



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

CARLA LIEGE RODRIGUES PIMENTA

**OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA E
DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ: PROJETOS
PEDAGÓGICOS ANCORADOS NO RESPEITO À DIVERSIDADE**

**CAMPINA GRANDE – PB
NOVEMBRO/2012**

CARLA LIEGE RODRIGUES PIMENTA

**OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA E
DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ: PROJETOS
PEDAGÓGICOS ANCORADOS NO RESPEITO À DIVERSIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA NEPOMUCENO

CAMPINA GRANDE – PB
NOVEMBRO/2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

P644c

Pimenta, Carla Liege Rodrigues.

Os cursos de pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba e da Pontificia Universidad Católica del Perú [manuscrito] : projetos pedagógicos ancorados no respeito à diversidade / Carla Liege Rodrigues Pimenta, 2012.

102 f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2012.

“Orientação: Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno , Departamento de Pedagogia”.

1. Currículo 2. Educação Superior 3. Formação Docente I. Título.


21. ed. CDD 375

CARLA LIEGE RODRIGUES PIMENTA

**OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA E
DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ: PROJETOS
PEDAGÓGICOS ANCORADOS NO RESPEITO À DIVERSIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Educação da
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB,
como parte integrante dos requisitos para a
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia

Aprovada em



Prof. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno – Orientadora/UEPB



Prof. Dra. Margareth Maria de Melo – Examinadora/UEPB



Prof. Dr. Sebastián Sánchez Martín – Examinador/UEPB

A minha mãe, Maria do Socorro Ramos, por construir uma ponte entre o amor, carinho, dedicação e o conhecimento alicerçados em bases sólidas com objetivo do meu crescimento em todos os âmbitos da minha vida. À minha irmã Camila Evelyn pelas horas que necessitei de sua ajuda e esteve disposta a compartilhar momentos cruciais da minha formação em nível superior, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao Inácio Mâcedo, vice-chefe do Departamento de Educação, por seu empenho e ajuda em momentos importantes para meu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

À professora Dr^a Cristiane Maria Nepomuceno por seu companheirismo em períodos que necessitei de sua ajuda, sem mencionar o apoio nas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação por tornar concreto este trabalho de conclusão. Às vezes reconheço que proporcionei muito trabalho para minha orientadora, mas ela soube me nortear ao caminho mais coerente.

A meu tio Rinaldo de Lima Andrade e a minha tia Cláudia, pela compreensão em parte por minha ausência nas reuniões familiares.

A minha bisávo Severina e tia Tonha (*in memoriam*), embora fisicamente ausentes, sentia suas presenças ao meu lado, dando-me força.

Aos professores do Curso de Pedagogia da UEPB, em especial Dr^o Sebastián Sanchez Martin presto a minha gratidão pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha graduação, principalmente quando necessitei de suas orientações para a realização do intercâmbio, produções em eventos me apoiando e incentivando que sempre havia um caminho melhor. A professora Edilazir Lopes Cunha por encontrar uma amiga professora que nos mostrou que o amor pela profissão perpassa qualquer barreira.

Agradeço a todos estes professores que contribuíram para o meu amadurecimento pessoal e profissional, porque ao longo de trinta meses todos os componentes curriculares cursados e os debates em sala de aula foram singulares na minha formação enquanto futura pedagoga.

Aos funcionários da UEPB, Gizele e Ana Lúcia, pela presteza e atendimento na biblioteca quando nos foi necessário, agora não se fazem presentes no campus I, mas este trabalho de conclusão agradeço a vocês que participaram da minha vida acadêmica.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio, e é claro não poderia deixar de mencionar meus dois amigos Adeilson Paulino que com sua criatividade, unimos forças e construímos apresentações, debates que transcenderam as reflexões teóricas, mas permitiram uma reflexão da vida. Acacia Silva me apoiando quando eu mais precisei, e estando ao meu lado lutando em busca do conhecimento. Agradeço a vocês dois por

fazerem meus dias mais felizes, e por contribuírem para análises que mudaram mentalidades e atitudes diante da vida.

Á Deus agradeço por estar comigo quando as forças me esvaíam, a Ele seja a glória!

Todo ser humano é um estranho ímpar
Eu desconfiava: todas as histórias em quadrinhos são iguais.
Todos os filmes norte-americanos são iguais.
Todos os países são iguais.
Todos os Best-sellers são iguais.
Todos os campeonatos nacionais internacionais são iguais.
Todos os partidos políticos são iguais.
Todas as mulheres que andam na moda são iguais.
Todas as experiências de sexo são iguais.
Todos os sonetos, gazéis, virelais, sextinas e rondós são iguais
e todos, todos os poemas em versos livres são enfadonhamente iguais.
Todas as guerras do mundo são iguais.
Todos os amores, iguais, iguais, iguais.
Iguais todos os rompimentos.
A morte é igualíssima.
Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.
Contudo, o homem não é igual a outro homem, bicho ou coisa.
Não é igual a nada.

Todo ser humano é um estranho ímpar

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como proposta verificar como atualmente as temáticas voltadas para a diversidade cultural, gênero e inclusão social, presentes nos currículos dos cursos de formação docente, encontram-se relacionados as diretrizes estabelecidas pelo atual contexto histórico cultural que norteia-se pela concepção de um mundo multicultural. A problemática da nossa pesquisa consiste em analisar como estes cursos de formação de docente estão contribuindo para futuros professores que observem a realidade heterogênea da nossa sociedade. Objetiva identificar as propostas curriculares do curso de Pedagogia da UEPB e do curso de Educação da PUCP ancorados no respeito a diferença, propostas estas relevantes para a formação inicial dos futuros profissionais da educação. A pesquisa realizada foi de cunho exploratório e descritivo, com uma abordagem qualitativa, quanto a pergunta e aos procedimentos caracteriza-se como do tipo bibliográfica, documental e etnográfica. Os dados foram coletados a partir da observação e de entrevistas com alunos do curso de Pedagogia da UEPB, buscando identificar a visão destes sobre o componente curricular voltado para a temática da diversidade. Do mesmo modo, entrevistamos alunas do curso de Educação Inicial da Faculdade de Educação da PUCP para entendermos a visão que se têm a respeito da diversidade discutida no curso de “Educación para la convivencia y la paz”. Durante esta pesquisa vimos que em muitos casos a realidade brasileira se assemelha a peruana, no que se refere a emergência de formação inicial dos professores, pois nós enquanto futuros docentes temos o papel primordial para viabilizar a formação de uma consciência crítica da realidade social diversa, isto é, a escola tem uma grande responsabilidade de reproduzir a realidade histórica e cultural das sociedades que estamos inseridos, o que, por sua vez, permitirá a formação de indivíduos cujas identidades serão “ajustadas” aos seus verdadeiros pertencimentos étnicos.

PALAVRAS- CHAVE: Currículo, Diversidade, Educação, Etnicidade.

RESUMÉN

Este trabajo de conclusión de curso que tiene como propuesta verificar como actualmente están siendo tratados en la curricula de formación del docente; los temas de diversidad cultural , genero e inclusión social, se encuentran relacionados a las directrices establecidas por el actual contexto historico cultural que se orienta por la concepción de un mundo multicultural. La problemática da nuestra investigación consiste en analizar como estos cursos de formación de docente están contribuyendo a futuros profesores; que observen la realidad heterogénea de nuestra sociedad. Objetiva identificar las propuestas curriculares de los cursos de Pedagogía da UEPB y de lo curso de Educación de la PUCP anclado en el respeto a la diferencia, propuestas estas relevantes para la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. La investigación realizada fue de curso exploratorio e descriptivo, con una abordaje Cualitativo, cuanto la pregunta y a los procedimientos caracterice como de lo tipo bibliográfica, documental e etnográfica. Los datos fueron colectados a partir da observación y de entrevistas con alumnos de lo curso de Pedagogía de la UEPB, buscando identificar la visión destes sobre lo componente curricular volcado para a temática da diversidad. Del mismo modo, entrevistamos alumnas de los curso de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la PUCP para entendermos la comprensión que ellas tienen a respecto de la diversidad discutida en el curso de Educación para la convivencia y la paz. Durante esta encuesta vimos que en la mayoría de los casos la realidad brasileña se asemeja a la peruana, en lo que se refiere la emergencia de la formación inicial de los profesores, pues nosotros en cuanto futuros docentes tenemos el papel primordial para viavilizar la formación de una conciencia crítica de la realidad social diversa, esto es decir, la escuela tiene una gran responsabilidad de reproducir realidad histórica y cultural de las sociedades que estamos inseridos, el que, por una vez, permitirá la formación de los individuos cuyas identidades serán “ajustadas” a los sus verdaderos pertenecimientos étnicos.

PALABRAS- CLAVE: Curriculum, Diversidad, Educación, Etnicidad.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Atividade “Quien soy yo?.....	70
FIGURA 2 “Amistad más de mis amigos”.....	71
FIGURA 3: Atividade “El Cabello de Lelé”	72
FIGURA 4: Meninos dançando no recreio.....	73

LISTA DE SIGLAS

UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
PUCP	Pontificia Universidad Católica del Peru
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais/ Brasil
DCN	Diseño Curricular Nacional/ Perú
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação do Educador
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNMSM	Universidad Nacional Mayor de San Marcos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2.	Capítulo I- HISTORICIZANDO O PROCESSO DE EDIFICAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA BREVE RETROSPECTIVA.....	15
	Capítulo II- EDUCANDO PARA A DIVERSIDADE: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPB.....	28
	2.1 O Projeto Político Pedagógico.....	30
	2.2 Os componentes voltados para a diversidade.....	33
	2.2.1 História da Educação II.....	33
	2.2.2 Antropologia da Educação.....	36
	2.2.3 Currículo.....	38
	2.2.4 Diversidade, Inclusão Social e Educação.....	39
	Capítulo III- EDUCANDO PARA A DIVERSIDADE: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DA PUC DEL PERÚ.....	46
	3.1 O curso de Educação da PUC del Perú.....	48
	3.1.1 O Plano de Estudo (Projeto Político Pedagógico).....	50
	3.1.2 Os componentes voltados para a diversidade.....	53
	3.1.2.1 Historia del Perú.....	53
	3.1.2.2 Educación para la Convivencia y la Paz.....	54
	3.1.2.3 Antropología Educacional.....	56
	Capítulo IV- DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E O SILÊNCIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.....	60
	4.1 O percurso metodológico.....	60
	4.2 Situando a proposta de estudo.....	64
	4.3 A vivência em El Carmen.....	68
	4.3.1 Descrição das Atividades.....	70
	4.4 Analisando os resultados.....	74
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
4	REFERÊNCIAS.....	84
5	ANEXOS.....	89
	ANEXO I: Plano de Curso de História da Educação II.....	90
	ANEXO II: Plano de Curso de Antropologia da Educação.....	91
	ANEXO III: Plano de curso de Diversidade Cultural, Inclusão Social e Educação.....	92
	ANEXO IV: Plano de Curso de Currículo.....	93
	ANEXO V: Plano de curso de Historia del Perú.....	94
	ANEXO VI: Plano de curso de Educación para la convivencia y la Paz.....	95
	ANEXO VII: Plano de curso de Antropología Educacional.....	98
	APÊNDICE.....	100
	APÊNDICE I- Fotos da intervenção em El Carmen.....	101
	APÊNDICE II- Vídeo do capítulo IV.....	102

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi estruturado a partir do estudo dos currículos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba e do Curso de Educação Inicial da “Pontificia Universidad Católica del Perú” a fim de averiguar os componentes curriculares orientados para a temática da diversidade, no sentido de identificar as similitudes e diferenças existentes entre os mesmos. Sendo que a idéia era mostrar que os componentes curriculares voltadas para a diversidade cultural, gênero e inclusão social presentes nos currículos dos referidos cursos de formação docente, encontram-se relacionados as prerrogativas estabelecidas pelo atual contexto histórico cultural que norteia-se pela concepção de um mundo multicultural.

Também orientou a construção desse TCC a verificação dos resultados da prática docente orientada por uma formação ancorada em conteúdos voltados para discussão dos temas relacionados a diversidade. Para tanto tomamos como objeto de estudo as atividades do estágio do componente curricular “Educación para la convivencia y la Paz” realizado em uma Escola Inicial de uma comunidade rural afroperuana com uma turma de crianças de 04 anos. A partir de um projeto de intervenção colocamos em prática um conjunto de atividades que valorizassem as relações étnico-raciais dentro do âmbito educacional, de modo que as atividades foram pautamos numa perspectiva multiétnica da histórica peruana, com ênfase na cultura afroperuana.

A proposta desse trabalho se justifica pela sua relevância pedagógica. O estudo na área curricular ajuda no entendimento das práticas educativas como instrumento de formação identitária dos alunos, englobando conceitos (teóricos e práticos) fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos em âmbito educacional e fora do mesmo, isto é, em meio à socialização com os demais dentro do seu entorno. Nesta perspectiva, analisamos como a ação docente é capaz de contribuir para produção de cultura e ratificação das práticas sociais vigentes, ações culturais estas das quais seguimos e a construímos durante a nossa formação enquanto agente social, dentro e fora do contexto educacional.

O interesse na escolha desta temática se deu por vários fatores, dentre eles: o meu pertencimento étnico, sou negra e parte de uma família que desde sempre orientou no sentido de reconhecer a minha herança afro; o ingresso na universidade, onde pude estar em contato com os estudos teóricos sobre a diversidade; a participação no Grupo de Estudo sobre “Etnicidade Africana e Afrobrasileira”, que culminou com meu ingresso (na qualidade de

bolsista) em uma pesquisa¹ vinculada ao Programa Iniciação Científica (PIBIC). Razão pela qual, ao ser selecionada para estudar um semestre na “Pontificia Universidad Catolica Del Peru”, após discussão com a minha orientadora do PIBIC, a Profa. Cristiane Nepomuceno, decidimos continuar com mesma proposta, todavia orientada para olhar a questão afroperuana e a educação.

A partir de então, começamos estabelecer os objetivos da nossa pesquisa no Peru em consonância com que vínhamos realizando no Brasil. Neste sentido, começamos a realizar os estudos através dos documentos legais que regem a educação peruana. Pensando nisso, vimos que esta investigação no Peru se fazia necessária, porque não encontramos nos documentos legais, tampouco na prática docente a citação e menção da contribuição africana e afroperuana nos diferentes momentos históricos como na Independência de Peru, nas batalhas, nas festividades, gastronomia, nas músicas e danças. Portanto, a investigação permite trazer à tona a contribuição dos africanos tanto no Brasil quanto no Peru. E relacionamos que no Brasil temos um avanço porque possuímos documentos legais que reconhecem a participação africana na formação de nossa nação, em contraposição infelizmente na realidade peruana os africanos e os afroperuanos tornaram-se invisíveis sem participação, sem reivindicações dentro do contexto social, e como consequência, sem um trabalho dentro do âmbito educacional no sentido de formar sujeitos que conheçam a riqueza cultural do Peru.

Utilizamos como aporte teórico vários documentos como: A Constituição Federal Brasileira (1988); Lei 11.645 de 2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico- Raciais (2004); os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, especificamente o volume que traz a discussão sobre a Pluralidade Cultural; e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006); e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2009). Neste panorama as fontes documentais internacionais foram: A Declaração Mundial de Educação para todos (1990); a Constituição Política do Peru (1993) e a Lei Geral de Educação

¹ Esta discussão sobre a presença da matriz africana no currículo oficial resulta de uma pesquisa em andamento, financiada pelo Programa de Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (PROPESQ) e pelo Programa Nacional de Financiamento de Iniciação à Pesquisa, PIBIC. A pesquisa, intitulada: “Africanidades e Afrobrasileiridades na Lei 10.639/03 – Um Olhar para as Instituições Públicas de Ensino de Campina Grande-PB: Currículo, Prática Pedagógica E Formação Docente”, objetiva investigar as mudanças ocorridas nos currículos, nas práticas e na formação docente no Brasil após a instituição da Lei em estudo. A supracitada Lei tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no âmbito do sistema público de educação, buscando promover o conhecimento da história e à valorização das características da cultura do povo negro, africano e afro-brasileiro, deste modo contribuindo para a afirmação identitária étnico-racial dos afrodescendentes presentes nas escolas e nas universidades.

do Peru (2003), Moreira e Candau (2008); entre outros documentos que favorecem a aproximação da nossa pesquisa aos objetivos desejados.

