novas possibilidades de reflexão” (MCLAREN, 1997, p. 49). Ou seja, é necessário desconstruir verdades enraizadas e legitimadas apenas por um viés, o da hegemonia sociocultural, que é naturalmente perpetuada nos cursos de formação de professores e termina por definir a formação dos estudantes nas escolas, moldando suas identidades e culturas. Todavia, quando falamos em identidades, estamos nos referindo as identidades pós-modernas que não possuem características fixas e pré-determinadas, como ocorria no Iluminismo, onde segundo Hall (2006) o sujeito estava baseado “numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2011, p. 10).

Em relação às categorias *“Sujeitos históricos: movimentos e instituições sociais”* e *“Ensino de História e Consciência Histórica”* que consta no Curso de Pedagogia da UFAL compreendemos ser um aspecto de bastante relevância, pois favorece a tomada de consciência sobre a construção da própria identidade enquanto educador/a. Ter consciência de sua identidade e dos fatores que influenciaram a sua construção / definição como as experiências pessoais, as relações sociais, bem como a dimensão cultural ao qual pertencem. Candau (2006) aponta que: “ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo

capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental” (CANDAUI, 2006, p. 12).

Contudo, tão importante quanto à construção da própria identidade como educador/a é o reconhecimento das identidades dos outros sujeitos considerados diferentes e as relações que estabelecem nos espaços escolares em que atuarão. Assim sendo, nesta disciplina apesar de aparentemente promover um debate sobre as questões culturais, étnico-raciais e de gênero, a nosso ver, não alcança as proposições multiculturais críticas, visto que, não aborda as questões culturais como estruturantes do cotidiano dos grupos sociais, como também, não promove uma reflexão significativa sobre as desigualdades sociais e o poder econômico e social exercido pelos grupos dominantes, além de não abordar a importância dos temas relacionados a identidade e representatividade.

## 5.2 Diferenças, culturas negadas e silenciamentos

Nesta categoria analisamos questões relativas à invisibilidade das representações étnicas, culturais e de gênero, bem como, o reconhecimento da diferença nas relações entre os sujeitos e o papel da educação na manutenção ou superação desse *status quo*, apresentado pelo Curso de Pedagogia da UFAL.

Em uma sociedade como a alagoana, com traços hegemonicamente masculinos brancos, e apelos heterossexuais e cristãos, são considerados diferentes todos aqueles que não se enquadram nesse modelo. Ainda assim, no atual momento histórico, com o avanço tecnológico, o fenômeno crescente de imigrações por vários países e as lutas dos movimentos sociais negros e feministas podemos considerar a presença de múltiplas identidades disputando espaço na sociedade através de políticas afirmativas. McLaren afirma que: “a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia” (1997, p. 123).

Candau (2011) dialoga no mesmo sentido ao indicar que na sociedade é comum percebermos o outro apenas como “diferente”, não havendo identificação, valorização ou até mesmo, uma interação entre os sujeitos, o que a autora denomina como *apartheid* cultural e social, que tem como consequência o distanciamento físico e afetivo entre pessoas de grupos com identidades culturais diferentes.

De modo geral, entendemos como cultura, a maneira como um grupo social compreende a vida, incluindo seus valores e tradições (MACHADO, 2002). Contudo, devemos considerar que existem diversas culturas mesmo em um mesmo grupo social, o que nos indica que ela existe independente de classe social. Essa desigualdade cultural entre as

classes dominantes e as classes desfavorecidas quando não discutida de maneira profunda acaba por ressaltar que a cultura dominante como sendo a mais qualificada e usada como referência na sociedade, na educação, na religião, e até na superioridade da representação do homem em relação à mulher e as demais identidades de gênero.

No quadro abaixo, demonstramos as unidades de registro extraídas do plano da disciplina Currículo:

Quadro 16 - Convergência das Unidades de Registro em Categorias de Análise: Diferenças, Culturas Negadas e Silenciamentos

Disciplinas	Unidade de Registro
Currículo	<i>“Culturas negadas e silenciadas no currículo”</i>
	<i>“conexões entre currículo, cultura e sociedade”</i>
	<i>Representação cultural e identitária, onde algumas tem a grande visibilidade e outras são negadas e silenciadas”</i>
	<i>“estabelecendo diálogo com as diferenças que compõem os mais variados cenários escolares”</i>
	<i>Problematizar práticas homogeneizantes presentes na escola, entendendo o exercício da docência como práticas marcadas pela multiplicidade, diferença e heterogeneidade cultural”</i>

Fonte: Plano da disciplina Currículo ([www.sistema.ufal.br](http://www.sistema.ufal.br)).

Observando os resultados obtidos a partir das unidades de registro da disciplina em questão, entendemos que ela permite desenvolver nos futuros professores/pedagogos da UFAL, as percepções sobre o currículo escolar como espaço político, onde são escolhidos os conteúdos, as metodologias e as avaliações que compõem as disciplinas na matriz curricular. Costa (2005) se refere ao currículo como:

[...] um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se reproduzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. (COSTA, 2005, p. 41).

Analisando a unidade de registro *“Culturas negadas e silenciadas no currículo”* compreendemos que ela visa discutir sobre todas as identidades serem construídas ou forjadas na exclusão e que um processo não natural, mas naturalizado, faz com que as pessoas aceitem as identidades para elas designadas. Nesse sentido buscamos Hall (2000, p.105) quando afirma que:

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. (HALL, 2000, p.105).

Dentre os lugares onde as identidades são construídas podemos destacar a família, a igreja e a escola, sendo esta última um espaço privilegiado para a construção de identidades desde a primeira infância. Para Louro (2005):

Para aqueles e aquelas que são admitidos no seu interior, a escola determina usos diversos do tempo e do espaço, consagra a fala ou o silêncio, produz efeitos, institui significados; aos que ficam de fora de seus muros, a instituição também impõe consequências, construindo sentidos e sentimentos que advêm dessa exclusão. (LOURO, 2005, p. 87).

Assim, reafirmamos que o currículo é um importante instrumento para a construção de identidades e a representação cultural, porém, ainda é constante a utilização do currículo para moldar os sujeitos nos padrões “normais”, para estarem aptos e serem aceitos na sociedade e para o trabalho. Isto pode ocasionar um estranhamento nos indivíduos que não se reconhecem nesses padrões, podendo implicar no desconforto e afastamento diante dos temas e atividades propostas pela escola, prejudicando a aprendizagem e o desenvolvimento (LOURO, 2005).

Diante disso, defendemos que essa disciplina Currículo aproxime-se da abordagem multicultural crítica, pois permanece numa discussão rasa, uma vez que não cita as culturas e as diferenças silenciadas, colocando de maneira genérica as culturas silenciadas, conforme observa nos registros acima: ***“Representação cultural e identitária, onde algumas tem a grande visibilidade e outras são negadas e silenciadas”***.

Nesta perspectiva, sentimos falta de que os silenciamentos estivessem explícitos, nos inquietando saber se as questões negadas estariam relacionadas as diferenças de gênero, de sexualidade e de classe, pois não está claro no plano desta disciplina se esses temas estão sendo abordados, na verdade, eles não são citados em nenhuma parte.

Assim, percebemos que, mesmo com uma boa intenção, o professor ao elaborar o plano da disciplina, corrobora para o silenciamento, uma vez que nega a multiplicidade de diferenças, no que se refere ao seu número, variedade ou “pluralidade”, considerando que:

[...] vivemos no contexto das diferentes culturas, marcadas por singularidades advindas dos processos históricos, políticos e também culturais por meio dos quais são construídas. Vivemos, portanto, no contexto da diversidade cultural e esta, sim, deve ser um elemento presente e indagador do currículo. A cultura não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares. (GOMES, 2007, p. 28).

Como discutimos anteriormente, é inegável a importância do currículo nas discussões sobre a atuação dos moldes educacionais para a formação das identidades, a manutenção do status quo e da valorização cultural, sobretudo na formação de professores, considerando que essa ausência pode futuramente significar uma escola como espaço cruel e perverso de subjugação das culturas consideradas inferiores (COSTA, 2005).

Ao analisar a unidade de registro *“estabelecendo diálogo com as diferenças que compõem os mais variados cenários escolares”* na disciplina Currículo, percebemos como tema muito relevante a ser discutido no Curso de Pedagogia da UFAL, sobretudo por que promoverá um olhar diferenciado desses futuros professores alagoanos para uma problemática que, apesar de vivenciada diariamente, não é dada a real importância nas escolas. Gomes (2007) diz que:

A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (GOMES, 2007, p. 17).

Concordando com a autora, entende-se a relevância de que se discutam esses temas nas formações de professores, pois essa pode ser uma forma de ressignificar as discussões sobre as diferenças nas escolas, podendo ser um ponto de partida para tornar o currículo mais inclusivo e democrático, pois passará a considerar toda a diversidade que existe naquele ambiente.

