

“CURRÍCULO E CULTURA” OU SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

*Geysa Spitz A. de Abreu¹
Jilvania Lima dos S. Bazzo²*

Resumo

Este trabalho está inserido em uma pesquisa mais ampla que vem discutindo a formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em nível superior. Considerando as contribuições conceituais e analíticas de Bourdieu (1978; 1983; 2001) relativas à formação cultural de estudantes advindos de distintas classes sociais, visa-se refletir acerca dos componentes curriculares para a formação de professores da educação básica. Valendo-se da abordagem qualitativa (MEKSENAS, 2003; CANDAU, 2000) como horizonte epistemológico, discute-se sobre a relação entre currículo, educação e cultura, compreende-se o perfil dos ingressantes dos cursos de licenciatura e busca-se entender os espaços e os tempos destinados à ampliação cultural dos graduandos. Para tanto, debate-se sobre uma experiência de formação inicial, no curso de Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado de Santa Catarina, mediante a apreciação de algumas ações curriculares: atividades complementares, programas de curso/ensino e práticas de estágio curricular supervisionado. A partir dessa discussão, concebe-se a formação cultural

¹ **Geysa Spitz Alcoforado de Abreu** - Professora Adjunta do Centro de Ciências Humanas e da Educação- FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, vinculada ao Grupo de Pesquisa: Didática e Formação Docente, na linha de pesquisa: Formação Docente e Infância.

E-mail: geysa.abreu@uol.com.br

² **Jilvania Lima dos Santos Bazzo** - Professora colaboradora do Centro de Ciências Humanas e da Educação- FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, vinculada ao Grupo de Pesquisa: PROLINGUAGEM.

E-mail: jilvaniabazzo@gmail.com

dos futuros profissionais da educação como uma ação contínua e entende-se que, ao destinar tempo e espaço para a ampliação do repertório cultural dos licenciandos, os cursos de pedagogia contribuem para a promoção e o desenvolvimento da pessoa humana e, em última análise, para o fortalecimento da escola básica.

Palavras-chave: Formação docente; Currículo; Cultura.

Abstract

This paper is part of a wider research that has been discussing the training of teachers from kindergarten to college. From Bourdieu's contributions (1978, 1983, 2001) about concerning cultural education of students coming from different social classes, we try to reflect on the essential curriculum components to the basic teachers' training. Therefore, we chose a qualitative approach (MEKSENAS, 2003; CANDAU, 2000) as an epistemological horizon and we discuss about relationships among curriculum components, education and culture. We tried to understand the undergraduates' cultural background and we also want to know about the learning situations have been promoting the expansion of the students' cultural background. Therefore, we discuss about an experience of initial training at the Faculty of Education at a public university in the state of Santa Catarina – Brazil, through assessment of some curricular actions: complementary activities, teaching plans and practices and supervised training. From this discussion, we conceived cultural training of future professionals of education as a continuous action. We think when the pedagogy courses intended time and space to expand the cultural repertoire of undergraduates, they have been contributing to promotion and development the human person and, ultimately, strengthening basic education.

Keywords: Teacher training; Curriculum; Culture.

“CURRÍCULO E CULTURA” OU SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem não se resume ao domínio de conteúdos específicos pelo professor e à capacidade de transmiti-los – transposição didática. Inclui também experiências éticas e estéticas que permitam a ampliação do repertório cultural dos estudantes, isto é, um conjunto de experiências, de saberes, de informações e de conhecimentos concretizado pela cultura: música, cinema, teatro, dança, artes visuais, literatura, costumes, tradições, modos de produção, de vivências e de relações interpessoais.

Concebendo a formação como um processo e a cultura como aquilo que se vive e se produz, portanto de ação contínua, entende-se que a preocupação com a ampliação do repertório cultural do profissional que atuará na educação básica deva permear o currículo dos cursos de pedagogia, buscando fornecer ferramentas para possibilitar outras leituras e interpretações do real.

Resta, no entanto, saber se as situações de aprendizagem, disponibilizadas ao longo do curso de graduação, têm oportunizado a ampliação do capital cultural dos alunos. A partir dessa problematização, importa refletir acerca dos componentes curriculares para a formação de professores da educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais.