Desse modo, este trabalho de conclusão de curso está estruturado em 04 (quatro) capítulos. No primeiro capítulo resgataremos a história do Curso de Pedagogia, identificando que ao longo de sua criação sofreu influência das demandas sociais, que estabeleciam modelos de profissionais da educação ora especialista ou licenciado, e a partir das reflexões promovidas pelos movimentos de educadores constitui-se propostas curriculares que visam dentro de uma conjuntura diversa, uma estruturação que reconhece uma sociedade multifacetada fruto da participação de diferentes matrizes étnicas.

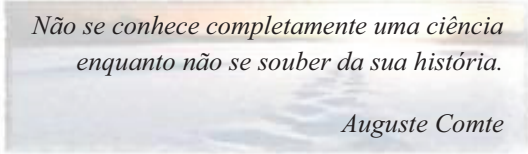
No segundo capítulo intitulado “Educando para a diversidade: um olhar para o currículo do Curso de Pedagogia da UEPB” mencionaremos o contexto histórico do Curso de Pedagogia, bem como, apresentaremos os componentes curriculares que abordam o aspecto da diversidade.

No terceiro capítulo intitulado “Educando para a diversidade: um olhar para o currículo do Curso de Educação da PUC del Perú” faremos uma incursão sobre a história do Curso de Educação no Peru, depois realizaremos discussão sobre o Curso de Educação trazendo a abordagem ancorada no reconhecimento e no respeito a diversidade. No quarto capítulo “Diversidade étnico-racial e o silêncio escolar na educação infantil: relato de uma experiência” trará a intervenção realizada numa escola de Educação Infantil no Peru.

Esperamos que os resultados desta pesquisa poderão vir a esclarecer brechas, e apresentar novas possibilidades e estratégias de ação docente para evitar ações preconceituosas e enfatizar uma prática voltada para o reconhecimento das diversas matrizes étnicas.

CAPÍTULO I

1. HISTORICIZANDO O PROCESSO DE EDIFICAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA BREVE RETROSPECTIVA



*Não se conhece completamente uma ciência
enquanto não se souber da sua história.*

Auguste Comte

Neste capítulo realizamos uma incursão pela história do Curso de Pedagogia em relação à história da educação brasileira, ao mesmo tempo que sofria forte influência do contexto histórico social, principalmente o internacional. Como vimos na epígrafe do capítulo para conhecer algo é necessário estudar sua história, para entendermos a formação docente devemos entender que todo processo histórico contribuiu para visão que temos atualmente.

As transformações ocorridas na Europa desde o século XVI, em decorrência das mudanças a partir do advento das grandes navegações, contribuíram para a constituição de uma visão de mundo, influenciando a concepção de novos modelos de homem, sociedade, conhecimento e mundo. Estas mudanças, por sua vez, serviram de base para a edificação de um novo modelo de sociedade, a moderna. A partir do século XVIII, para consolidar o modelo de sociedade (sócio, político, econômico, científico, entre outros) propagou-se um sistema educativo estruturado no conhecimento laico sob a responsabilidade do estado, gestando nesta conjuntura uma nova escola, que exigia um novo professor, um novo modelo de formação (profissionalização), que como consequência conduziu as mudanças no fazer docente.

No caso do Brasil, a relação entre o contexto histórico (sócio-econômico) e os sucessivos modelos de educação que aqui se conformaram podem ser percebidos em todos os âmbitos, promovido pelos movimentos femininos possibilitando o ponta-pé inicial na estruturação de novos rumos dentro da dinâmica social moderna imprimindo marcas significativas no âmbito educacional e do profissional docente.²

² Em meados do final do século XIX, quando emergiram no Brasil os movimentos feministas reivindicando educação e participação das mulheres em todas as esferas sociais, se deram as primeiras mudanças no campo da profissão docente. Além das conquistas por novos espaços dentro da sociedade, uma junção de fatores permitiram a feminização da profissão docente. É interessante lembrar que “(...) a gradativa feminização do

O cenário republicano no Brasil pôs em prática um novo projeto de sociedade. Neste novo panorama se propaga um modelo de educação pública e para todos indistintamente, o que incluía as mulheres. “A criação dos grupos escolares coincide também com a entrada gradativa das mulheres no magistério. Na verdade, eles favorecem essa entrada” (CAMPOS, 2008, p. 51). Assim, além de ocupar espaços nos bancos escolares, as mulheres também passam a ocupar outra posição, cabendo às mesmas a responsabilidade de formalmente educar. Surgem as primeiras escolas normais com intuito de “profissionalizar” a mulher-professora.

(...) As escolas normais representaram, para essas mulheres, a possibilidade de uma formação para além da instrução elementar, única reservada a elas até então. E gradativamente as mulheres passaram a ocupar esses espaços, rompendo inúmeras resistências e causando enormes transtornos para a organização das escolas (CAMPOS, 2008, p. 51).

A criação das escolas normais, de acordo com Campos (2008), foi um marco de grande relevância na formação das mulheres, pois até aquele período estas só tinham acesso à educação primária pautada nos moldes religiosos. Com a promulgação do decreto imperial de 15 de outubro de 1827 estava dado o respaldo legal a criação das escolas normais e também a determinação que orientava a instrução das mulheres, pois se refere: “(...) a primeira lei de instrução elementar no Brasil durante o Império e única até 1946” (ZOTTI, 2004, p. 39).

No século XX, surgem os primeiros grupos escolares com a finalidade de sistematizar o ensino, que até então era isolado (aulas régias). Até então, a educação de meninos e meninas se dava separadamente e diferenciadamente. Às mulheres especificamente, uma educação restrita apenas a instrução elementar, geralmente ofertada em instituições com vínculo religioso, a exemplo dos conventos ou espaços de recolhimento religioso.

De acordo com Campos (2008), outros fatores contribuíram para a entrada das mulheres no magistério.

O processo de urbanização e de industrialização crescente no Brasil, abrindo novos mercados para o trabalho masculino, a necessidade de ampliação do processo de escolarização e a desvalorização do magistério, cada vez mais atendendo a uma população de baixa renda, contribuíram para que as mulheres ocupassem esse espaço. A feminilização do magistério acontece. (CAMPOS, 2008, p.52)

magistério que ocorreu no Brasil, logo em princípio do século [XX], foi uma ocorrência das lutas feministas” (ALMEIDA, 1996, p. 74). Porém, a profissionalização do professor, efetivamente, ocorreu entre o final do século XIX e início do século XX, embora tenha se gestado desde o final do século XVIII (CAMPOS, 2008).

A partir das colocações acima podemos perceber que existe toda uma composição de aspectos que auxiliaram para consolidar a presença da mulher no contexto educacional. Como novos espaços estavam sendo reservados para os homens, buscaram estas novas perspectivas no mercado de trabalho, cada vez mais industrial e exigente, contribuiu levar o exercício da profissão docente para um patamar secundário. Fazer parte de um sistema de ensino que passava por uma completa reestruturação e formalização não estava nos planos de muitos homens. Passaria este espaço a serem ocupados pelas mulheres, que ao assumirem o magistério trabalham em tempo integral e exercem a profissão como principal atividade.

Neste momento histórico, alguns discursos são propagados no sentido de justificar a presença da mulher no magistério, dentre eles estava vocação de ensinar e cuidar das crianças, associando a mulher-profissional as suas tarefas domésticas e maternas. Neste caso, o trabalho feminino na escola seria apenas uma extensão do lar. Argumentos não faltavam para demonstrar que a mulher estava “predestinada” a seguir esta profissão, pois tinha dedicação, paciência que lhes característicos deste o seu nascimento ou interiorizados ao longo de sua existência.

Mãe e professora eram identificadas [...] no contexto de maternidade cívica, uma função pública exercida na privacidade dos lares ou no âmbito do espaço escolar, situado a meio caminho entre trabalho assalariado, que se considerava como parte da esfera pública, e domesticidade (VIDAL E CARVALHO, 2001, p. 215 apud CAMPOS, 2008, p. 53).

Para o professor do componente curricular “História da Educação Brasileira”, Sánchez (2007), alguns dos fatores que contribuíram para a evolução do sistema educativo no Brasil República (1889-1930) foram:

- ❖ a industrialização que vem acompanhada da formação do proletariado;
- ❖ a modernização do estado que propicia o crescimento da classe média;
- ❖ a secularização da sociedade que vai pautar o combate entre as tendências religiosa e laica do ensino na escola em particular e da educação em geral;
- ❖ e a difusão do positivismo, cujos princípios marcarão enfaticamente as primeiras reformas ou propostas de ensino durante a Primeira República e ainda hoje estão presentes (SÁNCHEZ, 2007, p. 55).

A mudança ideológica escolar passa de uma perspectiva religiosa para a laica. A vinda de imigrantes exigiu uma formação diferenciada do docente em relação ao contexto social industrializado e moderno, requerendo o estabelecimento de novos parâmetros formativos e percursos que levaram a uma afirmação profissional, um deles seria a elaboração dos cursos para os docentes a nível superior. Estavam dados os requisitos necessários a criação de cursos

de formação adequados ao novo modelo de escola, responsável por forma um novo modelo de indivíduo.

No primeiro governo de Getúlio Vargas foi criado o Curso de Pedagogia, segundo Melo,

(...) na sua origem, apresentou dicotomias no que se refere à perspectiva de formação do educador: professor x especialista, bacharel x licenciado/a, generalista x especialista, técnico/a em educação x professor/a. Tais dicotomias, por sua vez, acabaram constituindo-se como determinantes na definição do currículo e do perfil do/a profissional a ser formado/a pelo Curso de Pedagogia, apesar dos esforços de um grupo de intelectuais que se manifestava contrário a este modelo, mas que foi sufocado pelo governo vigente (MELO, 1999 apud PPP, 2009).

A partir da necessidade de formação de docentes para atuarem na escola, em 04 de abril de 1939 foi editado o Decreto da Lei nº 1.190 que criava o Curso de Pedagogia. A proposta do curso foi elaborado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, inserindo os cursos de Educação, Ciências e Letras. As instituições de ensino superior tiveram que deixar seus currículos em consonância ao modelo federal e assim atenderem esta nova demanda, por meio deste documento legal elaborou-se o sistema curricular 3 + 1 que estabeleceu que a formação do bacharel nos três primeiros anos, e acrescido um ano destinado a formar licenciados. Por meio da inserção do curso de didática o sujeito obteria seu duplo diploma, - isto se deu em consonância com o Parecer nº 251/1962 através da Lei 4.024/1961 (BRZEZINSKI, 1996, p. 54).

Este curso de didática estava dividido em:

(...) didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escola, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação. Ao bacharel em pedagogia restava cursar as duas primeiras, uma vez que as demais já constavam do seu currículo do bacharelado” (SILVA, 2003, p. 12).

É possível afirmar que o Curso de Pedagogia no seu período embrionário apresenta incoerências e falta de esclarecimento, no caso de oferecer uma formação de bacharel para um profissional que deveria atuar no contexto educacional. Esta limitação entre a formação do docente, enquanto bacharel ou licenciado, e a busca da superação das dicotomias entre profissionais foi um esforço de vários intelectuais que estavam preocupados com este modelo subsidiado legislação pela vigente da época, esta “luta” configura-se na tentativa de encontrar a identidade profissional docente no seu processo de formação superior.

Com o Parecer nº 252/69, de autoria de Valnir Chagas³, procurou-se reformular o currículo de Pedagogia devido à indefinição do curso e ao descontentamento dos graduandos e dos profissionais da educação em relação à formação. Este Parecer estava formulado em cima de 04 (quatro) itens, a saber:

O primeiro recupera a história da criação do curso de pedagogia. O segundo detém-se na regulamentação do curso em consequência da promulgação da LDB/ 1961. O terceiro apresenta uma discussão sobre os artigos da Lei 5.540/1968 que prescrevem a formação de professores e especialistas, e o quarto discorre sobre a “filosofia” da nova regulamentação, bem como indica as disciplinas das partes comum e diversificada (BRZEZINSKI, 1996, p. 71).

A partir desta regulamentação criava-se uma unidade do Curso de Pedagogia sobre a formação, o perfil dos docentes, a ideologia e o currículo que nortearia o curso ao longo de seu processo formativo, terminando com a dicotomia licenciado - bacharel.

O Conselho Federal de Educação (CFE) no Documenta, n. 100, estabeleceu a reformulação curricular (de 1969) ficando o curso com uma duração mínima “2.200 e 1.100 horas, a serem desenvolvidas em tempos variáveis de 3 a 7 e de 1,5 a 4 anos letivos, respectivamente” (BRASIL apud SILVA, 2003, p. 33). No que se refere às disciplinas passou a ter como currículo específico:

As ciências humanas aplicadas ao estudo e à prática da educação e que possuem uma conotação intrinsecamente pedagógica, tais como, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Filosofia da Educação, História da Educação (...) integram o conteúdo próprio da Faculdade de Educação (SUCUPIRA, 1969, p. 158 apud BRZEZINSKI, 1996, p. 73).

Estas disciplinas estavam voltadas para a prática docente e constituem-se como a base comum do Curso de Pedagogia, sendo contempladas as áreas do conhecimento que auxiliariam o professor a trabalhar a educação sob uma ótica histórica, psicológica, sociológica e filosófica. Com a reformulação do Parecer 252/1969 outras problemáticas ficaram evidentes exigindo nossas discussões no sentido de equacioná-las.

³ Cearense formado em Direito em 1944, posteriormente Bacharel e Licenciado em Pedagogia, este por sua vez destacou-se nacionalmente na educação por participar do Conselho Federal de Educação por 18 (dezoito) anos com três mandatos sucessivos, caracterizando-se sua forte presença no contexto legislativo educacional, principalmente no que se refere a formação de professores, foi professor universitário nos cursos de Letras e Pedagogia, conselheiro e relator de vários pareceres que estabeleceram parâmetros para resoluções que reformularam o Curso de Pedagogia e os demais cursos de licenciatura (PINTO, 2010).

É importante salientar que apesar de o Parecer 252/1969 ter sido produto do autoritarismo do Estado e de inserir-se num contexto de inversão autoritária, em que os protestos estudantis por mais vagas no ensino superior tiveram como resposta uma expansão descontrolada do ensino privado, o autor do referido Parecer considerava suas posições democráticas e muito flexíveis (BRZEZINSKI, 1996, p. 79).

Depois de seis anos o autor do Parecer Valnir Chagas propôs uma nova reformulação.

Suas indicações foram sustadas pela intensa mobilização dos educadores brasileiros que passam a assumir vigorosamente os estudos e debates sobre os rumos das reformulações dos cursos que forma professores, num enfrentamento às arbitrariedades advindas do poder constituído e institucionalizado no Conselho Federal de Educação (BRZEZINSKI, 1996, p. 79).

Nos anos seguintes, Valnir Chagas participaria do projeto que estabelece as indicações nº 67/1975 que norteavam a discussão sobre as áreas pedagógicas que contemplam as licenciaturas, bem como, a indicação nº 70/1976 que define a regulamentação da formação de especialistas e professores de educação. Estas discussões elaboradas pelo Conselho Federal de Educação fizeram parte do “pacote pedagógico” que tinha como objetivo realizar mudanças nos cursos voltados para a formação de docente das licenciaturas e séries iniciais em nível superior e professores de educação especial.