É preocupante que a disciplina Currículo não aprofunde as discussões sobre diversidade e diferença, nem defina quais as culturas são silenciadas, omitidas ou censuradas, já que são temas tão importantes e que estão sendo discutidos e ressignificados a todo o momento. Vemos que o plano estudado demonstra a dificuldade que o Curso de Pedagogia da UFAL, de modo geral, ainda possui em assumir que temos múltiplas culturas. Essa situação nos permite enxergar e questionar o lugar que a diversidade de culturas ocupa no Curso de Pedagogia da UFAL. A situação se agrava, sobretudo, quando a disciplina em questão é Currículo. Entendendo que as discussões no campo do currículo há muito já avançou neste sentido, principalmente ao integrar os estudos curriculares com os estudos culturais e pós-críticos.

Não estamos aqui afirmando que trabalhar com a diversidade, nos cursos de formação seja uma tarefa fácil, ao contrário, é um grande desafio, principalmente por termos a ciência de que essas questões, quando abordadas nos currículos, são tratadas sem o aprofundamento devido. Contudo, se refletirmos sobre o quanto de diversidade está presente na escola e na universidade, perceberemos que já convivemos com ela, geralmente negando-as e tornando-as invisíveis.

Em uma cultura nacional se requer a unificação das identidades, onde são produzidas culturas basicamente homogêneas no intuito de criar uma unificação cultural. Com isso, não

importa o quão diferente os sujeitos possam ser em termos de classe, gênero ou etnia, a cultura nacional quererá representá-los como se todos pertencessem a mesma cultura, omitindo as diferenças. Com a globalização, houve um processo de interconexão entre diferentes culturas uma escala global, integrando comunidades e rompendo com a ideia de unificação cultural (HALL, 2011).

Essa compreensão se amplia quando passamos a analisar as próximas unidades de registro da disciplina Currículo: ***“Problematizar práticas homogeneizantes presentes na escola, entendendo o exercício da docência como práticas marcadas pela multiplicidade, diferença e heterogeneidade cultural”***. Como refletimos anteriormente, os processos culturais fazem parte dos processos educativos, assim, não há como conceber a formação de professores sem que se discutam as influências das culturas envolvidas. Entendendo que tanto a escola, como a universidade devem ser reconhecidas como espaços de múltiplas culturas, e que estas inevitavelmente se relacionam e acabam por se misturarem, criando um “cruzamento de culturas”. Para Moreira e Candau (2003):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaço para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Entende-se, portanto, que reconhecer as identidades culturais no Curso de Pedagogia da UFAL é um bom começo para o enfrentamento das dificuldades da práxis pedagógica, construindo espaços para o desenvolvimento da consciência dos nossos enraizamentos culturais, da nossa ancestralidade e sobre os processos de hibridização cultural que estamos envolvidos.

Sendo assim, quando a disciplina Currículo propõe discutir essa questão desafiadora, se revela mais um importante salto para a formação dos futuros professores, sobretudo, quando rompe com a tendência de homogeneizar e padronizar os estudantes e suas diversidades, com isso tenta-se desenvolver outras práticas, mais inclusivas e democráticas, para superar essa problemática.

Por último, percebemos que a disciplina Currículo traz importantes contribuições para uma formação pautada nas questões multiculturais, podendo promover uma autorreflexão do currículo do Curso de Pedagogia.

### 5.3 Educação, Hegemonia Cultural e Justiça Social (Luta de classe)

Sobre a escolha desta categoria nos baseamos na perspectiva de que a temática identidade deve ser refletida a partir da tensão entre as diferenças culturais e as relações de poder, na heterogeneidade das práticas pedagógicas, políticas, socioculturais presentes na sociedade que reverbera no espaço escolar / curricular, tanto na vertente discursiva quanto na material. Como reafirma McLaren (1997):

Diferença é a compreensão de que os conhecimentos são forjados em histórias e são estratificados a partir de relações de poder diferencialmente construídas; isto quer dizer que conhecimentos, subjetividades e práticas sociais são forjados dentro de esferas culturais incomensuráveis e assimétricas e assimétricas. (MCLAREN, 1997, p. 125).

Entende-se, portanto, que para se discutir identidade e diferença deve-se falar em diferença e em não diferença nas relações de poder. Assim, as discussões sobre as diferenças no currículo passam a ter a função de fomentar política de resistência cultural, pelo reforço das positivities identitárias que na educação questionam os critérios políticos adotados para validar os referenciais epistemológicos do campo curricular.

Concordando com McLaren, entende-se que o multiculturalismo crítico visa revelar as conexões entre as formas de reprodução das desigualdades sociais e sua relação com as formas de subjugação de culturas e de identidades através das relações de poder e submissão que fazem parte das relações cotidianas que na maioria das vezes nem são percebidas pelos sujeitos envolvidos, revelando os preconceitos disfarçados e velados que fazem parte das relações sociais e educativas e que acabam por afirmar ações que fortalecem e mantêm a hegemonia cultural e a dominação econômica. McLaren (1997) exemplifica essa situação ao afirmar:

As relações de poder podem nem sempre ter o *design* consciente, mas tem consequências não intencionais que definem aspectos estruturais de opressão profundos, mesmo que toda totalidade ideológica do social esteja projetada a falhar. (MCLAREN, 1997b, p. 142).

Neste cenário, ressalta-se a relevância de se discutir as relações de poder e as lutas de classes na formação de professores, refletindo sobre as questões curriculares e suas teorias, principalmente, a teoria crítica, pois é a que analisa as relações entre a educação e as estruturas de poder na sociedade, contribuindo para reflexões sobre a criação de propostas curriculares para superar essa estrutura e o desenvolvimento de processos emancipatórios nos sujeitos envolvidos. Assim, precisamos estar atentos às práticas discursivas historicamente determinadas no ambiente escolar e de que forma essas práticas moldam as identidades, determinando o que é aceitável e o que não é.

No quadro abaixo demonstramos as unidades de registro extraídas do plano da disciplina:

Quadro 17.1- Convergência das Unidades de Registro em Categorias de Análise: Educação, Hegemonia Cultural e Justiça Social (Luta de Classe)

Disciplinas	Unidade de Registro
<b>Fundamentos Sociológicos da Educação</b>	<i>“luta de classe, hegemonia, ideologia, habitus, imperialismo cultural, poder simbólico, reprodução, poder, cultura”</i>
	<i>“Escola: produção ou reprodução?”</i>
	<i>“Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”</i>
	<i>“Os recursos para o bom adestramento”</i>
	<i>“Interações entre Educação-Estado-Movimentos sociais”</i>

Fonte: Plano da disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação ([www.sistema.ufal.br](http://www.sistema.ufal.br)).

Observando o plano da disciplina acima e analisando as unidades de registro, fica exposto que ela é marcada pelos estudos discutidos pela teoria crítica do currículo. Essa teoria consegue dialogar com os estudos multiculturais à medida que tem como base as questões sociais referentes às lutas de classes, poder hegemônico e o imperialismo cultural. Contudo, o multiculturalismo crítico amplia o debate da teoria crítica por incluir questões culturais e de gênero, se aproximando da teoria pós-crítica do currículo.

Passando a analisar as unidades de registro: *“luta de classe, hegemonia, ideologia, habitus, imperialismo cultural, poder simbólico, reprodução, poder, cultura”* presentes na disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação observamos importantes categorias com pontos em comum nas discussões sobre a atual crise global que afetam as políticas culturais, educacionais e sociais. Essas categorias demonstram que a disciplina tem o propósito de promover uma reflexão sobre as relações econômicas e sociais e os processos hegemônicos de dominação do Estado, dando origem aos privilégios culturais e seus mecanismos meritocráticos de exclusão de sujeitos das classes populares.

Destarte é importante que essa discussão seja priorizada nos cursos de formação de professores, com o intuito de desconstruir as certezas socialmente construídas e perpetuadas, passando a desenvolver o senso crítico e questionador nos futuros docentes, e conseqüentemente, tornando os currículos uma ferramenta de luta contra-hegemônica.

Para além de gênero, etnia e sexualidade, os critérios políticos e de classe social necessitam ser considerados parâmetros para a construção de currículos nos cursos de professores. Como anuncia McLaren (1997):

Para a perspectiva do multiculturalismo crítico a [perspectiva] conservadora/liberal da igualdade e a ênfase liberal de esquerda na diferença formam uma falsa oposição. Tanto as identidades formadas na ‘igualdade’ quanto as formadas na ‘diferença’ são formas de lógica essencialistas: em ambas, as identidades individuais são

presumidas como autônomas, autocontidas e autodirigidas. O multiculturalismo de resistência se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia, a partir dessa perspectiva, é compreendida como tensa – não como estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes. O multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. (MCLAREN, 1997, p. 123).

Neste aspecto, entende-se que o Curso de Pedagogia da UFAL se compromete com o dever ético-crítico de refletir sobre o lugar dos excluídos com reflexão, concebendo-o não somente como objeto de crítica ao sistema, mas também como objeto de estudo da prática curricular.

Analisando a categoria: *“Escola: produção ou reprodução?”* compreendemos que dialoga bastante com a anterior, pois entendermos que se propõe a questionar o papel da escola face ao modelo socioeconômico imposto pelos agentes financiadores do Estado, como Bancos e outras Instituições que tem grande influência nas políticas educacionais.