Nesse contexto, pretende-se discutir em torno de algumas das atividades desenvolvidas com os estudantes de graduação no curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior do Estado de Santa Catarina, durante a realização de

sua formação, nas diversas disciplinas que integram o projeto do Curso e nas demais atividades acadêmicas oferecidas aos graduandos ao longo de sua trajetória. Para tanto, este texto está estruturado em três tópicos, que, no seu conjunto, procuram responder às seguintes questões: Qual a relação entre currículo, educação e cultura? Qual o perfil dos ingressantes nos cursos de licenciatura? Quais os espaços e os tempos destinados para a formação cultural dos graduandos dos cursos de pedagogia?

Ao propor uma superação de método único e procedimentos únicos no campo da educação, Meksenas (2003) compreende que, para se efetivar a ciência como um processo democrático, o pesquisador precisa se reconhecer como professor e, do mesmo modo, o professor precisa se reconhecer como pesquisador. Na sua perspectiva, superar a aparente dicotomia entre pesquisador e professor em si – ao tempo em que se atinge “uma ação do conhecimento por si” – ajuda sobremaneira a corrigir a “hierarquização existente entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre dirigentes e dirigidos” (MEKSENAS, 2003, p. 28).

A partir dessa percepção de articulação crítica entre o “fazer” e o “pensar”, o trabalho ora apresentado se fundamenta na abordagem qualitativa como horizonte epistemológico. A análise documental se constituiu no instrumento fundamental para a coleta dos dados. Sem negar outras fontes de informações, as principais foram: os planos de ensino das disciplinas, bem como os processos e respectivos pareceres relativos aos projetos de ensino, pesquisa e extensão encaminhados ao Departamento de Pedagogia nos últimos dois anos.

Registra-se que este trabalho está inserido em uma pesquisa mais ampla que vem discutindo a formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em nível superior. Nesta pesquisa, vem-se reunindo esforços na análise da consolidação de um novo

modelo curricular³ instituído pelas exigências legais, tentando identificar as repercussões na formação de professores, a partir das ações empreendidas pelas instituições formadoras para atender às novas demandas sociais.

RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E CULTURA

A relação entre currículo, educação e cultura não pode ser pensada de forma dissociada, uma vez que

toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. (FORQUIN, 1993, p.14)

O currículo transmite uma parte da cultura, a que passou pelo crivo e se transformou em saber importante ou válido ou essencial de ser aprendido. Ademais, cabe destacar que, por ser um processo, é pela vivência dessa seleção cultural que os estudantes poderão produzir outras e novas culturas – isto é, modos de viver e de pensar ampliados, para além de suas experiências anteriores. O currículo é, sem dúvidas, um campo de disputas, um “território contestado” onde os saberes estão hierarquicamente organizados (SILVA, 1999, p.16). Pode-se, a partir disso, pensar acerca do jogo de forças políticas entre os envolvidos na reformulação das propostas pedagógicas dos cursos. A partir daí, uma questão que se coloca é: “quem deve controlar a seleção e distribuição do conhecimento? Por meio de que instituições?” (PACHECO, 2005, p.31).

Forquin (1993, p.168) estabelece uma relação entre cultura e educação, destacando que “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última” e que educar, ensinar é

³ A mudança curricular ocorreu a partir da Resolução Nº 1/2006, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, sendo que a docência passou a ser o foco prioritário da formação do pedagogo.

colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que eles os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles (FORQUIN, 1993, p. 168).

A compreensão da cultura enquanto conteúdo substancial da educação oferece também a possibilidade de análise do currículo escolar como prática cultural. Refletir, portanto, acerca da seleção cultural presente no currículo para formação de professores é, de certa maneira, problematizar a capacidade dos formadores para selecionar e distribuir o conhecimento já sistematizado. E, para além disso, a capacidade dos formadores de criar as condições necessárias para a produção de novas culturas, modos de viver, de pensar e de se relacionar das pessoas.

Na sociedade contemporânea coexistem distintas instâncias de socialização, produtoras de valores culturais e referências identitárias, das quais Setton (2002) propõe considerar a família, a escola e a mídia. Essas instâncias se relacionam de forma dinâmica, podendo ser essa relação de continuidade ou de ruptura. A família assume papel fundamental, pois é o primeiro núcleo promotor de ação educativa sobre seus integrantes, responsável pelo desenvolvimento sociocultural.