O “pacote pedagógico” era uma iniciativa para reestruturar o curso de formação docente no intento de solucionar os problemas que envolviam o currículo e o espaço em que o ingressante iria atuar posteriormente a sua conclusão do curso, bem como, lutar contra a extinção do Curso de Pedagogia. Propostas foram elaboradas através do Comitê Pró-Formação do Educador, por meio de dois eventos: I Seminário de Educação Brasileira sediado pela UNICAMP no ano de 1978; e a I Conferência Brasileira de Educação (CBE) promovida pela PUC (BRZEZINSKI, 1996 apud PPP, 2009, p. 7). Ao término destes eventos, as discussões permitiram a participação dos educadores na reformulação dos cursos de licenciatura rebatendo as proposições do CFE e do MEC sobre o Curso de Pedagogia e licenciaturas. Com o CBE temos as seguintes disposições finais ficaram definidas:

- a discussão do tema, formação do educador , deve ser feita considerando-se o projeto global da sociedade e não apenas o âmbito da escola;
- qualquer tentativa de solução que não conte com a participação de educadores de todo País corre o risco de não atender às necessidades concretamente evidenciadas;

- é necessário repensar a prática, conquistar o espaço político, reivindicando o direito de participar das reformas educacionais;
- está na hora de intervir no processo de reformulação do curso de pedagogia, em fase de elaboração no MEC (BRZEZINSKI, 1996, p. 107).

A I Conferência Brasileira de Educação contou com 41 (quarenta e um) educadores de diversas regiões brasileiras. A discussão dos participantes girava em torno do compromisso e da participação política do educador em face do contexto social, envolvendo a reflexão da prática no sentido do entendimento do papel do educador em formar sujeitos, mas antes observando que sua prática influenciava na formação do aluno. Enfim, os educadores ao final do evento coletivamente decidiram enfatizar uma participação ativa dos mesmos envolvendo todos interessados na questão através de mobilizações, e concomitantemente reivindicando e fiscalizando os trabalhos elaborados pelo MEC a cerca das mudanças do Curso de Pedagogia, sem deixar de prosseguir com os eventos para consolidar as discussões regionalmente e disseminando em nível nacional.

Três anos após estes eventos, em 1981, ocorreu o Encontro Nacional do Movimento dos Educadores, na qual seria formada a Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Esta Comissão passaria a ser o órgão responsável por suscitar reflexões sobre a “Formação do Educador” até 1990. As propostas levantadas e ampliadas pela CONARCFE, passariam nos dias de hoje para a responsabilidade da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Criada em 26 de julho de 1990, a ANFOPE foi fundada a partir da busca por autonomia em relação ao Estado, posições partidárias e a crenças religiosas dentro âmbito formativo do educador político e atuante. A mudança da CONARCFE para ANFOPE deve-se ao fato de que os movimentos nacionais dos educadores estavam empenhados com a formação dos educadores, chegaram ao consenso de que tiveram um avanço, porém, a Comissão não atenderia as ações que estavam sendo propostas, então só uma associação poderia corroborar para incentivo e fortalecimento das Comissões Estaduais e estabelecer a manutenção das Coordenações Regionais, órgãos criados no caminho percorrido pelos movimentos dos educadores.

O objetivo da ANFOPE era promover uma discussão sobre a profissão docente a partir de uma orientação comum para todos os cursos de licenciatura estabelecendo um padrão, isto é, uma base nacional comum. Esta base, que envolve o currículo do curso de pedagogia e a formação de educadores em nível nacional, tendo como eixos centrais uma formação que relaciona a teoria e a prática, a consolidação de uma orientação teórica

interdisciplinar, a gestão democrática nas escolas, e como parte de todo o processo uma reflexão através da avaliação contínua dos cursos de formação docente.

A ANFOPE defende a docência como base de todo profissional da educação, a fim de superar as dicotomias existentes no interior de sua formação, e tem como “bandeira de luta” a Base Comum Nacional, elaborada ao longo de sua organização, englobando as dimensões: epistemológica, política e profissional. Essa Base Comum Nacional busca a superação do processo de fragmentação do conhecimento, tão comum nas unidades de ensino. Para isso, baseia-se nos seguintes eixos: sólida formação teórica, unidade entre teoria / prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social, gestão democrática, formação continuada e avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação. Tais eixos passaram a ser assumidos por educadores/as e instituições nas diversas regiões do Brasil, em suas propostas de reformulação curricular nos cursos de formação de educadores/as e, em especial, nos Cursos de Pedagogia (PPP, 2009, p. 8).

Todavia, é importante ressaltar que desde a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 os educadores brasileiros tiveram sua profissão valorizada, à medida que este documento estabeleceu princípios considerados fundamentais para a profissão docente, a saber:

(...)

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

(...)

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2005, p. 142).

Estes mesmos princípios iriam compor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) institucionalizada em 1996, que em seu artigo 3º inciso VII (re)afirmava a “valorização do profissional da educação escolar”. Na verdade, estes documentos apenas reconheciam as discussões promovidas pelos educadores nos movimentos e eventos iniciados no final dos anos de 1970. Estes documentos contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino e o reconhecimento da profissão docente. No ponto específico sobre a formação, a LDB em seu artigo 62º, trazia uma novidade, afirmando que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do

ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 46).

Entretanto, mesmo com esta nova exigência (a formação em curso de nível superior para atuar efetivamente), muitos profissionais continuaram atuando apenas com a formação mínima obtida em nível pedagógico médio (Escola Normal). O mais grave é que estes profissionais atuavam (e continuam atuando) a nível de Educação Infantil e dos anos iniciais do Fundamental I, a etapa mais importante da formação da criança, momento onde esta adquire a base que fundamentará toda sua vida acadêmica.

Para complementar a estruturação do curso de Pedagogia, processo iniciado em 1939, temos em 15 de maio de 2006 a institucionalização das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia⁴, aprovada a partir da Resolução CNE/CPPI nº 1.

As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação sob a presidência de Edson de Oliveira Nunes, tendo como objetivo definir princípios, condições de ensino e aprendizagem, suscitar a reflexão dos procedimentos de planejamento e avaliação nas instituições de ensino superior em território nacional. Este documento curricular destina-se aqueles estão em formação inicial atuando na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação, tendo como peculiaridade o DCN aplica-se a profissionais na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A partir dos anos de 1980, a proposta de tornar as nossas escolas um espaço voltado para a valorização das diferenças culturais ganhou destaque em todo o país, não só em decorrência dos movimentos internacionais, mas, principalmente, como resultado dos movimentos sociais e políticos promovidos pelos negros brasileiros. Todavia, de acordo com o Parâmetro Curricular Nacional de Pluralidade Cultural, para tornar as nossas escolas um ambiente onde a temática da pluralidade cultural possa possibilitar o “(...) conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, (...) conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (2001, p. 19), fez-se necessário a adoção de uma série de leis, diretrizes e orientações. Elaboradas e instituídas ao longo das duas últimas décadas, voltadas

⁴ Este documento foi discutido por vários educadores comprometidos com o curso de Pedagogia a nível nacional, sem deixar de mencionar que este DCN não foi imposto, mas foi gestado em meio à luta de vários especialistas no sentido de estruturar o curso de Pedagogia segundo a demanda social. Os DCNs resultam de uma participação e discussões durante 26 anos que teve uma grande expoente Helena Freitas por ser presidente da ANFOPE.

da reestruturação curricular baseado num conteúdo que valorize a história e a cultura dos diversos grupos que compõem a nossa sociedade, às exigências da formação inicial e continuada, dentre outras mudanças, mas todas ainda em andamento.

De acordo com o que está posto na Constituição Brasileira de 1988 em seu Artigo 206 e na LDB/96 em seu Artigo 3º o ensino deverá ser ministrado com base em vários princípios, dentre eles: “(...) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [e o] pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, (...)” Entendendo-se assim, que o nosso ensino deverá ser norteado pelo reconhecimento da pluralidade sociocultural da sociedade brasileira e da realidade diversificada dos alunos presentes em sala de aula, o que possibilitará edificar uma proposta de “educação para diversidade”, ancorada na consideração e valorização da cultura de cada um. Para consolidar os princípios postos, ficou estabelecido no Artigo 26 da LDB/96 que:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

(...)

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, p. 24).

Espera-se com inserção da temática, combater os discursos disseminados pela elite brasileira de que de que negros e indígenas não eram civilizados, sem cultura e nada contribuíram para formação da sociedade brasileira, além de sua força de trabalho.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 20 de dezembro de 1996 os professores conquistaram mais liberdade no que diz respeito à organização e estrutura do ensino “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento a arte e o saber; pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço a tolerância” (Lei 9.394/96, art. 3º, § II a IV).

Com as proposições legais dentro do âmbito educacional temos a institucionalização da Lei 10.639/03⁵, que tornou obrigatório o ensino de História da África e dos africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, razão pela qual foi acrescido o Artigo 26-

⁵ Esta Lei resgata a contribuição histórica do movimento negro que lutaram pela efetividade destas proposituras, configurando uma conquista e não uma imposição do governo.

A a LDB/96 e lá já aparece uma orientação preliminar para o conteúdo que deverá ser trabalhado sobre a temática em questão:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2004, p. 36).

As Diretrizes Curriculares só viriam a ser instituídas no ano de 2004, o documento intitulado: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, trouxe as orientações necessárias para a implementação da Lei 10.639/03 nas modalidades de ensino do Fundamental e Médio, além de também trazer orientações para as relações. Este respaldo legal demonstra a intencionalidade governamental de atender a demanda de um novo tempo histórico, que se orienta para o reconhecimento de um mundo plural, o que no nosso caso significa trabalhar e disseminar a cultura negra e indígena na sala de aula. As práticas que se vem gestando através destas políticas públicas também objetivam “reparar” os “erros” que vitimaram os afrodescendentes e os remanescentes indígenas e muito contribuíram para a formação de uma sociedade desigual. Em linhas gerais, estas proposituras visam à reeducação e melhoria das relações de sociabilidade para um país multicultural em sua essência.

Esse tipo de ação promovida pelas universidades que formam professores, ajuda todos entenderem a importância da cultura negra e indígena para a sociedade brasileira.

A escola abordando a temática diversidade racial faz-se necessário estar preparada para lidar com os possíveis conflitos que a tema pode trazer “o estudo da história permite ao negro recaptar a sua nacionalidade e tirar dela benefício moral para reconquistar seu lugar no mundo moderno” (MUNANGA, 1988, p.46).

Segundo o PCN “uma proposta curricular voltada para a cidadania deve se preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade” (BRASIL, 2001, p.35). Mas esse tema não pode ser abordado de qualquer maneira, sem preparação prévia “para a compreensão da trajetória das etnias é necessário tratar de temas básicos: ocupação e conquista, escravização, migração” (BRASIL, 2001, p. 39). Este conteúdo deve se fazer

presente nas universidades, como proposta curricular obrigatório a exemplo do curso de Pedagogia observa-se que “(...) a maioria dos/as pedagogos (as) aprendiam, em sua formação inicial, que deviam tratar a temática, associando-as às datas comemorativas”. (ARAGÃO, 2010, p. 105- 106).

Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político-pedagógico de qualquer planejamento educacional/escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (BRASIL, 2001, p. 123).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem a relevância da formação docente, principalmente no que se refere ao reconhecimento da diversidade cultural composta por nosso país, e como através de políticas educacionais e o compromisso dos professores é possível realizar uma formação pautada no desenvolvimento dos professores como dos também dos alunos que participarão deste processo. Nesta perspectiva é possível afirmar que os currículos devem estar orientados para a ênfase de uma educação pautada na igualdade, na superação de preconceitos, reconhece que a educação é responsável pela permanência de situações discriminatórias, ou por se omitir em resolver situações, atos problemáticos em meio às relações humanas.

Neste sentido, a educação tem como característica a igualdade e paz, a valorização, o reconhecimento e o respeito ao “outro”. Uma proposta voltada para uma educação igualitária, no sentido que visa a para a reparação de um contexto histórico envolto de discriminação e segregação, isto é, buscase o reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro brasileira através do contexto educacional. Neste sentido, entendendo o grande papel da educação na formação de sujeitos conscientes e que conheçam sua pertença social.

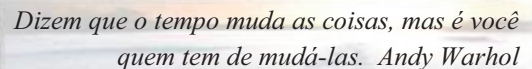
Então vemos como se faz importante por estes movimentos de educadores a formação inicial e continuada dos professores, porque estes estarão preparados para reivindicar seus direitos, e buscar da valorização da profissão e por uma educação de qualidade.

Em linhas gerais, podemos perceber que desde a sua criação o Curso de Pedagogia no Brasil esteve marcado por indefinições, incertezas, e debates. Sendo alvo de discussões em torno da validade do mesmo, da estrutura curricular mais adequada e dos rumos a serem seguidos. Este panorama também foi realidade para o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), cuja história não ficou atrás do que mencionamos acima. No próximo capítulo passaremos a tratar sobre as peculiaridades do Curso de Pedagogia da

UEPB, trazendo um pouco da sua trajetória histórica ao currículo que atualmente se encontra em vigor.

CAPÍTULO II

2. EDUCANDO PARA A DIVERSIDADE: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPB



Dizem que o tempo muda as coisas, mas é você quem tem de mudá-las. Andy Warhol

O surgimento do Curso de Pedagogia da UEPB não poderia ser diferente dos demais cursos, pois aconteceu a partir da reformulação da Faculdade de Filosofia, na década de 1960, tendo seu funcionamento efetivado em 1969. O Curso de Pedagogia tem base legal no Parecer 252/69, que por sua vez se baseava na Lei 5.540 de novembro de 1968. Neste momento não contemplava a especialidade voltada para Educação Infantil, sua inserção só seria validada em 16 de novembro de 1979 com a Resolução URNE/CONSEPE/38/79 divulgada no Diário Oficial da União (DOU) de 21 de junho de 1989, alicerçado sob as bases do Parecer 253/89 do Conselho Federal de Educação (CFE). No primeiro momento, as orientações e diretrizes estavam contidas na Resolução 36/71, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. Em relação ao currículo, este estava estruturado na Resolução 02/69 do Conselho Federal de Educação (PPP, 2009, p. 10).

O Curso de Pedagogia da UEPB seguiu uma abordagem técnico-administrativa orientado pela Base comum a nível nacional, no qual, “(...) o pedagogo era identificado com um profissional que personificava a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico de educação-, o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista” (SILVA, 2003, p. 53- 54). O currículo do Curso de Pedagogia pautado nesta concepção tinha caráter um “enciclopédico”, “teorizante” e “generalista”, oferecia uma formação esvaziada de possibilidades e de definições de atuação no mercado de trabalho para exercício do cargo de técnico da educação.

O campo de atuação do pedagogo desde a sua criação favoreceu para a formação de administradores e supervisores escolares, orientadores educacionais e educadores para Educação Infantil.

Na década de 1980, o Curso de Pedagogia passou por uma reformulação curricular corroborada pela Resolução URNE/CONSEPE/21/80, entretanto, ainda instituída pela

Resolução 02/69 do CFE. Com os movimentos elaborados pelos educadores a nível nacional, através dos eventos que servirão para trocar experiências e definir ações comuns em todo território brasileiro, em 1993 o Curso de Pedagogia sediou o I Seminário Interno, que teve como intuito repensar o currículo e entrar em consenso em criar uma nova propositura curricular (PPP, 2009, p. 11).

Esta necessidade do debate da reestruturação curricular repercutiu em toda a universidade em 1997, que resultou num trabalho intitulado “UEPB – A reforma necessária”. Este documento continha as discussões que orientavam para as reformulações filosóficas e epistemológicas que deveriam ser colocadas em prática por todos os cursos da universidade (PPP, 2009, p. 11).