Cabe aqui refletir, mais uma vez, sobre a conivência dos currículos dos Cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas ao minimizar tais discussões na maioria das disciplinas, considerando o quão são pertinentes para o desenvolvimento de uma consciência do papel do professor enquanto autoridade pedagógica reprodutora das relações de poder, dos silenciamentos e da manutenção de uma engrenagem conservadora. Daí a importância das teorias curriculares progressistas ao abordar os diversos elementos contraditórios para uma educação democrática e inclusiva.

Neste contexto, os estudos multiculturais e suas contribuições para o campo educacional, apesar de essenciais são minimizados e carecem de aprofundamento referente às práticas, aos caminhos para a superação desses desafios, por parte da academia, para que esses possam refletir na práxis docente nos diversos níveis.

Para Moreira (2005):

Tais estudos contribuem para que melhor se conceba o currículo como uma construção social e se compreendam as complexas conexões entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista. Propiciam, ainda, uma visão mais acurada do poder socializador e dos aspectos opressivos da escola e da prática curricular. (MOREIRA, 2005, p. 21).

Quanto às unidades de registro: *“Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”* e *“Os recursos para o bom adestramento”*, fica claro o viés marxista e Foucaultiano da disciplina ao apresentar a educação e a escola como um aparelho ideológico do Estado e para o disciplinamento dos sujeitos envolvidos. Sobre esse aspecto enxergamos as intenções ético-políticas da disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação, que busca formar professores / intelectuais comprometidos com sua própria realidade prática; entende-se assim

que com essa formação os futuros pedagogos do Curso de Pedagogia da UFAL terão capacidades para questionar os pressupostos morais, sociais e políticos da ação educativa.

Entende-se a relevância dessas discussões na formação de professores, compreendendo que sem esses conceitos problematizadores, dificilmente os educadores atingirão uma ação transformadora, a conscientização. Como observa Sacristán (1999):

Daí que a primeira possibilidade de aceder à teoria encarnada nos sujeitos como possível componente ligado à ação seja a análise de suas representações da ação e seus laços com a própria ação: o que pensam que fazem, o que crêem que outros fazem quando observam. Esta será a base do significado intelectual da ação para o agente. [...] a prática é condição do conhecimento, o que não significa que, diante de uma ação ou de uma prática, não haja uma teoria prévia acumulada ou não haja mais uma prática além da experimentada por alguém”. (SACRISTÁN, 1999, p. 53).

Seguindo, portanto, uma prática baseada na perspectiva multiculturalista crítica, percebe-se ainda a necessidade do Curso de Pedagogia da Ufal aprofundar reflexões profissionais, pedagógicas, morais, epistemológicas, socioculturais, políticas, e colocá-las a serviço de uma práxis emancipatória, prática curricular comprometida com a transformação das situações de produção e reprodução. Como observa Freire (1968):

A relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico. [...] A importância de uma tal compreensão da relação dialógica se faz clara na medida em que tomamos o ciclo gnosiológico como uma totalidade, sem dicotomizar nele a fase da aquisição do conhecimento existente da fase da descoberta, da criação do novo conhecimento. Esta ‘corresponde, aliás, como salienta o professor Álvaro Vieira Pinto, à mais elevada das funções do pensamento – a atividade heurística da consciência’. [...] Em ambas estas fases, do ciclo gnosiológico se impõe uma postura crítica, curiosa, aos sujeitos cognoscentes, em face do objeto de seu conhecimento”. (FREIRE, 1968, p.143-144).

Nesse sentido, o posicionamento pedagógico do Curso de Pedagogia da Ufal deve zelar não apenas por uma prática curricular disciplinar, mas para um currículo que contemple as dimensões psicossociais, político-epistemológicas, culturais e sociais, orientando as metodologias implementadas, os critérios adotados tanto na seleção dos objetos de estudo quanto nos recortes epistemológicos realizados nas diferentes áreas do conhecimento, buscando integrações orgânicas à realidade entre as diferentes disciplinas e no próprio ordenamento e sequenciação dos planos e programações construídas pelos educadores.

No tocante, a unidade de registro: **“Interações entre Educação-Estado-Movimentos sociais”**, constatamos a tentativa do Curso, em especial da disciplina em questão, de possibilitar vislumbrar formas de intervenção na perspectiva da superação de contradições e desigualdades sociais, apontando simultaneamente para transformações nas relações

interculturais na formação do professor, como também para a ética da tolerância e do respeito no convívio democrático entre os diversos (APPLE, 1995).

Como ainda enfatiza Giroux (1986):

[...] o valor último da noção de resistência tem de ser avaliado na base do grau em que ela não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, o que é mais importante, com relação ao grau em que contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social. [...] Ela rejeita a noção de que as escolas são simplesmente locais de instrução, e ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante de luta e contestação. (GIROUX, 1986, p. 150)

Cabe aqui, ainda retomarmos as considerações feitas por Freire (2011):

Se me ponho numa posição idealista, dicotomizando consciência e realidade, submeto esta àquela, como se a realidade fosse constituída pela consciência. Assim, a transformação da realidade se dá pela transformação da consciência. Se me ponho numa posição mecanicista, dicotomizando igualmente consciência e realidade, tomo a consciência como um espelho que apenas reflete a realidade. Em ambos os casos, nego a conscientização que só existe quando não apenas reconheço, mas experimento a dialeticidade entre objetividade e subjetividade, realidade e consciência, prática e teoria. Toda consciência é sempre consciência de algo, a que se intenciona. A consciência de si dos seres humanos implica na consciência das coisas, da realidade concreta em que se acham como seres históricos e que eles aprendem através de sua habilidade gnoscitiva. (FREIRE, 2011, p. 144).

A partir dos pontos encontrados, podemos compreender que a disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação tem uma proposta bastante relevante ao discutir sobre questões relativas às lutas de classe e propor a reflexão sobre o papel da educação. Diante dessas questões aqui levantadas, podemos compreender que o curso está concebendo a escola como espaço social e historicamente construído, local de relações, disputas e conflitos sociais, econômicos e culturais; mas que possibilita resistências e esperanças de mudanças socioculturais e econômicas, propicia-nos buscar novos roteiros e papéis sociais na cena escolar.

Com relação à disciplina Fundamentos Políticos da Educação, verificamos que também possui propostas bastante semelhantes, conforme vemos nas unidades de registro apresentadas o quadro abaixo:

Quadro 17.2 - Convergência das Unidades de Registro em Categorias de Análise: Educação, Hegemonia Cultural e Justiça Social (Luta de Classe)

Disciplinas	Unidade de Registro
<b>Fundamentos Políticos da Educação</b>	“A educação como política social e como direito”
	“ <i>O caráter das políticas sociais e da política educacional na atualidade</i> ”
	“Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania”

Fonte: Plano da disciplina Fundamentos Políticos da Educação ([www.sistema.ufal.br](http://www.sistema.ufal.br)).

Ao analisarmos as unidades de registro da disciplina Fundamentos Políticos da Educação, nos possibilitou entender que existem uma significativa discussão crítica sobre a relação entre Estado e educação na configuração política da sociedade, o que possibilita aos estudantes e futuros professores / pedagogos o conhecimento sobre essa dinâmica social e suas consequências, além da estimular a reflexão no que se refere a importância da sua práxis na manutenção ou superação deste *status quo*.

Dependendo das discussões implementadas a partir das temáticas aqui apresentadas compreende-se que os futuros educadores poderão construir novos significados para uma prática socialmente comprometida eticamente com os excluídos. Dentro deste contexto, podem-se formar educadores que possam vir a romper com a dominação sociocultural instituída no cotidiano escolar, rompendo, portanto com o modelo tradicional reprodutivista que aceita o que está posto pelo *status quo*.

Nesse aspecto, entende-se que pode-se fomentar e construir criticamente, no espaço escolar, formas de intervenção na perspectiva da superação de contradições e desigualdades sociais, apontando simultaneamente para transformações nas relações interculturais, perseguindo a ética da tolerância e do respeito no convívio democrático entre os diversos (APPLE, 2011).

Salientamos que a proposta de um currículo multicultural crítico promove pela valorização da cultura popular, dentre outros aspectos já descritos, a conscientização dos sujeitos sobre suas representações, identidade e direitos, tornando-os engajados na própria emancipação, além de legitimar a escola enquanto espaço público democrático no qual o professor atua com clareza política.

Ao analisarmos a utilização da unidade de registro: “***A educação como política social e como direito***, pode-se constatar que a disciplina Fundamentos Políticos da Educação, do Curso de Pedagogia da Ufal, tenta romper com a perspectiva meramente disciplinar / conteudista viabilizando temáticas vinculadas a uma formação crítica e eticamente comprometida com os processos sociais e históricos de exclusão e lutas sociais, essa também pode ser considerada como uma forma de resistência, assumindo o diálogo crítico, como proposta ativa para reflexão sobre as questões sociais e políticas.