A escola, instância de socialização secundária, introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sociedade (BERGER & LUCKMANN, 1987, p. 175). Outros sistemas de valores, vistos como “maquinaria conceitual”, interiorizados na socialização secundária, atuam para formar uma estrutura mental marcada pelo entrecruzamento com os valores adquiridos na socialização primária. O contato com outras instituições sociais, além da família, possibilita mudanças na concepção de mundo, sendo esta redefinida em referência a um campo especializado de

atividades, sobretudo nas instituições escolares, mas também em outras instituições sociais.

A construção da identidade social seria estruturada dentro de um contexto em que diferentes concepções de mundo se entrecruzam, se redefinem e, muitas vezes, entram em conflito e em (re)negociação. Dessa forma, as instituições de socialização não são consideradas como funcionalmente integradas e complementares umas às outras, existindo a possibilidade de transformação da identidade social adquirida na socialização primária (ABREU, 2007).

Atribui-se a escola um importante papel na formação cultural dos indivíduos, na ampliação de saberes acumulados, que é condição para o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa do indivíduo. Além do conhecimento "de tipo escolar", arbitrariamente selecionado no rol de conhecimentos produzidos pela humanidade, o processo de formação deve também incluir um conjunto de experiências, de saberes, de informações e de conhecimentos concretizados pela cultura, incluindo a música, o cinema, o teatro, a dança, as artes visuais, a literatura e, ainda, os costumes, as tradições, os modos de produção, de vivências e de relações interpessoais.

Sem dúvida, é por meio da imersão nesse universo cultural mais amplo que o indivíduo amplia a sua compreensão do mundo, por meio de outras leituras e interpretações do real. Por ser processo, trata-se de ação contínua e, além disso, cumulativa. É importante destacar que o indivíduo não é aqui entendido como um ser passivo, que sofre a ação socializadora das diferentes instituições sociais. Aqui vale ressaltar também a dimensão constitutiva da linguagem, como um *locus* de produção de discursos e de formação de seres humanos (ORLANDI, 2001; SMOLKA, 2001).

Em outras palavras, ao considerar a possibilidade de conflito entre os valores dos padrões normativos da primeira e da segunda socialização, atribui-se uma participação ativa do indivíduo nas instâncias socializadoras, conferindo a ele maior autonomia e liberdade reflexiva. Esse indivíduo é

concebido como tendo capacidade de dialogar, questionar e escolher um universo de relações, bem como os valores que constituem esse universo diferente dos demais (Cf. BERGER & LUCKMANN, 1987; SETTON, 2005; ABREU, 2007).

Nesse sentido, o currículo de um curso de pedagogia haverá de prever espaços formativos de intenso diálogo, isto é, de encontro entre pessoas, para fomentar a troca e a construção de informações, conhecimentos e saberes de diversas naturezas: científica, artística e sociocultural. Ao mesmo tempo, criadas as situações de aprendizagem, o currículo poderá estimular o desenvolvimento da capacidade de recepção e elaboração de conflitos como também de negociação, os quais são inerentes ao processo de relação entre os professores – sujeitos que selecionam *a priori* os conhecimentos produzidos e sistematizados pelos/nos ambientes formais de educação – e os estudantes cuja produção resultará de um movimento entre culturas visando favorecer significativamente a formação e ampliação do acervo cultural para um determinado fim, qual seja: ser professor da educação básica atuando como profissional da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Conforme ressalta Sacristán,

[...] não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento de professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária, o currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 10).

Em suma, pensar sobre a formação cultural dos professores da educação básica exigirá ainda mais uma postura crítico-reflexiva frente aos desafios educacionais do século XXI no sentido de garantir uma imbricação entre “os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos

currículos”, bem como as situações e os contextos estruturados e estruturantes aos quais estão imersos esses professores.

REFLEXÕES SOBRE O PERFIL CULTURAL DOS INGRESSANTES NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Bourdieu e Passeron (1978) problematizam a ideologia da “escola libertadora”, que toma o sistema escolar como fator de mobilidade social, para descrever os mecanismos objetivos responsáveis pelas desigualdades no rendimento escolar de estudantes pertencentes aos diferentes grupos sociais. Em sua análise, os autores ressaltam que as oportunidades de acesso ao ensino superior é resultado de uma seleção direta ou indireta ao longo da escolaridade, que pesa de maneira desigual sobre os indivíduos das diferentes classes sociais.