Com base nestas discussões e nos estudos que vinham sendo desenvolvidos foi elaborado o Projeto Político Pedagógico que entrou em vigor em 1999 estabelecendo como meta priorizar “(...) a docência, oferecendo uma formação obrigatória em Magistério das Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental, seguida de outras habilitações: Magistério da Educação Infantil, Supervisão Educacional ou Orientação Educacional” (PPP, 2009, p. 11).

Em 2001 tivemos duração do curso reduzida de 05 (cinco) anos para 04 (quatro) anos e meio, através da Resolução UEPB/CONSEPE/04/01. Um ano após tivemos um processo de avaliação no curso que culminou com a formação de uma Comissão diferente da anterior. No parecer da referida Comissão estava posto: “Dentre os problemas detectados destacamos: as dificuldades do seriado anual tanto para professores/as como para alunos/as, a metodologia de alguns professores/as, a ausência de alguns conteúdos cobrados na avaliação nacional realizada pelo MEC” (PPP, 2009, p. 11).

A Comissão reuniu-se para equacionar os problemas discutidos e persistir na discussão acerca da identidade do Curso de Pedagogia. Os anos seguintes (até 2007) foram dedicados a edificação de uma nova estrutura curricular e de pensar saídas para solucionar os problemas detectados.

O corpo discente do curso, como na maioria dos cursos de Pedagogia, é formado por mulheres, com poucas exceções por turma – geralmente um ou, no máximo, dois homens. Desse modo, o curso fica “preso” a uma opção de gênero. De modo geral, os alunos do curso de Pedagogia são provenientes, em sua maioria das classes baixa e média, oriundos da rede pública de ensino. Muitos já possuem formação em nível pedagógico (Escola Normal). Outra questão que também impacta significativamente em termos de prejuízo ao rendimento dos alunos do curso, é que estes, na sua maior parte, já trabalham antes de entrar no curso (inclusive atuando como professores), ingressando numa jornada dupla.

Com relação ao corpo docente, é composto por um numeroso quadro de profissionais com formação variada. Além dos docentes que fazem parte do curso, conta com número significativo de docentes oriundos de outros departamentos, especialmente o Departamento de filosofia e Ciências Sociais responsáveis pelos componentes curriculares do primeiro ano de formação (Antropologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Metodologia Científica). Como está posto no PPP do curso, este “(...) permite a construção de um rico espaço interdisciplinar”.

2.1 O Projeto Político Pedagógico

O atual Projeto Político Pedagógico, em vigor desde o primeiro semestre letivo do ano de 2008 está estruturado em 08 (oito) semestres com duração mínima de 04 (quatro) anos para alunos matriculados no período diurno, e 10 (dez) semestres duração de 05 (cinco) anos para alunos matriculados no período noturno. Neste PPP encontramos que o objetivo do curso consiste em: “formar pedagogos/as, capacitados a atuarem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão de Processos Educativos” (PPP- CONSEPE, 2009). De acordo com o mesmo, as atitudes e habilidades o egresso do Curso de Pedagogia, conforme Resolução CNE/CP/01 de 15 de maio de 2006 (dentre vasto campo de habilidades) o mesmo deverá estar apto a:

(...)

IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

(...)

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

(...)

XVI – estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (PPP Pedagogia, p. 19-20).

Constatamos no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia permite que este graduando adquira competência que estão para além dos conhecimentos em âmbito formal da educação, permitindo uma reflexão política, crítica e participativa em espaços não escolares; isso se deve ao fato de que a atuação do pedagogo ocorrerá em múltiplos espaços, a exemplo das ONGs, das empresas e indústrias, movimentos sociais e instituições assistencialistas.

É preciso compreender e conviver com a diversidade de idéias, de teorias, de forma crítica e propositiva contribuindo, participando e se engajando num movimento que vislumbre, não apenas o documento escrito, mas a transformação da realidade, tanto do curso quanto da sociedade na qual estamos inseridos/as (ibid, p. 18).

O Curso de Pedagogia da UEPB ao longo da sua existência acompanhou as mudanças sociais, o que conseqüentemente refletiu na constituição dos projetos pedagógicos sucessivamente elaborados. Sempre partindo do pressuposto que os profissionais formados no curso deveriam estar aptos a contribuir para a formação de indivíduos ajustados ao seu tempo histórico (PPP, 2009, p. 13). Este foi um dos argumentos centrais para orientar a estruturação do atual currículo do curso, que dentre as inúmeras mudanças e novidades inseridas, têm-se os componentes voltados para a temática da diversidade Nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, aprovada a partir da Resolução CNE/ CPP nº 1, em seu Art. 6º está posto que:

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

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas (BRASIL, 2006).

Constituíra-se uma perspectiva curricular voltada para o reconhecimento da diversidade como parte fundamental da formação docente, uma proposta que visa atender as prerrogativas orientadas pela educação intercultural. O novo PPP do Curso de Pedagogia também se orientou pelas as bases legais da Declaração Mundial de Educação para Todos

(1990), representando a tentativa de uma nova orientação que repercutia as reformas educacionais estabelecidas pelos organismos internacionais para os países subdesenvolvidos, a exemplo do Brasil e do Peru, uma tentativa de promover a equidade social através da educação.

Assim, o novo currículo procurou atender aos ditames de um tempo histórico centrado na concepção da diversidade e do respeito à diferença. Gênero e sexualidade, deficiências, religião e etnicidade passaram a fazer parte do cotidiano dos graduandos de Pedagogia. O entendimento era que a formação deveria ser norteada pelo reconhecimento da pluralidade sociocultural e da realidade diversificada dos alunos presentes em sala de aula, o que possibilitaria edificar concepção de respeito ao outro e na consideração e valorização da cultura de cada um.

A institucionalização da Lei 10.639, em 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatória a inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e africana sistema público de ensino, foi outro fator preponderante para a inserção dos componentes voltados para a etnicidade. Quando em 17 de junho de 2004 foi promulgada a RESOLUÇÃO nº 1 que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, ficou estabelecido:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (Grifo nosso)

Após a instituição da Lei 10.639/03, ampliada em 10 de março de 2008 para a Lei 11.645, também se tornou obrigatória a inserção da História e a Cultura Indígena. Iniciava-se uma nova perspectiva de contar a história do Brasil, estava posta a possibilidade de que os nossos/as educandos/as passassem a conhecer a história da formação da sociedade brasileira a partir de uma nova perspectiva: a revisão do papel do elemento africano e indígena na formação da sociedade brasileira.

Sob a influência social destes documentos o PPP do curso de Pedagogia, elaborado a partir de um profícuo trabalho coletivo, passou a contar com componentes curriculares

(obrigatórios e eletivos) voltados para as temáticas da cultura, diversidade e etnicidade afro-indígena, a saber: Antropologia da Educação; História da Educação; Currículo; Diversidade, Inclusão Social e Educação; Culturas Afrobrasileira e Indígena; Educação e Etnicidade Afrobrasileira; Educação e Etnicidade Indígena.

Este trabalho de conclusão de curso se propõe a mostrar a estreita relação do currículo dos cursos de Pedagogia com o contexto histórico no qual está inserido, para tanto tomou como recorte a temática da diversidade. Neste estudo levamos em consideração este currículo abrangente que identifica todas as práticas desde os documentos legais, as relações constituídas em âmbito educativo por isso analisamos os componentes curriculares voltados para a discussão da diversidade.

2.2 Os componentes voltados para a diversidade

Para fundamentar o nosso estudo necessário se faz apresentar as ementas dos componentes curriculares voltados para a diversidade que estão dentre aqueles que atualmente orientam a formação de professores dentro da perspectiva da diversidade. Os componentes selecionados foram os seguintes: Antropologia da Educação, Diversidade, Gênero e Inclusão Social; Culturas Afrobrasileira e Indígena; Educação e Etnicidade Afrobrasileira; Educação e Etnicidade Indígena – os quais serão apresentados e discutidos a seguir.

2.2.1 História da Educação I

Componente curricular: História da Educação I – Oferta: 1º semestre

- 1. Ementa:** A educação jesuítica e as reformas pombalinas; a escolarização como projeto nacional, universal, público e laico na primeira conjuntura republicana; embates entre liberais e católicos frente a questão educacional, com destaque ao pensamento de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Pascoal Leme; a educação na era Vargas; educação popular na época de redemocratização; Regime Militar; políticas do Estado Brasileiro no contexto Neoliberal, voltadas à universalidade e qualidade da educação e seu caráter público; escolarização na Paraíba.
- 2. Objetivos:**
 - 2.1 Analisar os fundamentos do princípio educativo predominante nas várias tendências pedagógicas e teorias educacionais no Brasil.
 - 2.2 Desenvolver a compreensão crítica em relação às várias tendências da educação na sociedade brasileira.
 - 2.3 Descobrir, na História da Educação, elementos teóricos e práticos no sentido de orientar a prática pedagógica no ensino de 1º grau.
 - 2.4 Identificar nas atuais tendências da sociedade (neoliberalismo e Globalização), os

condicionantes da ação pedagógica institucional e individual. (PLANOS DE CURSO VER EM ANEXO).

Este componente curricular nos proporcionou o estudo sobre pensadores que influenciaram a educação, discutimos a história das mulheres, dos proletários no período industrial, sem deixar de mencionar o destaque dado pelo professor Sánchez para o estudo da história “pré-colonial”, enfatizando que antes da chegada dos europeus já existia toda uma sociedade estabelecida, com identidades características a cada povo.

A ênfase na história da educação do nativo de **Pindorama**⁶ possibilita aos graduandos, que acabaram de ingressar na universidade, uma visão completamente nova, diferente de tudo que se aprendeu na escola regular.

Com este componente, aprendemos que viviam em Pindorama aproximadamente 05 (cinco) milhões de habitantes, possuidores de crenças, tradições, manifestações festivas, todos os elementos culturais são ricos em suas peculiaridades (SANCHEZ, 2007, p. 10).

A presença dos europeus em Pindorama representou para as sociedades indígenas um extermínio que continua até os dias de hoje, sofreram expostos às doenças trazidas pelos portugueses, à violência dos colonizadores com suas armas de fogo. Mesmo assim as sociedades indígenas resguardaram algumas de suas características culturais, mitos, costumes que foram passados de geração para geração, para que este rico conhecimento cultural não desaparecesse por completo. Muitos pesquisadores estão empenhados em tentar resgatar esses saberes (o conhecimento oral das sociedades indígenas), estudando por meio de relatos a dialética entre vida humana (indígena) e vida animal e vegetal.

Em relação a este período da história do Brasil. conhecê-lo é de fundamental importância para uma melhor compreensão do nosso “ethos”, para aprendermos que a base da sociedade indígena era a colaboração, diferentemente da sociedade européia que já se orientava pela lógica da competição.

Eram sociedades comunais, todos trabalham em comum e a distribuição de tarefas é igual a todos. Num modelo de sociedade que funciona desta maneira, a educação também não poderia ser diferente, constituísse pela colaboração (apoio mútuo) podemos dizer que esta educação consiste em uma educação prática realizada através do conhecimento empírico, na integração dos indivíduos dentro da comunidade e que tem por finalidade a reproduzir as

⁶ Pindorama é o nome dado pelos Tupi-Guarani a terra em que habitavam e que compreendia toda a faixa costeira do continente Sul americano entre o atual Pernambuco e o norte da Argentina.(SANCHEZ, 2007, p. 9)

atividades dos adultos, no qual as crianças (curumins) aprendiam observando. Por exemplo: os meninos já eram introduzidos às tarefas dos homens dentro da comunidade, brincavam de arco e flecha, aprendiam a caçar, já as meninas aprendiam e se divertiam com as mulheres, na preparação de utensílios de barro e os alimentos, esta educação possui pontos característicos como espontaneidade, a naturalidade e a informalidade.

Desde cedo as crianças aprendem as regras da sua comunidade sendo inseridas completamente na vida social da comunidade indígena, as mesmas raramente são castigadas, há um respeito, uma paciência por parte dos adultos com relação às crianças.

Em síntese esta educação é descrita pelo antropólogo Carlos Rodrigues Brandão:

as meninas aprendem com as suas companheiras de idade ,com as mães, as avós, as irmãs mais velhas, os velhos sábios da tribo, com esta ou aquela especialista em algum tipo de magia ou artesanato. Os meninos aprendem entre jogos e brincadeiras de seus grupos de idade, aprendem com os pais, os irmãos-da-mãe, os avós, os guerreiros, com algum xamã (mago, feiticeiro), com os velhos em volta das fogueiras. Todos os agentes desta educação da aldeia criam de parte a parte situações que, direta ou indiretamente, forcem iniciativa de aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em movimentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor. Quase sempre não são impostas, e não é raro que sejam os aprendizes os que tomam a seu cargo procurar pessoas e situações que lhes possam trazer algum aprendizado (BRANDÃO, 1981, p.19 apud ZOTTI, 2004, p. 14).

Com base nestes pressupostos a educação indígena, esta fundamentada na participação coletiva, sem nenhum tipo de imposição, em que todos têm acesso ao mesmo tipo de educação (universal), este aprendizado não esta pautado na preponderância de um sobre o outro, todos tem os mesmos direitos e deveres, para assim com consequência atender as necessidades do grupo e ter uma boa convivência com meio (natureza).

Um exemplo desta igualdade das comunidades indígenas:

(...) quando os índios jogam futebol, fazem o possível para ficar empatados, para todos saírem igualmente vitoriosos, ou ao menos semivitoriosos, e ninguém sair derrotado. Não é curioso constatar que, num empate, ninguém sai derrotado? Esse sentimento de igualdade cultivado no jogo repercute no sentimento de igualdade que prevalece na comunidade (SANCHEZ, 2007, p. 38-39).

Devemos repensar no nosso tipo de educação baseado na competição, concorrência, diversamente oposto ao processo educativo que ocorre nas sociedades indígenas pautado na colaboração doadora, generosa, sem distinções (todos são iguais).

A grande contribuição indígena a cultura brasileira segundo os estudos que veem desenvolvendo-se afirmam que o conhecimento indígena em relação ao meio ambiente demonstra um avanço processo no manejo e domínio da natureza. “A associação entre a etnologia e a biologia origina a etnobotânica, a etnozootologia e outras ciências que estudam a conjunção entre a vida vegetal, animal e humana, por parte de tribos indígenas brasileiras” (SILVA, 1995 apud SÁNCHEZ, 2007, p. 24). Ao longo destas pesquisas identificam que os indígenas elaboraram técnicas e estratégias que enfocam o uso sustentável, ou melhor, o uso sem degradação eminente da natureza, a fim de preservar o meio em que estão inseridos. E este conhecimento é indispensável para a formação de profissionais que irão atuar em um mundo que se quer justo, igual e para todos, ancorado no respeito à diferença.

2.2.2 Antropologia da Educação

Componente curricular: Antropologia da Educação – Oferta: 1º semestre

Ementa: O contexto histórico do desenvolvimento da antropologia. A abordagem antropológica. Concepções antropológicas do homem. Hominização e Humanização. Personalização e Esculturação. Conceito de cultura. Manifestações culturais. Processos culturais. Diversidade cultural. Relativismo. Etnocentrismo. O Global e Local. Os métodos e as técnicas de pesquisa: Etnografia e Observação Participante.

Objetivo Geral:

Proporcionar ao aluno um conhecimento introdutório à Ciência Antropologia visando oferecer ao alunado subsídios para compreender o que é a Antropologia da Educação e a importância deste conhecimento no processo de desenvolvimento educativo

Específicos:

Compreender o que é Antropologia da Educação;

Mostrar a contribuição do conhecimento antropológico para a compreensão do processo educativo;

Entender a atitude antropológica e sua aplicação aos processos de educação formal;

Expor a importância dos métodos e técnicas da antropologia para a pesquisa na área da educação;

Apresentar o valor da atitude relativista;

Incluir o conceito de cultura como instrumento de apreensão e análise do contexto educacional;

- Compreender que as diferenças culturais são sinônimo de diversidade (PLANOS DE CURSO VER EM ANEXO).