É interessante refletir-se no processo de formação de professores sobre como as diferenças de classe afetam os direitos sociais, sobretudo, a educação de pessoas menos favorecidas. Desde a dinâmica existente no ambiente doméstico familiar que permite ou não o acesso à escolarização, incluindo a consciência sobre o papel da educação na formação dos sujeitos, até a diferença entre os conteúdos escolhidos para compor os currículos das escolas públicas da periferia que a classe mais favorecida frequenta.

Entendendo que a realidade dos estudantes das licenciaturas aproxima-se da realidade dos estudantes das escolas periféricas, neste sentido buscamos Freire (2007) quando afirma que:

É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição e classe e, ao mesmo tempo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. (FREIRE, 2007, p. 103).

Essas discussões podem encorajar professores a pensar numa transformação da educação bancária em uma educação transformadora e libertária, orientando teórica e metodologicamente as classes populares a se organizarem politicamente. Também nega a neutralidade na educação defendendo que toda prática de ensino, mesmo as que se dizem neutras, são carregadas de ideologias. Desta forma, busca-se inserir no centro das discussões curriculares, questões ignoradas como: a participação de todos os agentes escolares, não apenas gestores, além da comunidade externa à escola nos planejamentos das ações educativas; a valorização das múltiplas e diferentes culturas presentes no ambiente escolar; a democratização do conhecimento ao incluir os conteúdos e os saberes dos povos historicamente excluídos e marginalizados; a escola concebida como um espaço de formação de sujeitos autônomos e críticos e o diálogo na relação entre professores e educandos(as). (FREIRE, 2003).

Ao abordar tais assuntos, promovendo uma reflexão sobre as políticas sociais e o direito a educação, a disciplina Fundamentos Políticos da Educação demonstra estar preocupada em discutir questões ideológicas e concepções de educação que sejam democráticas e considerem a presença dos sujeitos das classes populares reconhecendo suas necessidades, lutas e anseios. Esses conteúdos permitem aos futuros professores conhecer algumas ideologias revolucionárias e transformadoras que compartilham a ideia de que é possível tornar a sociedade mais justa e igualitária para todos; independente de suas diferenças de gênero, etnia e classe social.

Em relação à unidade de registro: ***“O caráter das políticas sociais e da política educacional na atualidade”***, entendemos que se proponha a discutir as intencionalidades das políticas sociais e educacionais postas atualmente, revelando a influência das mudanças vivenciadas no contexto econômico mundial que se reflete nas reformas educacionais e no modelo de ensino pretendido, compreendendo-os como expressão de uma totalidade em movimento que se produz por meio da prática social capitalista. Silva, E. (2017) aponta que:

[...] após o golpe de 2016, golpe arquitetado pelo parlamento em nome de Deus, da família, em favor do retorno da ditadura militar, pela inocência das crianças em sala de aula, contra o comunismo, pela liberdade contra as ideologias de Paulo Freire, e pasmem todos/as, “pela memória do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra”, 14 anos de políticas em favor da classe trabalhadora, foram destruídas para a consolidação do Estado Neoliberal. (SILVA, E. 2017, p. 130).

O fato de inúmeros docentes e discentes, entre eles os com o mais alto grau de titulação acadêmica, terem apoiado o golpe de 2016, apenas nos revela que a consciência de classe ainda é um tema bastante omitido no país, ocasionando dentre outras consequências, a marginalização das classes menos favorecidas, bem como dos movimentos sociais que lutam por seus direitos.

Por isso, consideramos muito relevante a disciplina incluir esse debate em seu planejamento, e desta forma, possibilitar aos estudantes ter acesso a dados históricos e científicos que revelam as realidades e as tensões que permeiam as políticas públicas no Brasil, sobretudo, as educacionais, o que poderíamos conceber como uma formação voltada para a conscientização de classe e para a resistência.

Sobre a formação para a resistência, buscamos respaldo em Giroux (1999), quando aponta para a existência de uma pedagogia crítica da resistência:

[...] deve-se estabelecer a relatividade de todas as formas de representações, situando-as nas construções históricas e sociais, [...] essa pedagogia pode ser usada para destruir os sistemas ideológicos, culturais e políticos. [...] Isso sugere que a prática de interpretar as ideologias está conectada à produção de estratégias políticas informadas pelas ideologias transformadoras. [...] não pode ser desarticulada da responsabilidade radical da política e da ética”. (GIROUX, 1999, p.257-258).

Com relação à unidade de registro: *“Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania”* foi retirada na bibliografia da disciplina e trata-se da obra de Sacristán (2000) onde o autor discute, de forma aprofundada, sobre cultura e cidadania em uma sociedade que se encontra em meio a mudanças e transformações, trazendo ainda, perspectivas que promovam o reconhecimento da diversidade e da pluralidade no âmbito educacional e curricular, visando o desenvolvimento holístico onde se estabelecem virtudes sociais para que o estudante chegue em um nível de desenvolvimento onde reconhece três tipos de identidade: individual, local e global.

Nesse sentido, podemos considerar que a disciplina Fundamentos Políticos da Educação buscou promover reflexões e discussões sobre o papel da educação escolarizada na atual crise e tensão mundial no campo geográfico e cultural. Tal crise é testemunhada pelo aumento das imigrações e disputas por território, motivando guerras em diversos países.

Dessa forma, à escola caberia formar, desde a infância, um sujeito que saiba o seu

lugar na sociedade como indivíduo e como parte de um todo. Saiba seus direitos individuais e coletivos, bem como os direitos dos sujeitos diferentes de si. Uma escola que inclua os temas sociais contemporâneos, valorizando as experiências pessoais e as identidades culturais dos estudantes, tendo como base que todos os sujeitos interagem e assimilam, mesmo que inconscientemente; as culturas dos que convivem, criando assim um processo de hibridização cultural. Entretanto, Cevasco (2006) vem afirmar que sobre o processo de hibridização resultante da globalização, duas perspectivas discutem esses temas de formas antagônicas, mas que precisam ser pensadas e refletidas.

De um lado, os que condenam a globalização, como se fosse possível evitá-la, e recomendam que se resista ao hibridismo em nome de uma cultura pretensamente nacional, como se tal entidade existisse. Toda cultura nacional que conheço é um equilíbrio instável e contraditório, onde diferentes interesses lutam para se impor como exclusivos. Do outro lado, estão os que saúdam esse momento como uma janela de oportunidade para as culturas periféricas. A globalização seria o espaço de convivência da diversidade, do pluralismo e da diferença. Nas leituras mais politizadas, seria o momento de dar o troco para o centro. Penso que esta é uma das atrações da noção de híbrido como defendida por Homi Bhabha, para quem a *disavowal*, ou a rejeição discursiva, quebraria as regras de dominação, como se essas regras fossem meramente discursivas e não ancoradas em relações de produção. (CEVASCO, 2006, p. 133).

Desta forma, ao se pensar em globalização e cultura é importante considerar que há uma complexidade de interpretações. Contudo, não há dúvida de que esse processo no Brasil é antigo, vem desde o momento da Colonização, e se estende até os dias atuais. Cabe a sociedade em geral, sobretudo, os espaços educativos por seu papel social de extrema influência e importância no desenvolvimento e aprendizagem, propiciar aos estudantes uma reflexão sobre o papel da educação para a promoção de justiça social e para a valorização dos sujeitos, para a convivência pacífica com as diferenças e o estímulo para as experiências culturais.

Enfim, perceber essas possíveis discussões nesta disciplina, deixou claro que ela possui uma relevante atuação para que o currículo do Curso de Pedagogia da UFAL avance no trabalho na perspectiva multicultural crítica.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surge a partir da inserção como professora da rede pública de ensino de Alagoas, bem como a partir da minha atuação como Técnica em Assuntos Educacionais, nestas duas experiências com/na Educação de Alagoas percebeu-se o campo de tensões e disputas em que o Curso de Pedagogia CEDU / UFAL sempre esteve imerso, durante toda a sua trajetória histórica. Um campo de contradições, embates, disputas e conflitos em busca de sua própria identidade.

Conforme anunciamos anteriormente, a pesquisa aqui desenvolvida busca verificar as aproximações e os distanciamentos do multiculturalismo crítico na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, do ano de 2006, mas precisamente nas disciplinas obrigatórias do curso.

No percurso de nossa pesquisa constatamos que as escolas alagoanas ainda encontram-se afastada das questões sociais e culturais contemporâneas, permanecendo em seu universo paralelo orientado pelos saberes e os conteúdos presentes nos livros didáticos. Para nós, transformar a educação em algo palpável, com propósitos mais próximos das realidades dos estudantes, com sentidos e significados, mais democrática e inclusiva, isto é, com um currículo permeado pela abordagem multicultural crítica, é um grande desafio que os cursos de formação de professores tem nas mãos.