Nos cursos de licenciatura, se comparados a outros cursos superiores com maior prestígio social, a relação entre candidatos/vaga no processo seletivo é relativamente baixa. É comum encontrar alunos que, embora tenham escolhido uma das áreas da educação, ressaltam o desejo de realizar outro curso superior e afirmam ainda que não conseguiram aprovação – ou sequer tentaram se inscrever para a seleção – por não se considerarem aptos para tal.

Bagno (2010) apresenta uma descrição do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que são aprovados nos cursos de licenciatura. De acordo com o pesquisador,

O desprestígio que vem acompanhado fielmente a profissão docente nas últimas quatro ou cinco décadas – devido à degradação progressiva e permanente das condições de trabalho e aos salários aviltantes – tem levado a uma redução drástica do contingente de pessoas bem formadas, bem letradas e de origem socioeconômica privilegiada (classes médias e altas) que querem se dedicar ao ensino básico (BAGNO, 2010, p. 20).

Esses alunos, ainda segundo Bagno (2010), têm um histórico de letramento muito reduzido, ou seja, eles possuem pouca relação com a cultura escrita e audiovisual mais elaborada, não têm acesso a livros, revistas, enciclopédias etc., não são falantes das normas urbanas de prestígio e têm domínio muito precário da leitura e da escrita.

Em função desse perfil, pode-se afirmar que o poder aquisitivo da maioria dos alunos dos cursos de Pedagogia, bem como dos alunos das demais licenciaturas, difere significativamente da maioria daqueles que frequentam os cursos de “alta demanda” (Medicina, Direito, Engenharias, Odontologia, entre outros), aliado ao fato dos estudantes não terem acesso aos bens culturais mais elaborados que são produzidos e difundidos socialmente e de direito de todos, a exemplo do teatro, do cinema, da música, de exposição de arte e de ciência.

Vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Esses dados indicam a necessidade de uma especial atenção à formação inicial de professores.

Por conta dessa constatação, o conceito de capital cultural de Bourdieu (1983; 2001) nos ajuda a entender as contradições presentes no sistema escolar⁴. O capital cultural aparece como um bem, constituído de saberes, códigos e outras competências, cuja posse confere aos seus detentores uma distinção social, uma vez que os habilita a apresentar os “melhores desempenhos escolares e uma relação de naturalidade e de intimidade com as práticas sociais e culturais mais valorizadas socialmente” (SETTON, 2005).

⁴ Bourdieu formulou o conceito de capital cultural para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças de diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar” com a distribuição desse capital específico entre as classes, distanciando-se dos pressupostos da teoria das “aptidões individuais” e das teorias do “capital humano”. De acordo com o conceito elaborado por Bourdieu, o capital cultural existe sob três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado (Cf. BOURDIEU, 1983, p. 71-79).

Relativizadas as críticas em torno do caráter hereditário e determinista da perspectiva teórica de Bourdieu (1978; 1983; 2001), sua contribuição consiste em indicar a existência de formas imateriais de capital (simbólico, social, cultural)⁵ e permite compreender as relações entre competências culturais e linguísticas próprias de determinada classe social e suas configurações no desempenho da/na escola.

Assim, pode-se inferir que quanto maior e mais diversificado for o capital cultural dos professores, mais numerosas e apropriadas serão as escolhas possíveis para que este professor possa mediar a apropriação dos conhecimentos escolares pelas crianças, jovens e adultos da educação básica. Conforme destaca Bourdieu (1983, p. 62), é função da escola “de fato e de direito [...] desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres”.

ESPAÇOS E TEMPOS PARA A FORMAÇÃO CULTURAL: SOCIALIZANDO EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores, e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. [...] De forma idêntica, toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos (VIGOTSKI, 2004, p. 342-343).

⁵ Mesmo que essas formas imateriais de capital não estejam totalmente desvinculadas da posse de capital econômico.

Importa ratificar a crença na força da vivência da arte – e por que não dizer da ciência também – no processo formativo dos seres humanos para provocar a construção de outros sentidos, referências e significados, e ainda enfatizar que esta vivência amplia o seu acervo cultural, isto é, seus valores, suas regras, seus procedimentos e suas atitudes, que são incorporados ao modo de ser e de fazer dos indivíduos que experienciam o vigor do encontro e da relação, imbuídos em um fluxo caótico e descontínuo, cujos resultados serão observados em longo prazo.

De igual modo, pontuar também que a prática como profissional da educação básica – na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo quanto à formação e vivência estética do professor em “espaços de cultura” – exige uma densa carga de estudos e pesquisas relativas às questões que articulam intrinsecamente educação, cultura e currículo.