Este componente curricular esta voltado para o estudo do homem e sua relação com o meio no qual está inserido, apreendendo-o a partir de suas formas de elaborar modos de vida (ser, ter, agir, sentir, acreditar, ...). Traz a discussão um conceito fundante, o de cultura: “(...) um conjunto complexo, um sistema composto por uma infinidade de elementos intrinsecamente relacionados entre si” (NEPOMUCENO & ASSIS, 2008). Desse modo, trata

a cultura como uma construção dos homens em interação, agindo sobre o meio, que por sua vez, influencia o comportamento do grupo, formando uma homogeneidade na estrutura social, que os caracteriza enquanto parte de um grupo específico. O objetivo é entender que todos os elementos culturais caracterizam-se por uma relação tênue entre homem-natureza-sociedade, através desta combinação se dá sentido ao mundo que nos rodeia, se constrói uma unidade complexa.

No processo de transmissão e construção destes elementos temos a chamada ENDOCULTURAÇÃO, termo utilizado pela antropologia para designar o processo de aprendizagem internalização da cultura, observemos:

(...) ENDOCULTURAÇÃO ou ENCULTURAÇÃO é aquele [processo] através do qual os indivíduos aprendem o modo de vida da sociedade na qual nascem, adquirem e internalizam um sistema de valores, normas, símbolos, crenças e conhecimentos. São, por assim dizer, condicionados a um padrão cultural que podemos dizer ser o conjunto formado pelas normas, regras, leis, condutas, comportamentos e convenções estabelecidas por cada agrupamento social (NEPOMUCENO & ASSIS, 2008)

A endoculturação implica na aprendizagem de todo um padrão cultural e é este processo que contribui para uma interação efetiva e significativa do indivíduo num dado grupo – na Pedagogia chamamos este processo de educação. No componente de Antropologia da Educação que a diversidade cultural resulta das distintas formas de fazer do homem, razão pela qual precisamos entender o “outro” a partir do próprio arcabouço cultural do mesmo. Este componente curricular pode ser considerado de grande relevância, pois nos ajuda a compreender que em sala de aula encontraremos realidades totalmente diversas, e como educadores devemos mediar e valorizar os conhecimentos trazidos pelos nossos alunos. Sem deixar de considerar que este componente fez parte dos primeiros semestres do curso, e até hoje no término de nosso curso levamos os conhecimentos adquiridos em sala de aula, principalmente, para viver em outra realidade como a vivida em intercâmbio.

No caso da UEPB, é ofertado um componente que muito contribui para situar, em termos de paradigma, a temática da diversidade, trata-se do componente de currículo.

2.2.3 Currículo

Componente curricular: Currículo – Oferta: 3º semestre

Ementa: Currículo e formação de identidades. Currículo e história. As políticas do conhecimento oficial no Brasil. Abordagens teóricas do currículo: tradicionais, críticas e contemporâneas. Currículo nacional e avaliação. O livro didático. O projeto pedagógico e a organização do trabalho escolar. Currículo e interculturalismo.

Objetivo Geral: Compreender o campo do currículo como espaço/tempo de política cultural, focalizando os principais pressupostos e contribuições subjacentes às abordagens tradicionais, críticas e contemporâneas, bem como o papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular.

Específicos:

- Compreender diferentes concepções de currículo
- Refletir sobre as políticas curriculares nacionais frente as demandas e exigências dos processos de globalização cultural, econômica e geopolítica;
- Estabelecer relação entre o currículo, conhecimento, conhecimento escolar e planejamento;
- Discutir as relações e interfaces entre currículo, sucesso/fracasso escolar e diferenças culturais;
- Problematizar as ações dos sujeitos (segmentos escolares) na construção do projeto político pedagógico;
- Identificar possibilidades de pesquisa e extensão na área de currículo;
- Compreender e produzir textos diversos (resenhas, artigos, relatórios e outros).

No componente de Currículo tivemos a oportunidade de compreendermos que no atual contexto (para alguns: pós-modernidade, se opondo a modernidade) a linearidade e a aridez do pensamento moderno vem promovendo uma ruptura das concepções de educação e currículo. O currículo da “pós-modernidade” se estrutura a partir da perspectiva de que vivemos o mundo da diversidade, da diferença, por isso é importante celebrar e compreender o diferente em suas especificidades, possibilitando neste contexto a Educação Inclusiva e um Currículo Multiculturalista.

O currículo multiculturalista tende a ver e dar espaço as pessoas a partir de suas diferenças (deficiências, gênero, sexualidade, étnicas, religiosas etc.), sendo que todos passam a ser vistos pela ótica do respeito e da convivência, no mínimo, orientada pela tolerância. Vivemos no século da diferença e devemos aprender com o diferente, as implicações para as práticas educacionais consiste em levar em consideração a diversidade, a identidade (alteridade).

O pós- modernismo questiona o sujeito da modernidade, guiado pela razão. O sujeito no pós- modernismo possui uma identidade móvel e como diria Stuart Hall (1999) existe uma “celebração móvel” (o currículo trabalha a diversidade). Vimos que através deste

conhecimento o currículo é considerado como as experiências que se desdobram no contexto educacional, ao longo dos estudos entendemos a dimensão do currículo que vai além das disciplinas, mas são as relações, os gestos, a forma como está organizada a sala de aula, todo se configura como currículo oculto.

No novo paradigma de escola e currículo, podemos observar que os mesmos possuem como objetivo principal promover um diálogo entre as diferenças, “(...) é importante que consideremos a escola como espaço de cruzamento de culturas e saberes” (MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 35). Assim, dizer que a escola constitua-se em espaço de divulgação da história e da memória dos grupos étnicos e, por conseguinte, atuem no reforço e na manutenção da identidade dos mesmos.

A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem (MOREIRA E CANDAU, 2008, p.35-36).

É nesta perspectiva que se faz necessário que a escola e o currículo com seu papel político, cultural estabeleçam uma discussão e valorização das diversas manifestações que expressam a singularidade de um grupo, sem falar do resgate dos elementos culturais.

A escola e o currículo não são neutros, estes possuem como ideal a formação de um homem que se adéque ao contexto social a qual ele faz parte, pois estes [escola e currículo] possuem papel determinante na formação de identidades únicas (individuais) bem como em seu aspecto holístico na edificação de identidades culturais. Moreira e Silva afirmam que o “(...) currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (2002, p.8).

2.2.4 Diversidade, Inclusão Social e Educação

Componente curricular: Diversidade, Inclusão Social e Educação – Oferta: 6º semestre

Ementa: Diversidade e inclusão social nos aspectos de gênero, raça, etnia, deficiências, comunidades religiosas, classe social e geração. Políticas públicas contemporâneas na perspectiva de Estado. Movimentos Sociais, ONGs e a sociedade em rede.

Objetivos:

- (Re)conhecer, respeitar e valorizar a diversidade a fim de instrumentalizar-se e posicionar-se contra qualquer forma de discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de gênero, de etnia, de raça, anatômicas, intergeracionais ou de outras características individuais e sociais;
- Conhecer documentos nacionais e internacionais (leis, resoluções, declarações, conversões e diretrizes) visando instituir o combate à violação dos direitos e suprimir os desequilíbrios sociais e educacionais;
- Mostrar os efeitos das relações de dominação e exploração socioeconômica e política como promotoras das desigualdades sociais e individuais para além da diversidade;
- Refletir sobre o papel das políticas públicas governamentais, as ações não-governamentais (ONGs) e os movimentos sociais com vistas a promoção da equidade e da inclusão social;
- Apresentar noções básicas acerca das diferenças culturais, de classe social, de crenças, de gênero, de etnia, de raça, anatômicas, intergeracionais ou de outras características individuais e sociais.

O componente Diversidade, Inclusão Social e Educação discute todos os segmentos sociais numa perspectiva inclusiva, procurando oferecer suporte para uma formação que toma como pressuposto (indispensável) à convivência no mundo atual da diversidade, complexo e conectado em rede. Os graduandos do curso de pedagogia precisam compreender que nós, seres humanos, somos criadores dos significados que se reproduzem na cultura tecida através das sociabilidades. Assim considerar a cultura como forma de vida, de organização e estabelecimento e entrelaçamentos que não possuem fim, mas estão sempre em processo de construção. Como diz Sacristán, “(...) capacidades e necessidades inerentes à nossa natureza. Cultura e sociabilidade não podem ser separadas” (SACRISTÁN, 2000, p.99).

A cultura constitui um elemento essencial para estabelecer vínculos sociais, representações e sentidos do mundo que nos rodeia. Porque mesmo querendo viver isoladamente, precisamos do outro para tecer significados e produzir cultura, e dar sentido ao meio em que estamos inseridos.

Em razão de não ter cursado o componente de Diversidade, por ter coincido com a realização do intercâmbio (tendo cursado um componente equivalente: “Educación para la Convivência y la Paz” -, que mais a frente relatarei a experiência) optamos por apresentar a visão de dois graduandos que cursaram o componente neste mesmo período. Segue as entrevistas, a fim de termos uma ideia acerca da proposta da disciplina e saber como está contribuiu para a formação dos mesmos.

“(...) com os estudos que eu tive do componente conceituo a diversidade como uma forma de como cada ser humano tem, como eu me relaciono com o meio social, como eu faço minhas atividades, como eu tenho um credo religioso. A experiência eu fiz muito para

minha prática, porque dentro deste currículo e com as discussões em sala de aula surgiu a minha proposta para o meu TCC, porque foi sobre a inclusão dos homens do sexo masculino na Educação Infantil. E daí eu fiz um projeto a gente fez em cima das relações de gênero da escola da Educação Infantil. Vou levar para minha prática futura a diversidade, que temos diversas formas de viver, diversas formas de participar, diversas formas de transitar neste mundo, quer dizer assim não é uma única forma de aprender, como não é uma única forma de ensinar, porque a gente tem os modelos, se a gente continuar com estes modelos nunca vai existir a inclusão, a gente simplesmente tem que ver a diversidade como é o limite do outro, entendeu o limite que o outro tem.” (aluno do Curso de Pedagogia UEPB).

Segundo o aluno do Curso de Pedagogia as discussões no componente curricular “Diversidade, Inclusão Social e Educação” permitiram uma reflexão aprofundada sobre o ser humano em meio a relações complexas e que por muitas vezes configura-se em meio a espaços conflitantes, principalmente, quando se refere aos segmentos sociais minoritários ou excluídos pela posição obtida ou imposta durante constituição histórica da sociedade em que esteve inserido. Outra constatação durante esta entrevista foi perceber que este graduando conseguiu ao longo dos estudos construir seu projeto de conclusão de curso, que visa estudar as desigualdades ocasionadas pelo gênero observadas dentro do Curso de Pedagogia, especificamente na docência em Educação Infantil, pois este ambiente está “reservado” para as mulheres. O entrevistado espera com seu estudo desmascarar e reivindicar a inclusão dos homens na Educação Infantil.

No depoimento da outra entrevistada, a aluna do Curso de Pedagogia considera o estudo da Diversidade visto da seguinte maneira:

(...) como uma aprendizagem fundamental para mim como pessoa, porque eu pude através deste componente ver as pessoas de uma forma mais ampla, como um sujeito de direitos e deveres e poder ver o outro de uma forma igualitária, não aquele sujeito isolado, de ver um diferente de mim. As experiências no componente curricular despertou para mim as experiências vividas como aluna, eu não entendia porque a professora da época tratava as pessoas tão humilhante, de uma forma humilhante, parecia a gente era algo tipo animais (...) eu como professora tenho limitações e dificuldades então tenho que entender que meu aluno também como ser humano ele também passa por todo o processo pelo qual eu passei, entendendo este sujeito como um sujeito em desenvolvimento, então esta prática só tem a melhorar, a partir destas relações a prática melhora, o ensino aprendizagem melhora, tanto de professor e aluno só tem a melhorar, e se isso amplia a toda a escola como um todo, todos tem a ganhar, a sociedade como todo (aluna do curso de Pedagogia da UEPB).

A aluna relata que os estudos feitos no componente permitiram uma reflexão enquanto

pessoa, despertando suas experiências enquanto aluna revivendo a discriminação e humilhação recebidas de uma professora nos anos iniciais. O relevante deste estudo do componente curricular “Diversidade Cultural, Inclusão Social e Educação” consiste em saber que esta análise pessoal permitirá uma ação docente futura que se configurará consciente da heterogeneidade da sala de aula, vendo as limitações e oportunidades de progresso de seu aluno, inserido em uma dinâmica cada vez mais complexa e diversificada.

Além destes componentes, outros componentes fazem parte da estrutura curricular do Curso de Pedagogia. Por exemplo, temos a disciplina “Gênero e Direitos Humanos”, com a ementa:

Aprofundamento teórico-metodológico sobre a problemática das relações de gênero na dinâmica do poder público/privado. A participação cidadã na perspectiva feminista destacando a participação política na construção de papéis sexuais e sociais nas ações afirmativas de: educação, trabalho, ecologia, geração de renda, direitos humanos, sexualidade, violência, saúde, considerando geração, raça/ etnia, classe, e deficiência (PPP, 2009).

Observamos a desigualdade de gênero na escolha de profissão, principalmente por estar vinculado ao sexo feminino. Para que haja esta desconstrução de uma ação docente voltada para as mulheres faz-se necessário a mudança da lógica profissional, isto é, entendemos que todos igualmente podem exercer funções no mercado de trabalho se assim desejarem, não há uma profissão para homens ou mulheres. Por muitos anos os movimentos feministas estiveram lutando pela igualdade de gênero, porém sabemos que falta muito para que consigamos de fato em todas as estruturas sociais, mas começamos a mudança através de ações afirmativas que reconhecem a participação da mulher, e que abre espaço para independente de gênero, raça, deficiência todos ascendem nesta estrutura social desigual, pois temos o direito a estudar, e com base nisso poderemos integrar quadros elevados na sociedade, mas devemos fiscalizar para que este direito seja respeitado.

Em relação à temática da deficiência temos a disciplina de aprofundamento “Fundamentos Metodológicos da Educação Especial I”, cuja ementa traz:

As diferentes histórias da educação das pessoas com deficiência: especificidades na história dos surdos, cegos, pessoas com déficit de inteligência – relacionadas ou não com alguma síndrome. As políticas públicas no Brasil para área da educação especial: dos primórdios aos dias atuais. Aspectos teórico-metodológicos, políticos, educacionais, éticos e sociais que interferem na ação do/a professor/a e de outros agentes sociais no processo de educação das pessoas com deficiências (ibid, 2009)

Este componente está voltado para o estudo do contexto histórico e para discussão conceitual e prática acerca do que vem a ser a educação inclusiva – proposta que vê a educação como fundamento para a formação do sujeito, pois cada indivíduo é constituído de forma diferente, a pessoa com deficiência vista a partir da parte (deficiente) a ser reabilitada. Mas, nesta visão inclusiva o todo, ou seja, o sujeito é o valor consiste em uma pessoa, nem melhor nem pior, ele é apenas diferente.

No caso da temática da etnicidade, existe 01 componente curricular obrigatório: História e Cultura Afrobrasileira e Indígena; 04 componentes eletivos: Educação e Etnicidade Africana; Educação e Etnicidade Afrobrasileira; Educação e Etnicidade Indígena I; Educação e Etnicidade Indígena II. Estas são as chamadas disciplinas de aprofundamento e estão vinculadas a um dos Grupos de Trabalho,⁷ nesse caso específico, o GT Diversidade, gênero e inclusão social.