Durante o processo de análise de conteúdo da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia CEDU, do ano de 2006 constatamos que, em um total de 51 (cinquenta e uma) disciplinas obrigatórias, distribuídas em 8 (oito) períodos/semestres letivos, apenas 5 (cinco) possuem aproximações com a proposta de currículo Multicultural Crítico, propostas por McLaren (1997). Diante disso, fica claro a escassez de conteúdos e discussões referente às questões multiculturais, sobretudo, as críticas, na Matriz curricular do curso, apesar de existirem regulamentações para que sejam incluídos nos PPPCs dos Cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, conteúdos e discussões relacionadas com a realidade cultural, étnico-racial, de classe e de gênero.

Um importante documento que regulamenta essa proposta é o Parecer CNE/CP nº 03/2006, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, que existe o indicativo das aptidões esperadas na formação dos egressos considerando que possam identificar e ter consciência sobre as relações étnico-raciais, econômicas, culturais, de gênero e classe sociais, dentre outros temas.

Apesar dessa legislação que prevê a inclusão dos temas ligados à diversidade multicultural na estrutura dos PPPCs e das matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas; no Curso de Pedagogia da UFAL, matriz 2006, isso foi pouco considerado.

Em nossa análise, percebemos que pouco se discute sobre as questões indígenas e étnico-raciais, ficando em sua maioria voltada para autores e discussões que abordam o tema de forma global, deixando de apresentar as realidades desses povos marginalizados que vivem no Estado. Com isso, perde-se muito na qualidade dos conhecimentos apresentados e principalmente, na apropriação desses conhecimentos pelos estudantes e futuros professores.

Outro ponto preocupante que identificamos ao analisar os planos das disciplinas obrigatórias do Curso de Pedagogia foi que, apesar de ser historicamente composto em sua maioria por mulheres, o tema mais omitido, por que não dizer silenciado, é o relativo às questões de gênero. O que nos pode revelar que o modelo heteronormativo do século XX, ainda é predominante.

Reconhecemos que isso é problemático na medida em que particularidades da docência, relativas às especificidades do ser feminino, estão sendo omitidas na formação da maioria das futuras professoras de Alagoas, podendo ocasionar na manutenção de algumas relações sociais e trabalhistas que se baseiam na superioridade do gênero masculino no desempenho das funções científicas, docentes e ligadas à remuneração.

Outro ponto detectado na pesquisa, ainda relacionado às questões de gênero, é a total negação de temas ligados ao movimento LGBTQ+ na Matriz Curricular 2006 do Curso de Pedagogia da UFAL, sendo que esses sujeitos estão presentes no ambiente escolar e acadêmico, defendendo suas pautas marginalizada e/ou sendo invisibilizados em seus direitos e identidades.

Diante disso, é urgente que os cursos de formação dos professores proporcionem uma reflexão crítica sobre a subjugação desses sujeitos, promovendo o diálogo, o respeito e a aceitação na escola, na academia e na sociedade, reconhecendo que possuem identidades e produzem cultura, estimulando o convívio democrático no intuito de eliminar a rejeição a qualquer forma de discriminação como exigências do ensinar.

É importante informar que no Curso de Pedagogia da UFAL, existem as disciplinas eletivas, que não foram analisadas neste trabalho, mas que algumas possuem foco nos temas multiculturais e na diversidade, porém, como não são obrigatórias e nem são ofertadas em todos os períodos letivos, a participação dos estudantes fica bastante restrita e prejudicada. Esse foi o principal motivo que nos levou a não incluí-las nas análises do presente trabalho.

Finalmente, reconhecendo os limites desta pesquisa, principalmente por discutir um tema em movimento, com tantos embates e conflitos, deixo minha contribuição para possíveis reflexões sobre a importância de incluir na matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFAL ou de tantos outros, as temáticas marginalizadas e silenciadas, mas que fazem parte do nosso cotidiano e da nossa história, não podendo ser negadas.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação (2015-2025)**. Versão preliminar. Fórum Estadual de Educação. Maceió, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br>. Acesso em: 18 dez. 2018.

ALAGOAS. **Estudo sobre as comunidades Quilombolas de Alagoas**. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio-SEPLAG. Maceió, 2015. Disponível em: [dados.al.gov.br](http://dados.al.gov.br)

ALAGOAS. **Estudo sobre as Comunidades Indígenas de Alagoas**. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio - SEPLAG. Maceió, 2017. Disponível em: [dados.al.gov.br](http://dados.al.gov.br). Acesso em: 18 dez. 2018.

ALVES, Nilda. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

AMMANN, Safira Bezerra. **Expressões da pobreza no Brasil: análise a partir das desigualdades regionais**. Cortez, São Paulo. 2013.

AMORIM, Roseane Maria de. NETO, José Batista Neto. **A lei n. 10.639/2003 e os novos caminhos para as práticas curriculares das escolas brasileiras**. In. Educação: temas e olhares. João Pessoa, UFPB, 2012.

ANPED. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 28 de nov. de 2018.

APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da, Currículo, Cultura e Sociedade. Currículo, Cultura e Sociedade. tradução de Maria Aparecida Baptista. 4ª Edição, Cortez, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. 4ª Edição, Cortez, São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. e SILVA, Tomaz. Tadeu da (org.). Currículo, Cultura e Sociedade .4ª ed Cortez: São Paulo 2011.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

ARROYO, Miguel G. **Trabalho, educação e teoria pedagógica**. In: FRIGOTO, G.. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 1ed. Petrópolis: Vozes, 1998, v. 1, p. 138-165.

AZEVEDO, Fernando. **Historia de minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2009.

BITTENCOURT, Evaldo de Souza. **Políticas de Educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.**

(In): Políticas Públicas de Educação. MORAES, Bianca Mota de [et al.]. Rio de Janeiro, RJ: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 2016.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense. Coleção - Primeiros Passos, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP Nº2/2002. DF: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.** Resolução CNE/CP Nº1/2006. DF: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, Seção I, p. 27.834-27.841. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 8752, de 09/05/2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.** Brasília: Diário Oficial da União, 10/05/2016. Seção 1, p. 5-6. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Caderno de orientações. PNE/MEC/SASE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/ 2017.** DF: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC. PARECER CNE/CP Nº 15/2017** DF: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Parecer nº 2/2015, de 9 de junho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica** In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação Multicultural: tendências e propostas**. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPES. **Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Portaria Capes nº 45, de 12 de março de 2018.

CAPES. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Educação Básica e políticas curriculares: o discurso da diferença cultural**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 271-283, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; SILVA, Camila Ferreira; SILVA, Edilma José da. **Educação do campo e desenvolvimento econômico em Alagoas: problematizando a escassa pesquisa e mapeando a situação**. Revista de Educação Pública, [S.l.], v. 23, n. 53/2, p. 615-636, jul. 2014. ISSN 2238-2097. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1757/1325>>. Acesso em: 17 set. 2018.

CEVASCO, Maria Elisa. (1). **Hibridismo cultural e globalização**. Artcultura, 8(12). Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1408>.

CHIARELO, Sheila M. de M. R. **O diálogo entre teoria e prática no cenário das políticas públicas de formação inicial de professores à docência de pedagogia: os casos USP, UNESP E UNICAMP**. Dissertação (Dissertação em Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca – São Paulo, 146 p., 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. **Currículo e Política Cultural** In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.): O currículo nos limiares do contemporâneo . 4ª Edição, Rio de Janeiro – RJ: DP&A, 2005.

DAMÁZIO, Eloise da S. P. **Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito**. Revista Desenvolvimento em Questão, vol. 6, nº. 12, p. 63-86 Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí. 2008. ISSN 1678-4855. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75211183004>> Acesso em: 10 de dez. 2018.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **A dinâmica histórica das políticas públicas no Brasil**. In: ANDRADE, Francisco Ari de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares Santos (Orgs). Ditos e Interditos em educação brasileira. Curitiba, CRV, 2012.

DONATO, Sueli Pereira. **Contribuições da Teoria Pós-crítica na formação inicial de professores: entre desafios e possibilidades**. Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2015. ISSN 2176-1396. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16146\\_10142.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16146_10142.pdf)>. Acesso em 10 nov. 2018.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar.** São Paulo: Moderna, 2003.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus Editora, 1966.

\_\_\_\_\_. **O desafio Educacional.** São Paulo: Cortez, Autores associados, 1989.

FILHO, Geraldo Francisco. **A educação Aristocrática no Brasil Colonial,** In: A educação Brasileira no Contexto Histórico. São Paulo: Alínea, 2004.