Na sequência das reflexões aqui empreendidas, tendo como referência as relações anteriormente ressaltadas entre currículo e cultura, passa-se a refletir sobre uma experiência de formação inicial, no curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior do Estado de Santa Catarina. Nessa proposta curricular, existem alguns momentos bem evidenciados, que visam a possibilitar a formação cultural dos futuros professores da educação básica, a saber: nas atividades complementares, mediante os programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão, no interior das disciplinas e nas práticas de estágio curricular supervisionado. Desses momentos, destacam-se as seguintes experiências/ações:

11. DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Os estudantes são convidados a participar de diversas atividades durante a sua formação para refletirem e vivenciarem algumas ações vinculadas à tarefa de ensinar a leitura e a escrita para crianças, jovens e adultos. Essas atividades são desenvolvidas por meio de projetos de ensino e de extensão,

que têm como objetivo primordial trabalhar as questões voltadas para a linguagem e o ensino de língua portuguesa da educação infantil ao ensino fundamental, incluindo a modalidade de educação de jovens e adultos.

Como parte integrante de mais dois projetos de ensino e extensão, acontecem anualmente a Jornada de Linguagem da FAED e a Semana de Pedagogia com palestras, oficinas, mostras educativo-culturais, mesas redondas, debates, exibição de filmes, entre outras atividades.

Tendo em vista a ênfase na utilização da música nas/pelas instituições escolares, bem como entendendo que, no processo de formação de professores, é preciso garantir um tempo para se pensar e experimentar a linguagem musical, na instituição pesquisada tem sido oferecidas oficinas sobre a linguagem musical na formação do pedagogo.

Outra experiência interessante vem sendo desenvolvida por meio da linguagem cinematográfica. Na instituição estudada, a linguagem cinematográfica é interpretada como aquela capaz de ativar outras concepções/percepções diferenciadas em torno de uma questão problematizadora. Assim, o cinema vem sendo explorado pelos professores das diversas áreas das Ciências Humanas (Filosofia, Psicologia, História, Sociologia, Antropologia, entre outras) desde o primeiro semestre do Curso de Pedagogia, quer seja integrado aos projetos de extensão, quer seja aos projetos de ensino, com uma proposta pautada em oportunizar o acesso a filmes para além do circuito comercial. Nesse sentido, defendem que o cinema educa o olhar, as relações entre as pessoas e os seus modos de perceber/compreender os desafios impostos pela vida,

digamos que o cinema é a arte do visível, a que foi dada a capacidade do relato, graças ao movimento. E, também, sem dúvida, muitas outras capacidades, várias delas ainda desconhecidas. Ninguém disse que o cinema é somente um artefato para se contar histórias. Quiça, pudesse-se dizer que, no cinema, do que se trata é do olhar,

da educação do olhar. De precisá-lo e de ajustá-lo, de ampliá-lo e de multiplicá-lo, de inquietá-lo. O cinema abre-nos os olhos, os coloca na justa distância e os põe em movimento (TEIXEIRA, LARROSA, LOPES, 2006, p. 12).

Os resultados alcançados, tanto na fase de acompanhamento quanto de avaliação dessa proposta, apontam que as discussões ainda não atingiram um patamar mais avançado no sentido de explorar alguns recursos usados pelo cinema. Sem dúvida, será preciso mais investimento nos processos de interlocução e mediação entre leitores experientes (os formadores) e menos experientes (os graduandos) a fim de ampliar ainda mais o repertório cultural dos estudantes de Pedagogia, especialmente no tocante ao acervo pessoal – de cada um dos envolvidos – relacionado a esta arte. De qualquer forma, é inegável reconhecer que essa linguagem tem se mostrado bastante atrativa, contribuindo para possibilitar o desenvolvimento das competências e habilidades requeridas aos professores da educação básica. Alguns alunos relatam que tais experiências suscitaram o desejo, por exemplo, de frequentar salas que exibem filmes alternativos àqueles do circuito comercial.

É importante ressaltar os alertas de outros pesquisadores de que a política de eventos é o oposto de uma política cultural: “designa um conjunto de programas isolados - que não configuram um sistema, não se ligam necessariamente a programas anteriores nem lançam pontes necessárias para programas futuros” (TEIXEIRA-COELHO, *apud* NOGUEIRA, 2008).