Nos estudos do componente curricular de História e Cultura Afrobrasileira e Indígena, enfatizasse as duas matrizes étnicas- indígena e africana que contribuíram para a formação do nosso país.

A relevância do estudo no curso de formação é contribuir para uma nova mentalidade para estes futuros profissionais da educação em relação a história do Brasil. Entenderão que os africanos que tiveram sua participação na formação brasileira, e que por muito tempo estiveram à margem da sociedade devido a toda conjuntura histórica que favoreceu para tal ato.

Ao estudarmos a África, pretendemos entender seu contexto histórico, compreendendo a sua dimensão geográfica, linguística, cultural deste continente. Entendemos como a história contribuiu para o estabelecimento da relação tênue com o Brasil no período colonial e Império, entretanto esta relação foi gestada em meio a desigualdades sociais, entre a hegemonia de uma classe em relação à outra, principalmente quando nos referimos à presença africana e afro brasileira e indígena na formação de nossa nação.

Os negros quando trazidos para o Brasil no século XVII de forma cruel e forçada para serem mão- de- obra escrava, tiveram que conviver com grupos sociais desconhecidos e que possuíam uma cultura diferenciada, isto é, com modos de vida específicos e únicos. Para

⁷ O curso de Pedagogia conta com 05 (cinco) Grupos de Trabalho, a saber: Ação pedagógica; Diversidade, gênero e inclusão social; Educação infantil; Educação tecnologia e mídias; e Políticas educacionais e processos educativos. A estes GTs estão vinculados os professores (a partir de suas áreas de interesse e atuação), os componentes de aprofundamento, assim como os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no Departamento de Educação.

garantir sua sobrevivência tanto individual quanto de seus elementos culturais, estes (africanos) mantiveram algumas de suas práticas, a fim de preservar sua cultura, mas que não podemos deixar de considerar que novas manifestações foram sendo introduzidas (aculturação) neste processo de mudanças geográficas, linguísticas e principalmente culturais.

Nesse sentido, até pouco tempo atrás, a nossa história foi contada apenas a partir da perspectiva do elemento europeu, o que pouco contribuiu para a promoção do reconhecimento de que somos uma sociedade etnicamente multifacetada.

A partir dos anos de 1980, a proposta de tornar as nossas escolas um espaço voltado para a valorização das diferenças culturais ganhou destaque em todo o país, não só em decorrência dos movimentos internacionais, mas, principalmente, como resultado dos movimentos sociais e políticos promovidos pelos negros brasileiros. Todavia, de acordo com o Parâmetro Curricular Nacional de Pluralidade Cultural, para tornar as nossas escolas um ambiente onde a temática da pluralidade cultural possa possibilitar o “(...) conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, (...) conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (2001, p. 19), fez-se necessário a adoção de uma série de leis, diretrizes e orientações que ao longo das duas últimas décadas estiveram voltadas para a reestruturação curricular baseada num conteúdo que valorize a história e a cultura dos diversos grupos que compõem a nossa sociedade, às exigências da formação inicial e continuada, dentre outras mudanças, mas todas ainda em andamento.

Estes componentes, além de atender as determinações legais (leis 10.639/03 e 11.645/08, Resolução 01 de 17 de junho de 2004), estão voltados para o reconhecimento da diversidade brasileira, e percebe-se a educação é um dos instrumentos capazes de transformar uma sociedade, de construir mentalidades e formar sujeitos conscientes de seu papel social, então observamos que a formação inicial destes agentes multiplicadores torna-se impreterível para a efetividade das proposituras que enfocam a valorização da diversidade elaboradas nacionalmente e internacionalmente, a fim, de promover aceitação de uma identidade diversa e valorizada por sua riqueza cultural.

Enfim, observamos que os componentes curriculares eletivos que tratam sobre a etnicidade brasileira, sem falar dos componentes curriculares obrigatórios que configuram o currículo do Curso de Pedagogia, estão pautados na discussão do aspecto da diversidade, e principalmente contribuindo para uma formação docente que identifica a diversidade dentro do âmbito educacional como um aspecto importante para trocas de experiências, e principalmente, para favorecer um aprendizado significativo e adequado à realidade dos

alunos que estão inseridos em uma sociedade multifacetada. Outro fato relevante nesta heterogeneidade fazendo parte da formação inicial dos futuros pedagogos, é que estes terão acesso à riqueza cultural das matrizes étnicas e de todos os segmentos sociais que compõem nossa sociedade diversa, e estes professores serão políticos e conscientes de seu papel disseminador do conhecimento necessário para a formação identitária da futura geração.

O enfoque para uma educação igualitária visa a reparação de um contexto histórico envolto de discriminação e segregação, isto é, buscasse o reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro brasileira através do contexto educacional. Neste sentido, entendendo o grande papel da educação na formação de sujeitos conscientes e que conheçam sua pertença social, e cabe a nós futuros pedagogos como colocamos na epígrafe deste capítulo, fazer a diferença que queremos na educação.

Através dos estudos vimos que o currículo no Curso de Pedagogia da UEPB está voltado para o reconhecimento do diverso. No próximo capítulo trataremos sobre o currículo do Curso de Educação da Faculdade de Educação da PUCP. Iniciaremos tratando um pouco sobre a trajetória histórica até chegar aos componentes curriculares (por eles denominados: curso), com ênfase naqueles voltados para a proposta do educar para a diversidade, temática fundamental em si tratando de um país de formação sócio-histórica plural, contando com a presença das mesmas matrizes étnicas (ameríndios, africanos e europeus) que formaram a sociedade brasileira.

CAPÍTULO III

3. EDUCANDO PARA A DIVERSIDADE: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DA PUC DEL PERÚ

Os homens fazem a sua própria história, mas não o fazem como querem... a tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.

Karl Marx

A formação docente institucionalizada no Peru inicia-se no período republicano em 1822 com a criação de “Escola Normal para Homens”. A referida escola se encontrava sob a orientação de Diego Thomson e seguia o Método Lancasteriano⁸. Apenas em 1833 é que foi criada a “Escola Normal para Mulheres”, na gestão do presidente José de Santa Cruz. Com a criação desta modalidade de formação estava iniciado o processo de feminização da profissão docente, inclusive a base para o ensino eram os estudos sobre economia doméstica (PEÑA, p. 1).

No governo de Ramón Castilla em 1850 foi institucionalizado o regulamento da Instrução Pública através da “Escola Central de Lima”, no entanto o estabelecimento só passou a funcionar a partir de 1859 no governo de Echenique. Em 1876 começou a funcionar a “Escola Normal de Mulheres de Lima”, instituição que funciona até os dias de hoje, porém com o nome de “Instituto Superior Pedagógico Nacional Monterrico”. Em 1901 no governo de Eduardo López de La Romaña, ocorreu a promulgação da Lei Orgânica de Instrução, promovendo a distinção entre os professores do Ensino Primário⁹ e os professores do Ensino Secundário¹⁰. Em 1905, no governo de José Pardo, foi criada a “Escola Normal de Homens em Lima”, especificamente voltada para a formação de profissionais para atuar no Ensino Primário (HERMOZA, 2004, p. 9).

⁸Este método consistia no seguinte: o professor ensinava para um “grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes”. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a “lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado”. Assim um professor poderia “instruir muitas centenas de crianças” (EBY, 1978, p. 325).

⁹ Ensino primário equivalendo ao nosso atual Ensino Fundamental I.

¹⁰ Ensino secundário equivalendo ao nosso atual Ensino Fundamental II mais o Ensino Médio.

No ano de 1929 ocorreu a primeira tentativa de institucionalização de um programa de formação a nível superior, tratava-se do “Instituto Superior Pedagógico de Varones”, sob a “(...) influencia del pensamiento filosófico francés y alemán que reconocía en la pedagogía a una nueva disciplina científica ubicable en el ámbito de las ciencias del espíritu” (HERMOZA, 2004, p. 9). Fundamentava-se o instituto na nova concepção de homem, mundo e sociedade moderna. Orientado por esta mesma perspectiva será fundada a “Universidad Nacional Mayor de San Marcos” (HERMOZA, 2004, p. 10).

Em 24 de abril de 1946 foi promulgada a Lei n.º10.555, conhecida como Estatuto Universitário, que estabelecia as diretrizes para a criação da Faculdade de Educação no seu artigo 67 estava posto:

Se crea en la Universidad de Lima la Facultad de Educación, integrada por la Sección Pedagógica de la Facultad de Letras y Pedagogía y por la Sección Superior de los Institutos Pedagógicos de varones y mujeres. Queda así desdoblada la Facultad de Letras y Pedagogía, la que se llamará en lo sucesivo Facultad de Letras; quedando los mencionados Institutos Pedagógicos como Escuelas Normales Urbanas. Formarán parte de la Facultad de Educación, los Institutos Experimental de Educación, Psico-Pedagógico, de Educabilidad Difícil, y Nacional de Educación Física, cuyas rentas señaladas en el Presupuesto General de la Nación, pasarán a patrimonio de la Universidad, como subsidio del Estado a dicha Facultad. Integrarán el Consejo de la Facultad tres delegados del Ministerio de Educación Pública para establecer la coordinación entre esa Facultad y el Estado (FACULTAD DE EDUCACIÓN cf. In: http://www.unmsm.edu.pe/fac_educacion/resena.html).

A partir de então, inicia-se a formação docente em nível superior pela Faculdade de Educação da “Universidad Nacional Mayor de San Marcos”. No Peru, como no Brasil, foi definido um currículo específico para formação dos profissionais da educação, de modo geral pautados na visão reflexiva e no contexto social da época. Um ano após a fundação da Faculdade de Educação pela San Marcos, em 1947, foi criada a “Universidad Católica” com “(...) la responsabilidad de formar profesionales líderes em educación, preparados para el uso de las más modernas técnicas pedagógicas y con una amplia base teórico-práctica” (PLAN DE ESTUDIOS, cf. site: facultad.pucp.edu.pe/educacion).

A “Pontificia Universidad Católica del Perú” foi fundada em 24 de março de 1917 por Jorge Dintilhac SS.CC, em Lima capital do Peru, considerada a primeira universidade privada do Peru que dedicava na promoção de ensino superior. Em 1 de abril de 1947 foi criada a Faculdade de Educação da PUCP que ao longo deste período:

(...) han egresado de sus aulas miles de profesionales altamente apreciados tanto por sus conocimientos como por sus cualidades humanas. En el caso de la Facultad de Educación tenemos egresados que son desde Rectores (Universidad de Lima) Vicerrectores (UNIFE) Decanos de Facultades de Educación (UNIFE, Universidad San Ignacio de Loyola) miembros de importantes instituciones educativas (Tarea, IPAE, Plan Internacional, Fundación Ford, Instituto de Derechos Humanos y otras) consultores de UNICEF, de la OEA y destacados funcionarios del Ministerio de Educación (Directores, Jefes de sección, consultores) (INFORME DE AVALIACIÓN, 2010, p. 1).

Ressaltando que os profissionais que se formaram no curso de Educação da PUC atualmente exercem cargos elevados na área de educação do Peru.

3.1 O Curso de Educação da PUC del Perú

O surgimento da Faculdade de Educação ocorreu no ano de 1947 sob a (...) “Resolución Suprema, siendo su primer decano el P. Gerardo Alarco Larrabure” (INFORME DE AVALIACIÓN, 2010, p. 2). Porém, este processo de criação da Faculdade inicia-se em 1925 com:

Consejo Superior de la Universidad Católica consideró la posibilidad de establecer una rama facultativa de ciencias pedagógicas; preocupación que hizo posible el funcionamiento de una Sección Superior de Pedagogía en la Facultad de Letras, dedicada a la formación de maestros de enseñanza secundaria (INFORME DE AVALIACIÓN, 2010, p. 2).

No caso da Faculdade de Educação da PUCP inicialmente começa com a formação de docentes para trabalhar no secundário¹¹ que vai de 1947 até 1960. A estrutura curricular foi estabelecida da seguinte maneira:

(...) contemplaba, dos años previos de Letras, tres años de profesorado para la educación secundaria con cursos de pedagogía y de las especialidades de la Facultad de Letras: Historia y Geografía, Lengua y Literatura y Filosofía y Ciencias Sociales y un año adicional del doctorado (INFORME DE AVALIACIÓN, 2010, p. 2).

¹¹ Secundário- Ensino médio atualmente

Diferentemente do Curso de Pedagogia no Brasil, a Faculdade de Educação inicia-se com plano de estudos 2 + 3 + 1 prevendo dois anos na Faculdade de Letras, depois três anos do ensino voltado para a atuação docente e um adicional para o doutorado.

Em 1969 temos uma nova lei universitária que prevê modificações na Faculdade de Educação tornando-a um Programa Acadêmico de Educação e instituindo o Departamento de Educação:

(...) órgano encargado del régimen académico de los profesores, adscrito al Programa Académico de Educación. Este Programa atiende la planificación, organización y administración de los estudios de los diferentes niveles educativos del sistema; así como la actualización, capacitación y especialización de los profesionales en ejercicio (INFORME DE AVALIACIÓN, 2010, p.3).

Este período de transformações na Faculdade de Educação, permitiram ampliar a formação para outros níveis de ensino. No período de 1977 e 1984 aprova-se um novo plano de estudos que esta de acordo com a Lei General de Educação “ permitindo o ingresso direto a Faculdade, com qual se incrementa a matrícula e em 1979 a oferta de novas especialidades de Educação Inicial, Primária e Secundária” (INFORME DE AVALIACIÓN, 2010, p. 3- Tradução livre). Vemos que em 1979 ambos Cursos de Educação Inicial e Primária começaram a contribuir para a formação de docentes dentro destas modalidades de ensino. Outro fato interessante é que na época foi que: “Paralelamente, se incorporó una nueva corriente influyente en la época: la pedagogía de Pablo Freire utilizada sobre todo en la educación popular y de Adultos (INFORME DE AVALIACIÓN, 2010, p. 3). Neste período Paulo Freire não se fazia reconhecido por seus ideais de uma educação humanística, relacionada a realidade social, e fato relevante é que o Peru sofre influência deste grande teórico brasileiro.

A Faculdade de Educação em 1987 começa a estabelecer relações com universidades estrangeiras, e a abordagem teórica nos “(...) proyectos se aplica un enfoque piagetano, que se traslada al currículo de formación docente en la especialidad de Educación Inicial” (INFORME DE AVALIACIÓN, p. 4). Pelos estudos no Curso de Educação Inicial que realizamos no curso de “Estimulación Temprana” encontramos esta proposta sendo estudada até os dias de hoje. “Desde el 2000, la Facultad cuenta con dos especialidades de pregrado: Educación Inicial y Educación Primaria y dos Planes Especiales, de Bachillerato y Licenciatura en Educación” (INFORME DE AVALIACIÓN, 2010, p. 4). Vemos que os curso de Educação formam professores, bacharéis, formação esta que no curso de Pedagogia da

UEPB não realiza mais, pois dedica-se apenas a formar pedagogos que atuaram na Educação Infantil, e nas séries iniciais.

O corpo docente do Curso de Educação Inicial é composto em sua maioria por mulheres, já o Curso de Educação Primária tem “Mayormente femenino aunque ha aumentado un poco la población masculina” (PEÑA, p. 51). No período que estivemos estudando em alguns Cursos de Educação Inicial e primária, observamos em algumas salas de aula dois ou três homens no Curso de Educação Primária.

Neste referido universo acadêmico é possível dedicar-se a pesquisa, aos projetos que são financiados pela universidade, como o caso do curso de “Educación para la convivencia y la Paz, que promove a parte prática do curso fora do Estado de Lima, para conhecer a realidade e diversidade em outras comunidades que estão longe do centro limenho. Este projetos de pesquisa e atuação nas escolas visa uma formação mais ancorada no conhecimento da realidade, assim mais completa, o que permite a melhoria da qualidade do profissional que irá atuar nas escolas, de modo a exercerem um papel mais crítico, capaz de contribuir para as mudanças dentro do contexto educacional.