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J. de; MELO, G. F. A. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos.** In: GERALDI, C. M. C. et al. (Org.). Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 307-335.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura, Educação e Movimentos Sociais: a perspectiva de pesquisas desenvolvidas pelo núcleo Mover (UFSC).** In: Cultura e Política de Currículo. LOPES, Alice R. C., MACEDO, Elizabeth F. e ALVES, Maria Palmira C. (Orgs). Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

FREIRE, Eleta de Carvalho; RAMOS, Sérgio Ricardo Vieira. **Formação docente no Brasil: o que dizer dos cursos de licenciatura após a instituição do PIBID?** In: PIBID-UFPE: por uma nova cultura institucional na formação docente. Organizadores: Eleta de Carvalho Freire, Sérgio Ricardo Vieira Ramos, Ângela Paiva Dionísio. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** Recife: Universidade do Recife, Mimeo, 1959.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

\_\_\_\_\_. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 35ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação.** 8 Ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural.** In: SILVA, Luiz Heron (Org.). A Escola Cidadã no contexto da Globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª Edição, São Paulo, Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 9. ed. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População**. Trad. Eduardo Brandão. SP: Martins Fontes, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educação Multicultural e Pedagogia Crítica** In: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. Cortez, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**, p. 10-32, Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

GATTI, Bernadete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, Editora UFPR, 2013, p. 51-67.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO: 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, [S.l.], v. 29, n. 50, p. p. 51-67, dez. ISSN 1984-0411. 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34740/21529>>. Acesso em: 10 de dez. De 2018.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Escola crítica e política cultural**. Polêmicas do nosso tempo (20). São Paulo, Cortez / Aut. Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONÇALVES, Sônia; DONATONI, Alaíde Rita. **Da história da Pedagogia a história da Educação: Fatos e marcos em busca de (Res)Significação Epistemológica**. Revistas e Anais UNIUBES. V. 1, nº 1, 2007. Encontro de Pesquisa em Educação, ISSN 2237-8022. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/324>. Acesso em: 20 Ago. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere. Vol. 4: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo**. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, RJ: 2011.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavél**. Trad: Dario Canalli. 14ª Ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A questão multicultural**. In: Da diáspora. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Editora Dp&A, 2011.

HAMILTON, David. “Sobre as origens do termo classe e curriculum”. *Teoria e Educação*, n. 6, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9ª edição. São Paulo, Cortez, 2011.

KINCHELOE, J. L. e STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 2012.

LERBET, Georges. **Transdisciplinaridade e educação**. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Tradução: Flávia Nascimento. 5ª Ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, pra quê?**. 6ª Edição, Ed. Cortez, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás**. 2009. 332 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

LIRA, Jaílton de Souza. **Educação Pública em Alagoas: a ofensiva Neoliberal dos governos Teotônio Vilela Filho (2007 – 2014)**. Maceió, Edufal: Imprensa Oficial, 2017.

LIRA, Sandra Lúcia. **Alagoas: 2000-2013**. São Paulo: Perseu Abramo, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, Política e Currículo**. Dossier temático: Configurações da investigação educacional no Brasil. Revista Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013.

LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). Currículo: Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira (Orgs.) **Boletim Vida Escolar: uma fonte e múltiplas leituras sobre a Educação do século XX**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de Aula**. In: PRIORI, Mary Del (Org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: 2004.

\_\_\_\_\_. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org): O currículo nos limiars do contemporâneo 4ª Edição, Rio de Janeiro – RJ: DP&A, 2005.

MACEDO, E. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

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

MARTINS, Angela Maria Souza. **Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 9, n. 35, p. 173-182, out. 2012. ISSN 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639621/7189>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. Cortez, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Rituais na escola: e m direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação** (2ª ed.). Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire**. Educação, Sociedade e Cultura (10): 57-82. Porto, Afrontamento, outubro, 1998.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete transdisciplinaridade. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/transdisciplinaridade/>>. Acesso em: 24 de out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Verbetes MEC/USAID. Dicionário Interativo da Educação Brasileira -** Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/mec-usaid/>>. Acesso em: 08 de dez. 2019

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.**(In) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

MORAES, Maria Candida. **O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas.** Revista Em Aberto, Brasília, ano 16. Nº. 70, abr./jun. 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2081/2050>.. Acesso em: 31 de out. de 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículo, cultura e formação de professores.** Revista Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, 2001. p. 39-52.

MOREIRA, Antonio Flávio B. CÂMARA, Michele Januário. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica.** In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria (Orgs). 7 ed, - Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores.** Moreira, Antonio Flavio Barbosa (Org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Currículos e programas no Brasil.** 3. Ed. São Paulo: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

\_\_\_\_\_. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo.** 4ª ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. **O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física.** Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan. /jun. 2016, p. 3-29. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/628>. Acesso em: 10 jun. 2019.

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: \_\_\_\_\_. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana.** Petrópolis, RJ: DP et Alii. FAPERJ, 2016.

PPP – **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia presencial da UFAL – CEDU**, 2006. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/graduacao/pedagogia/documentos/projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 10 de out. 2018.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores, saberes da docência e identidade do professor**. Revista de Educação Brasileira AEC, Rio de Janeiro, n. 104, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

PINHEIRO, Geslani Cristina G. **Teoria curricular Crítica e Pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a Educação Básica**. Revista Analecta - Guarapuava - ISSN 1518-6520, Paraná, v. 10, nº 2 2009. Disponível em: <<https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2096>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

RAMALHO, José. R. **Trabalho na Sociedade Contemporâneo**. MORAES, Amaury C. (Coord). Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010, p. 85-99.

ROCHA, Adriana Rocely Viana da. **A rede temática do II segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Maceió**, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

SACRISTÁN, J. Gimeno, **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre, ARTMED, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez (1996). **Compreender e transformar o ensino** (4ª ed.). Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução: Cláudia Schilling. Ed. Artmed. Porto Alegre: 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. NUNES, João Arriscado. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html)>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SCHÖN, Donald. **Formar professores reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.77-91.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **As reflexões curriculares de Paulo Freire**. Revista Lusófona de Educação. Vol. 6, 2005.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. et al. Editorial. Revista Educare, João pessoa – PB, v 1, n 2, jul/dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare/article/view/35692-82851/18134>. Acesso em: 15 set. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 4º Edição, Ed. Vozes, 1996, p. 9-29.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. (orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

\_\_\_\_\_. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Andressa H.; FOSSÁ, Maria Ivete T. **Análise de Conteúdo: exemplos de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos**. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **As Reflexões Curriculares de Paulo Freire**. Revista Lusófona de Educação, [S.l.], v. 6, n. 6, oct. 2005. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/848>>. Acesso em 15 de novembro de 2018.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias*, Dez 2006, no.16, p.20-45. ISSN 1517-4522

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Rafael Pelosi. ; TAVEIRA, Cristiane Correia. . Pesquisas, práticas e justiça cognitiva na formação de professorxs. In: Inês Barbosa de Oliveira; Maria Luiza Sússekind. (Org.). **Formação Docente e Justiça Cognitiva: pesquisas, práticas e possibilidades**. Rio de Janeiro, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VERÇOSA, Elçio de Gusmão. MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. **O curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFAL**. In: Escritos sobre a educação alagoana: compêndios, periódicos, manuscritos e práticas educativas (séculos XIX, XX e XXI). Maceió; Edufal, 2011.

**ANEXO – PLANOS DE CURSO**



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL

### Plano de Curso

#### I - IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: PEDL007 - FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

Curso: PEDAGOGIA - CAMPUS MACEIÓ

Turma: Ano:

CH: 80

Docente:

#### II - EMENTA

Estudo das tendências teórico-metodológicas da Sociologia, analisando a relação entre educação e a dinâmica da sociedade no Brasil, perpassando as interações Educação-Estado-Movimentos Sociais.

#### III - OBJETIVOS

##### GERAL:

Desenvolver com o licenciando em pedagogia estudos sistemáticos de diversas abordagens relacionadas a sociologia da educação, analisando as diversas tendências teóricas que tratam da relação educação e sociedade: positivismo, marxismo, heterodoxos (Foucault, Culturalismo, Epistemologia Pós-coloniais, entre outras), sociologia da educação brasileira, com o propósito de compreender e interpretar as relações e implicações da educação, com as seguintes categorias: modernidade (progresso, urbanização e industrialização), ciência moderna, fato social, processo de racionalização e burocratização, planejamento; luta de classe, hegemonia, ideologia, habitus, imperialismo cultural, poder simbólico, reprodução; poder, autonomia epistemológica, cultura, entre outras categorias.

##### ESPECÍFICOS:

- Desenvolver leituras sistemáticas das diferentes correntes da sociologia da educação e suas contribuições para a análise da relação educação e sociedade, desenvolvendo a capacidade compreensiva e interpretativa;
- Estruturar uma análise das principais vertentes da sociologia da educação, adotando o seguinte procedimento metodológico: diálogo crítico com os autores; mapa das unidades significativas (categorias, conceitos, ideias e glossário, pressupostos, postulados, entre outras unidades significativas);
- Com o desenvolvimento e estruturação dos estudos sistemáticos anteriores espera-se que as/os discentes desenvolvam habilidades e competências para fazer uma análise crítica, ampla e consistente de qualquer aspecto, tema ou problema da educação brasileira, valendo-se das diversas categorias apropriadas.

#### IV - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Paradigmas sociológicos: Funcionalismo, Hermenêutica e Materialismo Histórico;
2. Marxismo e educação;
3. Escola: Produção ou reprodução?;
4. Heterodoxia, transversalidade e educação.

#### V - METODOLOGIA

Serão usadas diferentes estratégias metodológicas no decorrer da disciplina, para o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos discentes. Como, por exemplo: aulas expositivas e dialogadas, podendo ser utilizados quadro e recursos áudio-visuais; leituras individuais e coletivas; problematização dos textos; debates e elaboração de resenhas críticas, elaboração de fichamentos, seminários, entre outros aspectos favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem.