Nogueira (2008, p. 10) enfatiza que essa política não contribui para “alavancar medidas que efetivamente proporcionem a construção de um processo de formação cultural”, uma vez que, geralmente, quem se mobiliza a participar já está previamente sensibilizado para a importância

das manifestações culturais e já faz parte de um pequeno grupo privilegiado em relação ao acesso aos bens culturais.

Para o grupo maior, aquele formado por alunos que não puderam usufruir de uma formação cultural sólida no âmbito familiar ou no da educação básica, essas iniciativas passam despercebidas, pois não os mobiliza, nem os convoca a uma postura de responsabilidade perante sua própria formação. Dessa forma, a universidade reforça o fosso cultural existente, no nosso país, que separa os “bem nascidos”, os que têm acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, da grande massa que consome apenas os produtos de valor estético duvidoso que a indústria cultural lhes oferece (NOGUEIRA, 2008, p. 11).

Não podemos deixar de destacar, no entanto, que há no projeto do curso da instituição analisada a preocupação em envolver um número maior de acadêmicos de Pedagogia. Isso se faz evidente em outras iniciativas, a exemplo da institucionalização de uma viagem de estudos interestadual no terceiro semestre do curso de Pedagogia que, para muitos estudantes, pode ser a primeira oportunidade de sair de sua cidade/estado de origem. A título de ilustração, cabe mencionar um dos roteiros de uma viagem empreendida à cidade de São Paulo, que incluiu visita ao Museu da Língua Portuguesa, à Pinacoteca, ao Centro Cultural do Banco do Brasil do Estado de São Paulo e ao Museu Afro Brasil. Na justificativa da professora responsável pela viagem, essas são instituições educativas que abrigam inúmeras obras a partir da produção literária, técnica, científica e histórica do país e de outras partes do mundo, podendo, por isso, propiciar a compreensão da variedade das produções artísticas e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

12. DAS DISCIPLINAS E DOS ESTÁGIOS CURRICULARES OBRIGATÓRIOS

Atentos ao fato de que os estudantes do curso de Pedagogia raramente ou quase nunca frequentavam/circulavam por espaços culturais e artísticos, algumas disciplinas foram especialmente selecionadas para promover a vivência da arte e da cultura, na busca de superar os limites da reprodução de modelos e concepções alheias que legitimam as ideologias dominantes.

No programa de uma das disciplinas do currículo, são objeto de reflexão os conceitos de “arte, educação e ludicidade”, prevendo em seu plano de ensino a realização de visitas a museus, a cinemas, a teatros e a brinquedotecas, a fim de problematizar os espaços intrinsecamente relacionados ao trabalho efetivo em sala de aula e, com isso, também ampliar o repertório cultural dos graduandos.

No programa das disciplinas de Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado, constam visitas a outras redes públicas de ensino, dentre as quais, podemos mencionar: visitas a instituições de educação infantil dos municípios de Gaspar-SC e Pomerode - SC e visita a escolas da rede pública municipal de Porto Alegre. Essas saídas para estudos e investigações são justificadas como oportunidades de observar outras práticas e aprender com diferentes experiências, podendo contribuir para a produção de inovações didático-pedagógicas e/ou para a compreensão de que existem outros caminhos teóricos e metodológicos possíveis.

Por meio da análise da metodologia presente no plano de ensino, constatou-se que há uma seleção prévia de um texto-suporte para leitura, antes de cada visita. Estão previstos registros fotográfico e fílmico, quando permitidos. Após a efetivação da visita, os estudantes devem elaborar um relatório no qual apresentam as suas impressões, as emoções vividas/sentidas, os registros fotográficos e as relações com o texto lido. Quando possível, relacionam a atividade ao estágio curricular obrigatório.

Além de saídas de campo, consta no plano de ensino dessas disciplinas a apresentação de seminários integrados a oficinas sobre desenho, material artístico, linguagem musical, linguagem teatral e linguagem corporal através da dança. Ao final do semestre, os estudantes deverão apresentar um artigo articulando os conhecimentos adquiridos/ produzidos durante o curso e em sincronia com as atividades desenvolvidas no estágio curricular supervisionado.