Atualmente o curso está estruturado em 10 (dez) semestres, com duração de 05 (cinco) anos para as duas especialidades: Inicial e Primária. Todavia, no início deste ano de 2012 (semestre 2012.1) estavam promovendo discussões a respeito de uma dupla especialidade. A discussão estava voltada para a ampliação do curso de modo que com mais um ano de formação, o aluno poderia sair com as duas especialidades (Inicial e Primária). Caso a proposta seja aprovada, a formação já entrará em vigor no primeiro semestre letivo de 2013.

3.1.1 O Plano de Estudo (Projeto Político Pedagógico)

A estrutura curricular do curso de Educação da PUCP, a exemplo do curso de Pedagogia da UEPB, também está ligado às linhas de Pesquisa, que são no total 04 (quatro), a saber: Desenvolvimento e Educação Infantil; Currículo e Didática; Políticas Educativas e Gestão da Educação; Educação e Tecnologias da Informação e a Comunicação; Formação e Desenvolvimento Profissional Docente.

De acordo com o levantamento de dados realizado e segundo os relatos de um dos membros de um dos grupos de pesquisa, não existe nenhuma linha de pesquisa voltada especificamente para investigar as temáticas relativas a diversidade. Caso algum aluno demonstre interesse em desenvolver um trabalho voltado para esta temática (diversidade

étnica, gênero, sexualidade, deficiência ou outra) este ficará ligado a outros cursos da PUCP, como por exemplo, o curso de Antropologia ou de Ciências Sociais ou até mesmo nos movimentos sociais. No nosso caso, quando estivemos em intercâmbio no Peru para estudar a história africana e afroperuana, para ampliar nossa investigação foi preciso recorrer e buscar apoio em professores de outras áreas na PUC, de outras universidades e dos movimentos afro.

O plano de estudos da PUCP inicia-se com a apresentação da missão da Faculdade de Educação integrada a um objetivo comum as duas especialidades, destinando-se contribuir para a tessitura da formação destes futuros profissionais da educação.

O perfil do ingresso dos cursos de Educação da PUCP a partir do relatório de Delors tendo:

(...) la misión y visión institucional, humanista y cristiana, y en respuesta a las demandas de la sociedad. Brinda una visión holística y sistémica de la educación y considera los diversos aspectos de la formación personal y profesional así como dimensiones científicas y tecnológicas (INFORME DE AVALIACIÓN, 2010, p. 9).

Dentro da perspectiva atual voltada para o reconhecimento da diversidade cultural peruana, percebemos que a proposta do Curso de Educação está arraigada a uma abordagem religiosa, que permite uma formação pessoal e profissional contemplando as dimensões científicas e tecnológicas discutidas em nossa sociedade. A estrutura curricular dos cursos de Educação passam sempre por uma reformulação, pois possuem um caráter flexível, vejamos:

A partir 2004, (...) los docentes de la carrera realizaron revisiones constantes de la estructura curricular, lo que ha permitido a la Facultad de Educación hacer reajustes de la misma (1998, 2000, 2001, 2002, 2004, 2006). Sin embargo podemos señalar que no existen mecanismos periódicos y sistemáticos para realizar el seguimiento y evaluación del desarrollo curricular (INFORME DE AVALIACIÓN, 2010, p.38).

A missão da Faculdade de Educação na PUCP está pautada numa relação tênue entre ética e democrática, inserido num contexto predominante católico. De acordo com o mesmo:

La Unidad de Educación es una comunidad académica que inspirada en principios éticos, democráticos y católicos, se dedica a la formación de educadores y a la investigación educativa en el marco de la educación permanente. Esta formación es integral, interdisciplinaria e intercultural y busca el compromiso con el desarrollo humano, sustentable y democrático. Desde la investigación contribuye a la generación de conocimiento para la mejora de la calidad educativa en el país. Asimismo, satisface las necesidades de actualización y perfeccionamiento educativo a través de la

formación permanente (PLAN DE ESTUDIOS, cf. In. site: facultad.pucp.edu.pe/educacion).

O graduando “Professor”, segundo o Plano de Estudos da Faculdade de Educação, para o Curso de Educação Inicial deverá ser capaz de:

Conoce las bases teóricas fundamentales que le permitan explicar y tratar adecuadamente los procesos psicológicos de los niños y las niñas en el que hacer educativo. 2. Acompaña al niño y a la niña en el establecimiento de las bases de una personalidad integrada y madura de acuerdo a sus edades. 3. Conoce la problemática de la familia en general y la de sus alumnos en particular, para actuar adecuadamente en determinados casos. 4. Propicia la participación de padres de familia y comunidad en función del desarrollo integral del niño y de las niñas (PLAN DE ESTUDIOS, cf. In. site: facultad.pucp.edu.pe/educacion).

Em relação a outra modalidade de formação, “Administrador e Gestor de processos educativos”, deverá:

1. Posee el conocimiento básico y actualizado sobre administración y gestión aplicado al campo de la educación que le permita orientar las acciones educativas con efectividad. 2. Propicia el conocimiento del contexto histórico-cultural en el que desarrollo la acción educativa. 3. Conoce y elabora programas y proyectos educativos con la participación de los niños, padres de familia y Comunidad. 4. Conoce y desarrolla estrategias de organización y gestión de personal. 5. Utiliza creativamente y con un criterio pedagógico los recursos que el medio natural, físico y social le brinda a fin de propiciar la identificación del niño y la niña con su medio ambiente. 6. Establece canales de interrelación con las autoridades de educación y de otros sectores. 7. Estimula la valoración de nuestra identidad nacional con miras a un proceso de afirmación y superación de nuestro país. 8. Elabora propuestas de gestión educativa con visión de futuro a fin de potenciar el desarrollo educativo en la entidad donde ejerce su función docente. 9. Demuestra un estilo de liderazgo participativo que favorece el establecimiento de relaciones interpersonales cooperativas. 10. Participa con comunidad magisterial de su centro en proyectos de desarrollo de la comunidad local (PLAN DE ESTUDIOS, cf. In. site: facultad.pucp.edu.pe/educacion).

A partir do exposto podemos perceber que as habilidades e competências são amplas e variadas, sendo que favorecem a um modelo formação que toma o lugar, o específico como Norte. No caso que nos interessa diretamente, a etnicidade, questiona-se se realmente, a partir

dos componentes curriculares ofrecidos los graduandos se tornarão aptos a “Estimula la valoración de nuestra identidad nacional con miras a un proceso de afirmación y superación de nuestro país” (PLAN DE ESTUDIOS, cf. In. site: facultad.pucp.edu.pe/educacion).

Perguntamo-nos ainda: dentro de uma sociedade diversa e intercultural como o Peru, será que os componentes curriculares voltados para o reconhecimento da diversidade contribuem para o desenvolvimento e afirmação identitária peruana? Para tentar encontrar a resposta analizaremos os “Sílabos”¹² de alguns componentes que abordam o tema da diversidade cultural.

3.1.2 Os componentes voltados para a diversidade

Na Faculdade os Cursos de Educação Inicial e Primária, em relação aos componentes curriculares que colocam a temática da diversidade como parte de seus estudos são os a seguir relacionados. Historia del Perú; Educación para la Convivencia y la Paz; e Antropología Educacional. Componentes que também se encontram na estrutura curricular do curso de Pedagogia da UEPB. Para melhor fundamentar o nosso estudo apresentaremos a fundamentação das ementas e seus respectivos objetivos voltados para a diversidade, e sobre os quais serão faremos uma breve discussão.

3.1.2.1 Historia del Perú

Componente curricular: Historia del Perú– Oferta: 2º semestre

Fundamentación: El curso estudia la historia del Perú en sus principales procesos políticos, sociales, económicos y culturales, desde los orígenes de la civilización andina hasta la institucionalización de la República. El conocimiento de la historia propia permite adquirir una cabal conciencia de la realidad que integramos y ser solidarios con el país y sus proyectos. El curso contribuye al logro de los siguientes rasgos del perfil del egresado.

Objetivos: Compartir con el estudiante la información necesaria para comprender los procesos que han caracterizado el devenir de la historia peruana a partir del manejo de información interdisciplinaria.

- Conocer el desarrollo histórico del Perú en el marco continental, desde sus orígenes hasta las bases de la institucionalización de la República;
- Analizar la construcción de la nacionalidad y el accionar de las generaciones por alcanzar

¹² Planos de Cursos de cada componente curricular

su desarrollo;

- Afirmar la identidad a partir del conocimiento y el compromiso con los elementos que constituyen la realidad nacional;
- Desarrollar la capacidad crítica y promover la reflexión;
- Estimular el respeto por el pasado y su legado para convivir en armonía (SILABO, VER EM ANEXO).

Este curso não podemos realizar no período de intercâmbio, porém, apenas com estes planos de cursos analisando os objetivos, identificamos uma proposta de resgate histórico sobre a história do Peru do ponto de vista andino, permitindo que os alunos reflitam sobre o passado e realizem uma relação dos fatos que acontecem atualidade é fruto deste legado.

3.1.2.2 Educación para la Convivencia y la Paz

Componente curricular: Educación para la Convivencia y la Paz– Oferta: 3° semestre

Fundamentación: El presente curso, trata de crear espacios y prácticas que permitan imaginar, planificar y validar formas de convivencia democrática, inspiradas en la reflexión crítica, la búsqueda de relaciones de equidad y la corresponsabilidad.

Objetivo Geral: Comprender la práctica pedagógica como un espacio de aprendizaje de convivencia democrática y paz y proponer estrategias educativas creativas para educar en y para la convivencia democrática y la paz favoreciendo el respeto de los valores de la sociedad civil: equidad, justicia, y respeto a la dignidad de toda persona. Conocer el desarrollo histórico del Perú en el marco continental, desde sus orígenes hasta las bases de la institucionalización de la República;

Específicos:

- Analizar críticamente los factores personales de la futura docente (convicciones, actitudes y experiencias) que potencian o limitan la enseñanza y la comunicación con los niños, los padres de familia y las colegas. Afirmar la identidad a partir del conocimiento y el compromiso con los elementos que constituyen la realidad nacional;
- Identificar la docencia como una profesión relacional donde el vínculo es esencial. Estimular el respeto por el pasado y su legado para convivir en armonía;
- Disponer un ambiente acogedor e inclusivo, donde las interacciones y las actividades educativas ofrezcan oportunidades para que todo niño aprenda y participe desde un enfoque de respeto a la diversidad;
- Favorecer en las estudiantes la toma de contacto con realidades diversas y adversas que les permitan desarrollar respuestas proactivas y resilientes;

- Desarrollar medios y materiales educativos creativos para educar en y para la convivencia democrática y la paz favoreciendo el respeto de los valores de la sociedad civil: equidad, justicia, y respeto a la dignidad de toda persona (SILABO VER EM ANEXO).

O curso de “Educación para la Convivencia y la Paz” faz parte do quinto semestre do curso de Educação Inicial, podendo ser cursado pelos alunos do curso de Educação Primária também.

O curso está estruturado em duas partes, a saber: uma parte teórica que enfoca o entendimento do diverso no Peru, compreendendo as limitações de uma sociedade que promove a exclusão social de alguns segmentos sociais.

Na parte inicial deste curso foi por meio da discussão sobre a condição “chola” no Peru. Inclusive, um dos conhecimentos que adquirimos neste curso é entendermos que a palavra “cholo” é polissêmica: tem inúmeros significados, e estes estão vinculados, essencialmente, a uma perspectiva negativa do outro. De modo geral, o termo “cholo” provém da Serra do Peru, correspondendo a uma denominação utilizada para aqueles indivíduos que possuem uma mescla de indígena com espanhóis. Mas, o termo também pode ser usado para caracterizar os imigrantes. Vemos que é possível identificar que a questão indígena neste curso continua muito forte nas discussões em sala de aula.

No contexto atual e com base nos debates em sala de aula, compreendemos que todos são cholos, porque a identidade chola, já está inserida em todos, porém, observamos que muitos não se autoreconhecem como “cholos”, porque implicitamente o termo está vinculado ao insulto.

Neste curso aprendemos o quanto se faz necessária à presença do professor elaborando estratégias e identificando o currículo oculto em sala de aula e reconhecendo a diversidade no seu campo de atuação, porque este curso está inserido na área “Aprender a educar” que foi definido pelo plano de estudos do Curso de Educação Inicial, pois esta área permite suscitar uma reflexão teórica e prática dos futuros educadores sobre a realidade educacional peruana, por conseguinte, contribui para elaboração de estratégias para educar.

Os depoimentos das alunas da Faculdade de Educação foi constituído de apenas uma pergunta norteadora: O que aprenderam com a experiência em uma escola de educação infantil proporcionada pelo curso de “Educación para la convivencia y la Paz”? (aprendizagens, pessoais, sociais, profissionais).

As alunas que participaram do curso de “foram para Huancavelica¹³” disseram que aprenderam com esta experiência: “Sin duda nos hizo cambiar la mirada a la educación y comprender que todo niño, sin excepción, merece crecer en un ambiente de paz, y por supuesto, de alegría” (GRUPO DE HUANCAVELICA).

Sabemos que a escolha do curso para escolas indígenas deve-se ao fato de que:

a maioria da população da América Espanhola é de origem nativa, descendente dos povos conquistados pela invasão espanhola. Ao contrário do que foi feito no Brasil, a Espanha usou muito pouco a escravidão negra. Os povos nativos dominados forneceram a mão-de-obra. Hoje, o índio é ao mesmo tempo o trabalhador e a parcela pobre da população, unindo diversos movimentos sociais e econômicos em uma única força (AMÉRICA LATINA, 2010, p.1).

As escolas indígenas selecionadas para realização do estágio seguem a lógica de um contexto sociedade que se considera de origem nativa, a questão africana não é abordada com nos dados estatísticos os afrodescendentes no Peru são um total de 1.307,613 habitantes cerca de 5% da população total, então vemos que é um número não considerável, porém devemos entender que as pessoas não se consideram negras, mas mestiças.

Para atender esta realidade a segunda parte do curso consistiu em ir para instituições a fim de desenvolver atividades que envolvam justiça, amizade, convivência, temas que permeiam a discussão sobre diversidade cultural em sala de aula. Como avaliação do curso ao final desta atividade de campo desenvolvemos um projeto de intervenção com intuito de melhora da realidade em que estivemos atuando durante a semana de estágio fora de Lima (estas atividades serão destrinchadas no Capítulo IV).

3.1.2.3 Antropología Educacional

Componente curricular: Antropología Educacional– Oferta: 7º semestre

Fundamentación: El curso busca promover en el estudiante el análisis, la valoración de la diversidad sociocultural y la mejora continua de la acción educativa. Para ello se parte del análisis de la relación entre educación – cultura y su aplicación a situaciones de enseñanza-aprendizaje. Es decir facilitar una mejor comprensión del proceso educativo y un acercamiento crítico de la escuela como agente activo de la cultura, estamos hablando de su papel como transmisora de cultura, como el espacio de mediación de conflictos culturales y posibilidad de cambio social.

¹³ Huancavelica é um estado localizado no Perú.

Objetivos: Analizar la realidad educativa a través de la aplicación de diversas técnicas propias de la etnografía. Analizar su valoración de la diversidad a partir de la realización del método

- Analizar el ámbito de la escuela como espacio cultural.
- Utilizar elementos de la antropología para el análisis de lo educativo.
- Realizar una etnografía en un ámbito rural.
- Fortalecer actitudes de tolerancia y respeto por lo diverso, a través del diálogo y el trabajo de campo.