#### VI - AVALIAÇÃO

A avaliação corresponde um processo cumulativo, contínuo e processual. Desse modo, serão considerados os seguintes aspectos: pontualidade e frequência nas aulas; participação individual e coletiva nas atividades e discussões dos textos; produção individual de textos e participação em seminários. A disciplina terá avaliações teóricas, por meio de uma prova dissertativa em sala de aula e de caráter individual, bem como a apresentação de seminários pelos discentes.

Sendo assim, a disciplina contará com uma prova dissertativa e seminários.

#### VII - REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Ed. Presença/Martins Fontes, s/d, (Os Aparelhos Ideológicos de Estado).

Aron. Raymond. As etapas do pensamento sociológico. Tradução de Sérgio Bath. – 5ª ed. - São Paulo : Martins Fontes, 1999.

BOURDIEU, P. Escritos de educação. Ed. Vozes, 2007.

DURKHEIM. Émile. Pedagogia e Sociologia. In:\_\_\_\_\_. Educação e Sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. Os Recursos para o Bom Adestramento. In:\_\_\_\_\_. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. 23. ed.

Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. A concepção "bancária" da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUND, Julien. Sociologia de Max Weber. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980. [210]p

IANNI, Octavio. Karl Marx: sociologia. 4. ed. Ática, 1984. 214p.

István, Mészáros A Educação para além do Capital. Boitempo, 2005.

JESUS, Antonio Tavares de. Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 1989. 132p

RODRIGUES, José Albertino. Emile Durkheim: sociologia. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984. 208 p.

SILVA, Tomaz Tadeu. Das teorias tradicionais às teorias críticas. In: \_\_\_\_\_. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL

### Plano de Curso

#### I - IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: PEDL015 - FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

Curso: PEDAGOGIA - CAMPUS MACEIÓ

Turma:

Ano:

CH: 40

Docente:

#### II - EMENTA

Introdução aos estudos Antropológicos da Educação, suas relações com a sociedade, suas dimensões étnico-raciais e culturais, acompanhando as tendências teóricometodológicas contemporâneas.

#### III - OBJETIVOS

1. Fazer uma discussão a partir dos fundamentos Antropológicos da Educação num perspectiva inter e multiculturalista considerando as seguintes categorias: história; cultura; linguagem; subjetividade; etnocentrismo. 2. Possibilitar um estudo clássico de correntes e teóricos da Antropologia que permitam uma maior compreensão da relação entre Antropologia e Educação

#### IV - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. 1 - 1 - 1 - Unidade 1- Concepções Antropológicas: perspectiva histórico-crítica Unidade 2- Paradigmas Culturais: implicações e tarefas Unidade 3 - Etonocentismos unidade 4- Interculturalismo e Multiculturalismo: concepções e distinções 2 - 1 - 1 - Unidade 1- Concepções Antropológicas: perspectiva histórico-crítica Unidade 2- Paradigmas Culturais: implicações e tarefas Unidade 3 - Etonocentismos unidade 4- Interculturalismo e Multiculturalismo: concepções e distinções

#### V - METODOLOGIA

Aulas Discursivas; Seminários; Trabalhos em Grupo e Cinefóruns.

#### VI - AVALIAÇÃO

Avaliação Oral e Escrita ( Resenha; Fichamento e Resumo)

#### VII - REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento. São Paulo: Zahar,2006. AUGÉ, Marc. Por uma Antropologia da Mobilidade. Maceió: Edufal,2010. BONDÍA, Jorge Larrosa. Tremores: escritos sobre experiências. São Paulo: Autêntica, 2014. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação como Cultura. São Paulo: Brasiliense,1982. CANEVACCI, Massimo. Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais. São Paulo; Studio Nobel, 1996. LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. 8ed. São Paulo: Brasiliense,1994. TAYLOR, Charles. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Cortez, 1997 TEIXEIRA, Maria Cecilia Sanchez. Antropologia, Cotidiano e Educação. São Paulo: Imago,1990.



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL

### Plano de Curso

#### I - IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: PEDL018 - FUNDAMENTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO

Curso: PEDAGOGIA - CAMPUS MACEIÓ

Turma:

Ano:

CH: 40

Docente:

#### II - EMENTA

Análise dos fundamentos políticos do fenômeno educativo, contidos nas políticas públicas para a educação no Brasil e em Alagoas

#### III - OBJETIVOS

Geral: Conhecer e compreender criticamente os fundamentos políticos do fenômeno educativo, a partir das formulações conceituais sobre Estado, Democracia, Cidadania e dos principais documentos norteadores da política educacional brasileira e alagoana.

Específicos: 1) Interpretar e discutir o conceito de política; 2) Estabelecer as relações entre educação, estado e poder; 3) Conceituar os fundamentos da Democracia Brasileira; 4) Demonstrar os desafios da cidadania local e global; 5) Identificar e avaliar os fundamentos políticos da educação a partir do estudo das Constituições do Brasil e de Alagoas.

#### IV - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Educação, Estado e Poder
  - 1.1. Relação entre Política, Economia e Educação
  - 1.2. A historicidade da Política, da Economia e da Educação
  - 1.3. A formação política do ideário pedagógico no Brasil e em Alagoas
2. Educação, Democracia e Cidadania
  - 2.1. As relações entre Educação, Democracia e formação cidadã na contemporaneidade
3. Fundamentos políticos da educação no Brasil: entre o legal e o real
  - 3.1. A educação como política social e como direito
  - 3.2. A educação no contexto da Constituição brasileira e alagoana
  - 3.3. O caráter das políticas sociais e da política educacional na atualidade
  - 3.4. Políticas públicas da educação brasileira

#### V - METODOLOGIA

A disciplina irá se desenvolver através de aulas expositivas (sistematização de conteúdos), debates, discussões e trabalhos individuais. Para isto, serão realizados ciclos de estudos e debates. Tais procedimentos terão por base, principalmente, os textos previamente lidos. Pretende-se que tal metodologia proporcione o espaço reflexivo, crítico e de produção intelectual, indispensável para o alcance do objetivo da disciplina, e permita o aprofundamento da relação teórica e prática.

#### VI - AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua e cumulativa ao longo das unidades. Os instrumentos de avaliação serão diversificados, a fim de permitir a exploração das possibilidades dos conteúdos e dos alunos. Ao final do semestre, sem desconsiderar o caráter contínuo da avaliação, os alunos avaliarão a disciplina e a si mesmos. O processo de avaliação, em todos os seus âmbitos, compreenderá os seguintes critérios gerais: propriedade na abordagem dos conteúdos e temas, profundidade e estabelecimento de inter-relações na exploração dos temas, articulação dos conteúdos, exercício de autonomia intelectual. A cada unidade corresponderão procedimentos e critérios específicos de avaliação.

#### VII - REFERÊNCIAS

- FLEURY, Reinaldo Mathias. *Rebeldia e Democracia na Escola*. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2008.
- FURTADO, Celso. *O Longo Amanhecer: Reflexões sobre a Formação do Brasil*. 1º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 28º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JUNIOR, Caio Prado. *História Econômica do Brasil*. 37º ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira & TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*.
- MAAR, Wolfgang Leo. *O que é política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2000.
- NEVES, Maria Lucia Wanderley. *Educação e Política no Brasil Hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.

PERONI, Vera Maria Vidal. Política Educacional e o Papel do Estado no Brasil dos Anos 90. São Paulo: Xamã, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. Cultura e Educação nas Alagoas. História, Histórias. Edufal 2000.

\_\_\_\_\_(org). Caminhos da Educação em Alagoas. Maceió: Edições Catavento, 2001.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. Cultura e Educação nas Alagoas: História/histórias. Maceió: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. Cadernos Cedes, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001, p. 9-29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5538.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2016.



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL

### Plano de Curso

#### I - IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: PEDL020 - CURRÍCULO

Curso: PEDAGOGIA - CAMPUS MACEIÓ

Turma: Ano:

CH: 60

Docente:

#### II - EMENTA

Estudo histórico-crítico dos princípios e concepções do currículo, segundo as novas teorias e as normas legais vigentes na Escola da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental

#### III - OBJETIVOS

- (Re)conhecer o currículo com uma construção histórica e cultural, a partir de diferentes perspectivas teóricas;
- Identificar nas diferentes teorias do currículo, os principais conceitos por elas apresentados e problematizados;
- Analisar conexões entre currículo, cultura e sociedade;
- Reconhecer o currículo como um lugar de representação cultural e identitária, onde algumas culturas têm grande visibilidade e outras são negadas e silenciadas;
- Reconhecer o currículo como artefato indissociável dos processos de ensino-aprendizagem e da prática pedagógica;
- Analisar políticas curriculares nacionais e locais no contexto da Educação Básica.
- Analisar diferentes possibilidades de construção e organização curricular;
- Resignificar processos de organização curricular, estabelecendo diálogo com as diferenças que compõem os mais variados cenários escolares;
- Analisar as pedagogias culturais e suas composições curriculares;
- Problematizar práticas homogeneizantes presentes na escola, entendendo o exercício da docência como práticas marcadas pela multiplicidade, diferença e heterogeneidade cultural.