Em uma sociedade onde a distribuição do acesso a bens culturais privilegia determinadas camadas em detrimento de outras, e onde a consciência dessa desigualdade é socialmente condicionada, o papel da Universidade na superação das desigualdades culturais de seus alunos torna-se essencial. Podemos problematizar se a existência de ações, tais como as saídas de campo/viagem de estudos ou sessões de cinema como parte do programa de algumas disciplinas, prevendo a participação obrigatória dos acadêmicos, são ações fundamentais na construção de um processo de superação das desigualdades culturais, pela ampliação do repertório cultural de professores em formação.

A GUIA DE CONCLUSÕES

O que trocam os professores e alunos quando estão em uma relação de ensino e de aprendizagem? Possivelmente, as concepções e os modos de relacionar e ser/fazer compartilhados – quer sejam através de suas ações quer sejam pela explicitação das escolhas teóricas e metodológicas – portanto, cultura (ou seriam culturas?).

Considerando que a arte não é um dom, como muitos ainda acreditam, e que as práticas escolares não devem ser pautadas na imposição do padrão estético de belo do adulto e/ou do artista consagrado, ressaltou-se, ao longo do texto, a necessidade de oportunizar o contato dos acadêmicos do curso de Pedagogia com material oriundo das diferentes linguagens artístico-culturais, que lhes possibilite distintas leituras da

realidade e que promova outras reflexões e outras práticas criativas nas instituições de educação básica.

Acredita-se que vivenciar experiências estéticas pode, sim, estimular os acadêmicos a perceber a necessidade de também investirem na sua própria formação cultural, o que certamente será um diferencial no exercício de sua função social: ser professor de crianças, jovens e adultos.

Algumas questões, contudo, ainda estão em aberto e necessitam de outras análises e outros estudos de maior fôlego para serem respondidas, dentre elas: Quais são as repercussões de uma formação docente que priorize a ampliação do repertório cultural dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental?

Há uma aposta na constituição de sujeitos pela imersão em espaços propiciadores do “livre criar” em conexão com as diferentes formas de manifestação de ser, de viver e de produzir dos povos em geral – arte, ciência, tradições, costumes, culinária, moda, valores, regras etc. Existe uma crença também na partilha dessas diferentes formas de vida, isto é, das diferentes culturas – conforme destacou Homi Bhabha no seu livro “O local da cultura” – como possibilidade de abrir um caminho farto de possibilidades a ponto de os estudantes irem além do reconhecimento e do acolhimento das diversidades culturais, bem como das críticas aos racismos, às discriminações e às exclusões.

Nesse sentido, outra questão que se apresenta é: os professores egressos dos cursos de Pedagogia têm conseguido nas suas práticas pedagógicas, oportunizar aos seus alunos a experiência com diferentes linguagens artísticas e a vivência em espaços educativo-culturais, para além dos muros da escola?

REFERÊNCIAS

ABREU, G. S. A. de. *A trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa: educador, reformador e político no cenário da educação brasileira*. (Final do século XIX e primeiras décadas do século XX). (Tese de dout-

orado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

BAGNO, M. *Gramática, pra que te quero?* Os conhecimentos lingüísticos nos livros didáticos de português. Curitiba, PR: Ay-
mará, 2010.

BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. *A construção social da reali-
dade*. Petrópolis: Vozes, 1987.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para
uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

BOURDIEU, P. *A produção da crença: contribuição para uma
economia dos bens simbólicos*. Porto Alegre, Editora Zouk, 2001.

CANDAU, V. M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e
pesquisa (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas
do conhecimento escolar*. Artes Médicas, 1993.

MEKSENAS, P. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, méto-
dos e práticas*. São Paulo, Loyola, 2003.

NOGUEIRA, M. A. N.; CATANI, A. (Orgs.) *Pierre Bourdieu. Es-
critos em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, M. A. Experiências estéticas em sala de aula: possi-
bilidades na formação cultural de futuros professores. In: *Anais da
31ª Reunião Anual da ANPED*, 2008. Disponível em: [http://www.
anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4022--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4022--Int.pdf). Aces-
so em: 30 abril de 2012.

PACHECO, J. A. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto
Alegre: Artmed, 2000.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização
contemporânea. *Revista Tempo Social*, v. 17, n. 2. São Paulo, 2005,
p. 335-350.

_____. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma
leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, maio/
jun./jul./ago. 2002.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas/São Paulo: Pontes, 2001.

TEIXEIRA, I. A. C.; LARROSA, J.; LOPES, J. S. M. *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Data de recebimento: outubro de 2012

Data de aceite: dezembro de 2013