#### IV - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Bloco um: Diferentes teorias, diferentes currículos
  - 1.1. O que é currículo?
  - 1.2. Teorias tradicionais do currículo.
  - 1.3. Teorias críticas do currículo.
  - 1.4. Teorias pós-críticas do currículo.
2. Bloco dois: Multiculturalismo, interculturalidade e currículo
  - 2.1. Culturas negadas e silenciadas no currículo.
  - 2.2. Currículo, multiculturalismo e interculturalidade.
  - 2.3. A questão da diferença.
  - 2.4. Currículo como política cultural e identitária.
3. Bloco três: Organização curricular
  - 3.1. Diretrizes curriculares
  - 3.2. Parâmetros Curriculares Nacionais - temas transversais
  - 3.3. 3.3 - Base Nacional Comum Curricular - BNCC

#### V - METODOLOGIA

- Exposição dialogada;
- Leituras (obrigatórias);
- Sistematização e síntese das leituras;
- Atividades individuais e em grupo;
- Produção textual;
- Leitura de imagens;
- Possíveis análises de filmes, vídeos e documentários;
- Produção de materiais audiovisuais;
- Elaboração de questionamento sobre as temáticas estudadas;
- Análises de cenas envolvendo o currículo;
- Elaboração de um glossário da disciplina com principais conceitos e autores;
- Seminários.

#### VI - AVALIAÇÃO

A avaliação será formativa, processual e contínua, servindo como instrumento para o percurso podendo levar a um redimensionamento da prática docente e até mesmo do plano de estudos da disciplina. Para saber se os objetivos da disciplina foram atingidos, serão utilizados diferentes instrumentos e critérios avaliativos, tais como:

Participação nas discussões em sala de aula;

Regularidade da frequência e a pontualidade;  
Organização e apresentação dos seminários;  
Elaboração e apresentação das atividades propostas: material audiovisual, glossário, produções textuais, análises, questionamentos, portfólio e outros que possam surgir, conforme planejamento da disciplina;  
Prova individual e presencial.

## VII - REFERÊNCIAS

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.  
\_\_\_\_\_. O currículo como fetiche. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>

Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>

SCHIMIDT, Saraí. A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Jornal A página da educação <<http://www.a-pagina-da-educacao.pt/>>, acessado em agosto de 2008.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MOREIRA, Antônio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2001.

CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo?: Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-21.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antonio Flávio, PACHECO, José Augusto e GARCIA, Regina Leite. Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Obs: no decorrer da disciplina poderão ser agregadas outras referências de leitura.



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL

### Plano de Curso

#### I - IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: PEDL052 - SABERES E METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA 2

Curso: PEDAGOGIA - CAMPUS MACEIÓ

Turma:

Ano:

CH: 60

Docente:

#### II - EMENTA

Estudo dos conceitos fundamentais e dos procedimentos didático-metodológicos do ensino de História com o uso de diferentes linguagens, fontes e recursos didáticos perpassando a reflexão sobre a produção didática existentes com enfoque na produção do livro didático de História no Brasil.

#### III - OBJETIVOS

- Discutir sobre a relação forma/conteúdo envolvida na seleção dos procedimentos e recursos didáticos para o ensino de História;
2. Identificar os saberes e sujeitos históricos presentes na LDB e PCNs que orientam o ensino de História no Brasil;
  3. Investigar as possibilidades e formas de uso de diferentes linguagens no ensino de História: cinema, música, literatura e iconografia, contação de história e leitura de imagem/documento/mapa;
  4. Estudar os pressupostos e conhecimentos resultantes (História no Brasil, África, dos negros e povos indígenas e dos movimentos sociais) da pesquisa histórica;
  5. Identificar a importância do patrimônio histórico e cultura nacional;
  6. Analisar as condições de produção, estrutura didático-pedagógica e saberes presentes nos livros didáticos de História e em outros recursos pedagógicos escolares;

#### IV - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Discussão teórico-metodológica sobre a prática do ensino de História hoje
1. Discussão teórico-metodológica sobre a prática do ensino de História hoje
2. História do Brasil nos anos iniciais do Ensino Fundamental
2. História do Brasil nos anos iniciais do Ensino Fundamental
3. Sujeitos históricos: movimentos e instituições sociais
3. Sujeitos históricos: movimentos e instituições sociais
4. História da África, dos negros e dos povos indígenas
4. História da África, dos negros e dos povos indígenas
5. Patrimônio Histórico e espaços museológicos
5. Patrimônio Histórico e espaços museológicos
6. Fundamentos e dos procedimentos didático-metodológicos para o ensino de História com o uso de diferentes linguagens, fontes e recursos didáticos
6. Fundamentos e dos procedimentos didático-metodológicos para o ensino de História com o uso de diferentes linguagens, fontes e recursos didáticos
7. Contação de história, leitura de imagem/documento/mapa, estudo do patrimônio e pesquisa histórica
7. Contação de história, leitura de imagem/documento/mapa, estudo do patrimônio e pesquisa histórica
8. O uso das novas linguagens no ensino de História: cinema, música, literatura e iconografia.
8. O uso das novas linguagens no ensino de História: cinema, música, literatura e iconografia.

#### V - METODOLOGIA

A disciplina envolverá aulas teóricas e experiências práticas, desenvolvidas em aulas expositivas dialogadas, seminários e exercícios práticos, como análise de fontes primárias (documentos oficiais, fotografias, artefatos materiais da cultura local), de livros didáticos e realização de atividade de campo. Assim teremos como procedimentos:

- 1º Leitura e discussão de textos científicos para fundamentar a análise dos livros didáticos, paradidáticos e recursos pedagógicos para o ensino de história ;
- 2º Apresentação de seminários para exposição das sínteses construídas sobre as análises realizadas dos recursos didáticos;
- 3º Produção de plano de aula e vivência, nas instituições campo de estágio, de uma aula de história, com registro escrito e apresentação dos temas e problemas vivenciados durante a realização da atividade prática;
- 4º Visitação didático-pedagógica em espaços museológicos.

#### VI - AVALIAÇÃO

1. Apresentação de seminários para exposição das sínteses construídas sobre as análises realizadas nos recursos didáticos;
2. Produção de plano de aula, com a utilização dos referenciais teóricos;

3. Elaboração de fichamentos e de textos dissertativos, com base nos referenciais teóricos;
4. produção de recursos didáticos.

## VII - REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA FILHO, Walter. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>
- ALAGRO, R. et al. Temas e questões: para o ensino de história do Paraná. Londrina: EDUEL, 2008.
- BITTENCOURT, Circe (org.). O Saber histórico na sala de aula. São Paulo, Contexto, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – história. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 8. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.
- CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P. & DIEHL, Astor Antônio. O livro didático e o currículo de história em transição. Passo Fundo, Ediupf, 1999.
- CARRETERO, Mário. Construir e ensinar as ciências sociais e a história. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- CARRI, Luis Fernando. Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: editora FGV, 2011.
- PRIORE DEL, Mary (org.). Histórias das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2016.
- PRIORE DEL, Maryl (org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2016.
- Textos para estudo:
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Aprendendo História: reflexão e ensino. Rio de Janeiro: Editora FGV 2013
- FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História. Cortez, São Paulo, 2003.
- FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. A temática indígena na escola: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011.
- GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Coord). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013
- HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dingley. O ensino de história e seu currículo: teoria e método. Petrópolis: Vozes, 2011
- LUSTOSA, Isabel. A história do Brasil explicada aos meus filhos. Rio de Janeiro: Agir, 2007.
- MENDONÇA, Nadir Rodrigues. O uso de conceitos: uma questão de interdisciplinaridade. Petrópolis, Vozes, 1994
- MOREIRA, Kenia Hilda. Um inventário - o livro didático de história em pesquisas (1980 a 2005). UNESP, 2011.
- SCOTT, Ana Silva. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana Maria. Nova história das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2016.
- NASCIMENTO, Erika Larkin. Lutas africanas no mundo e nas Américas. In: NASCIMENTO, Erika Larkin. A matriz africana no mundo. São Paulo: Selo Negro, 2008. (Ler o texto tendo como objeto de consultar o mapa atual da América Latina).
- PENTEADO, Heloísa Dupas. Metodologia do Ensino de História e Geografia. São Paulo, Cortez, 1992. (Col. Magistério. 2º Grau. Série Formação do Professor).
- SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. Memória D'África: a temática africana na sala de aula. Cortez: São Paulo, 2008.
- SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. A presença europeia na África. In.: SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. Memória D'África: a temática africana na sala de aula. Cortez: São Paulo, 2008.
- SILVA, Alberto da Costa. A África explicada aos meus filhos. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A temática indígena na escola: novos subsídios para os professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 1995.
- SILVA, Aracy Lopes (Org.). A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paul: Brasiliense, 1987.