Este curso de Antropología Educacional encontramos um discurso que propõe um estudo sobre diversidade sócio cultural do país, nas referências encontramos aspectos que contempla alguns dos segmentos sociais peruanos (indígena, afroperuano) este curso propõe um estudo sobre a escola, a sociedade e como ambas contribuem para a formação identitária dos alunos, como também a valorização e o respeito ao “outro”.

Este componente curricular também está inserido na área de “Aprender a educar”, pois segue as orientações do plano de estudos que estabelece como perfil do egresso da seguinte maneira: “Aplica diversas modalidades, técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje, analiza la información recogida y toma decisiones orientadas a la mejora continua de la acción educativa” (PLAN DE ESTUDIOS, cf. no site: facultad.pucp.edu.pe/educacion).

O curso de “Educación para la convivencia y la Paz” e de “Antropología Educacional” estão inseridos na área de “Aprender a Educar”, porque ambos possuem atividades extensionistas, no qual, permitem o aluno identificar a realidade de sala de aula e refutar ou confirmar as teorias estudadas durante estes componentes.

Uma questão que vemos é que este componente está inserido na estrutura curricular do Curso de Educação da PUCP no sétimo período, diferentemente do curso de Pedagogia da UEPB que coloca o componente de Antropologia da Educação no primeiro semestre, sabemos que esta noção de diversidade, de cultura, de aspectos que são pertinentes para identificação do indivíduo dentro de uma sociedade diversa, se faz necessária quando os alunos estão ingressando na universidade. Neste sentido, os conhecimentos adquiridos no início do curso sobre a sociologia, antropologia, filosofia, serão a base para formação de um sujeito capaz de refletir sobre sua atuação como futuro docente, contribuindo para a formação identitária dos agentes sociais, no aspecto principal do reconhecimento da diversidade dentro da universidade, posteriormente na sua ação docente.

Como nossa pesquisa debruça-se sobre os componentes voltados para a diversidade vemos que:

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. 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 (GOMES, 2008, p.17).

Nesta citação analisamos que a diversidade é um processo constitutivo histórico-social excedendo os fatores biológicos que são visíveis, explícitos, neste caso sendo algo elaborado em meio às relações sociais, que infelizmente são pautadas em relações de poder que privilegiam uma classe em relação à outra. Neste sentido, o curso de formação de professores deveria enfatizar o estudo da diversidade cultural, dentro de um país considerado diverso, pelas análises observamos que o trato sobre a questão envolve um segmento social marginalizado, que são os indígenas. Até nas escolhas de escolas para atuação se considerou as escolas em comunidades indígenas, e não valorizou a participação do negro na formação da nação peruana.

Vemos que a classe considerada inferior ou subalterna é excluída, bem como, sua história e cultura desvalorizada, no qual a cultura superior ou dominante determina e dissemina comportamentos e maneiras de viver e ser socialmente, toda esta demanda é reproduzida na escola. O resto ou o todo torna-se insignificante do ponto de vista da classe dominante.

Seria interessante diagnosticar se a diversidade é apenas uma preocupação de um grupo de professores (as), de alguns coletivos de profissionais no interior das escolas e secretarias de educação ou se alcançou um lugar de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos. Ao analisarmos o cotidiano da escola, qual é o lugar ocupado pela diversidade? Ela figura como tema que transversaliza o currículo? Faz parte do núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada? (GOMES, 2008, p. 17).

Estes questionamentos deveriam fazer parte das discussões realizadas pelos professores no sentido de inserir nas práticas pedagógicas o tema diversidade, contribuindo para uma formação voltada para o reconhecimento do diverso em âmbito educacional. Observando como na ação docente é possível trabalhar com o diverso, introduzindo gradativamente no currículo oficial a história, as danças, a culinária, isto é, a riqueza cultural, neste sentido valorizaria as diversas matrizes étnicas que compõem o país.

Em contraposição no Curso de Pedagogia, encontramos o debate atuante de todos os agrupamentos sociais, bem como, suas histórias são reconhecidas e mencionadas em sala de aula.

Com base no próprio relatório realizado pela Faculdade de Educação sobre a formação dos Cursos de Educação: “Las competencias de pensamiento globalizado y formación ciudadana y sensibilidad cultural, alcanzan niveles satisfactorios en los egresados y en los empleadores, mediana en los estudiantes y baja en los docentes” (INFORME DE AVALIACIÓN, 2010, p. 39). Os próprios docentes da PUCP consideram que as competências necessárias para atuação na escola atualmente não sendo efetivadas, mas estão avançando para o reconhecimento da diversidade em âmbito educacional.

Com base na análise feita sobre o Curso de Educação da PUCP, mostra que alguns componentes estão inserindo a discussão da diversidade contribuindo para a formação de professores que atuaram de maneira consciente em uma sala de aula heterogênea. Porém, vemos que estas discussões sobre todos os segmentos sociais deverão ser mais presentes, por exemplo, não encontramos nenhum componente curricular voltado para o estudo das pessoas com deficiência, e nenhuma linha de pesquisa que aborda esta temática. Diferentemente do curso de Pedagogia da UEPB, que além de terem componentes curriculares de Educação Especial I e II, possuímos grupos de trabalho que desenvolvem pesquisas que envolvem a participação da pessoa com deficiência no contexto educacional.

CAPÍTULO IV

4. DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E O SILÊNCIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

“Somos diversos y queremos seguir siéndolo”

Autor desconhecido.

Como já dito anteriormente, a proposta deste trabalho é realizar um estudo comparativo dos currículos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba e do Curso de Educação da PUC Peru. Para tanto tomamos como recorte os componentes curriculares voltadas para a temática da diversidade, especificamente no que tange a etnicidade.

A ideia é verificar as similaridades e diferenças presentes nos currículos dos referidos cursos, e observar como ambos estão em relação à formação de docentes que sejam capazes de identificar e reconhecer a história e cultura de todas as matrizes étnicas que compõe a sociedade. Como vemos na epígrafe deste capítulo as diferenças são necessárias, porque nos caracterizam, e precisamos mantê-las para disseminar este conhecimento para as futuras gerações, e nada melhor do que a atuação do professor em sala de aula expondo a riqueza cultura de cada segmento social.

4.1 O percurso metodológico

A pesquisa realizada foi de cunho exploratório e descritivo qualitativo, que segundo é definida como uma pesquisa que possibilita uma visão holística dos Cursos de Pedagogia da UEPB e do Curso de Educação da PUCP que estão ancorados no respeito a diversidade. Neste sentido, esta pesquisa registrou, analisou e correlaciona fatos e fenômenos (variáveis) sem manipulá-las (MOREIRA & CALEFFE).

A pesquisa tem múltiplo caráter, pode ser considerada: Bibliográfica, Documental, Comparativa e Etnográfica, principalmente quanto ao método.

A pesquisa quanto aos procedimentos caracteriza-se enquanto bibliográfica documental e etnográfica. Bibliográfica, pois se apropriou de estudos realizadas sobre a história do Curso de Pedagogia no Brasil, os estudos sobre a história a Faculdade de Educação no Perú, bem como, pesquisas, o currículo numa perspectiva multiculturalista entendendo que estas orientações curriculares no Curso de Pedagogia da UEPB e da Faculdade de Educação da PUCP, forneceram os elementos necessários para nos orientar no processo de elaboração dos instrumentos de coleta de dados na pesquisa de campo.

A Pesquisa foi documental primária, porque conhecemos as determinações legais que possibilitam a aplicação de uma nova perspectiva curricular na formação inicial dos professores, no sentido de valorização e reconhecimento da diversidade a nível nacional como exemplo: A Constituição Federal Brasileira (1988); Lei 11.645 de 2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico- Raciais (2004); os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, especificamente o volume que traz a discussão sobre a Pluralidade Cultural; e as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006); e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2009). Neste panorama as fontes documentais internacionais foram: A Declaração Mundial de Educação para todos (1990); a Constituição Política do Peru (1993) e a Lei Geral de Educação do Peru (2003).

Na pesquisa quanto à abordagem é qualitativa, utilizando-se da observação e entrevistas com alunos do Curso de Pedagogia da UEPB identificando a visão dos estudantes sobre a diversidade inserida na proposta curricular do curso. Do mesmo modo, realizamos entrevistas com alunas do Curso de Educação Inicial da Faculdade de Educação da PUCP para entendermos a visão que se têm a respeito da diversidade discutida no curso de “Educación para la convivencia y la paz”.

A entrevista com os alunos de Curso de Pedagogia da UEPB configurou-se semi-estruturada com questões que buscavam a conceituação sobre a diversidade com base nos estudos do componente curricular do Curso de Pedagogia da UEPB, trazendo as experiências que estes (alunos) levarão para suas práticas futuras enquanto docentes inseridos em um contexto diverso, bastante heterogêneo em sala de aula. Estas entrevistas foram gravadas e transcritas para análise.

Os depoimentos das alunas da Faculdade de Educação foi constituído de apenas uma pergunta norteadora: O que aprenderam com a experiência em uma escola de educação infantil proporcionada pelo curso de “Educación para la convivencia y la Paz”? (aprendizagens, pessoais, sociais, profissionais).

A intenção desta pesquisa é realizar um estudo comparativo entre o Curso de

Pedagogia da UEPB e a Faculdade de Educação da PUCP dentro da perspectiva da diversidade, a intervenção em uma escola de educação infantil no Perú e apresentar a fim, de realizar uma comparação entre ambas experiências.

O método comparativo é um procedimento científico controlado que examina os vários casos, fenômenos ou coisas análogas de uma série, cada um por seu turno, ou englobados em sistemas de séries para descobrir o que é comum a todos, isto é, para constituir regularidades ou princípios válidos e significativos (FERRARI, 1983, p. 69-70).

Vemos que o método comparativo tenta buscar as semelhanças e diferenças entre as variáveis que constituem a pesquisa, no nosso caso buscamos os planos de cursos de componentes curriculares que abordam o tema diversidade.

Parte de nossa investigação configurou-se uma pesquisa etnográfica, porque fundamentou uma descrição, análise e interpretação dos dados encontrados na escola em que realizamos o estágio no Perú e em uma creche no Brasil, especificamente em Campina Grande- PB, no qual, desenvolvemos um projeto baseado no diário de campo, em que registramos o que se viámos da realidade educacional peruana e brasileira, bem como, realizou-se uma interlocução entre o que se viámos e o que os teóricos dizem sobre o currículo vivido e o prescrito.

Neste sentido, enfocamos uma abordagem qualitativa, na perspectiva etnográfica. Entendemos a etnografia como “um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural” (ANDRÉ, 1995 p. 27).

A grande preocupação dos etnógrafos consiste na descrição cultural, todos os elementos que formam os significantes da complexidade de um agrupamento social, porém, os pesquisadores da educação têm como foco de investigação o processo educativo “(...) O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Pesquisa é considerada etnográfica, porque fundamentará uma descrição, análise e interpretação dos dados encontrados nas escolas onde desenvolvemos a pesquisa, utilizamos diário de campo, para registrar o que se vê da realidade, bem como, realizou-se uma interlocução entre o que se vê e o que os teóricos dizem sobre o tema em foco.

Neste discurso acima citado, analisamos que a pesquisa etnográfica realizada em

outros âmbitos, não segue a mesma exatibilidade daquela que seguimos no contexto educacional, na prática escolar a etnografia sofre uma ressignificação, isto é, observamos a experiência que desdobram na trama educacional, as construções significantes presentes no espaço, e que favorecem a formação das identidades dos afro peruanos.

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Esta citação sintetiza a abordagem etnográfica na educação configurando-se uma relação próxima entre pesquisador, pesquisado e o ambiente, no qual as relações são estruturadas.

A intervenção no Peru foi realizada entre os dias 07 a 12 de maio teve como objetivo principal desenvolver atividades que valorizem a identidade e realizar um diagnóstico a fim de avaliar se a proposta curricular atende a diversidade. Com base nestes dados realizar um projeto que busque a melhoria da realidade educacional, sendo avaliado por jurados e os ganhadores receberiam o prêmio através da aplicabilidade do projeto.

Na semana de estágio de 07 a 12 de maio realizada por todos os alunos da Faculdade de Educação, em que podemos conviver diretamente com as famílias, conversar sobre suas vivências, realizar entrevistas, sendo uma imersão na vida cotidiana desta comunidade, enfocamos neste trabalho apenas a prática em sala de aula, as relações estabelecidas entre a pesquisadora, às crianças e as professoras e algumas atividades nos foi permitido gravar. Esta atividade foi caracterizada como uma observação participante que permitiu a atuação efetiva na escola, e é uma nova forma metodológica de compreender o âmbito educacional, como proposta do curso de “Educación para la Convivencia y la Paz” todas as alunas deste curso colocaram em prática estes conhecimentos adquiridos em sala de aula na prática descontínua .

Esta atividade proposta pelo curso de “Educación para la Convivencia y la Paz”, sob a coordenação da professora Luzmilla Mendivil, no qual, todas as alunos estiveram em várias instituições de Educação Infantil as mesmas já haviam sido visitadas no ano anterior, apenas uma escola está em Lima, porém as demais estão localizadas em outros estados do Peru tendo uma forte influência indígena, pois, segundo os relatos das alunas da Faculdade de Educação

as aulas eram ministradas em quechua e espanhol. Segundo relatos nas apresentações de cada trabalho, as alunas mencionaram que algumas escolas não queriam que os alunos falassem em quechua apenas em espanhol, desconsiderando o idioma que o aluno relaciona-se com a sua família e a comunidade e infringindo o que está posto na Lei Geral de Educação no seu artigo 55° sobre Educação Intercultural Bilingue, garante que:

Em contextos bilingües los servicios de Educación Inicial aseguran el desarrollo de la lengua materna como medio de expresión de los niños y especialmente las niñas. En los niños de 3 años hasta 5 años se propicia la familiarización con el castellano oral y el acercamiento al mundo escrito. Las personas que estén a cargo de niños en estos contextos deben dominar ambas lenguas, conocer la cultura local y darle un tratamiento pedagógico con enfoque intercultural (PERU, 2009, p. 53).

Vimos que segundo a legislação da educação peruana, há um reconhecimento desta interculturalidade no que se refere ao indígena, principalmente quando vemos propostas voltadas para uma educação bilingue.

Como antes de iniciar o intercâmbio, já havíamos mencionado o interesse por estudar a história e cultura afroperuana, neste sentido escolhemos uma escola que não faziam parte do programa do curso. A professora aceitou esta proposta de realizar a investigação em comunidade afroperuana, nos sugerindo inclusive irmos a El Carmen para desenvolver as atividades pertinentes ao componente curricular do curso de Educação Inicial.

Com esta articulação entre os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados observamos que foi possível chegar a uma aproximação do estudo comparativo de uma maneira sistemática analisando como o currículo dos cursos de formação inicial seguem os modelos sociais, que atualmente estão voltados para uma educação intercultural, priorizando um âmbito educacional delineado como um espaço da diversidade.

4.2 Situando a proposta de estudo

Os resultados da intervenção aqui apresentados são parte das atividades do intercâmbio na Pontificia Universidad Católica del Perú ocorrido no primeiro semestre letivo do ano de 2012.

O curso “Educación para la convivencia y la Paz” é composto por duas partes, uma teórica e uma prática (estágio). Recapitulando: é um curso voltado para discutir as diversidades de modo amplo, com ênfase nas relações étnico-raciais dentro do âmbito

educacional. O estágio por mim realizado aconteceu em uma comunidade afroperuana, durante os dias 07 a 12 de maio, tendo uma atuação efetiva com atividades envolvendo convivência, identidade, justiça. Os procedimentos utilizados para a apropriação do campo de estudo foram: observação participante, registro em diário de campo e audio-visual. O objeto da observação foi à análise da prática docente com crianças descendentes de africanos e neste caso pertencentes a uma comunidade afroperuana. Neste sentido, tentamos identificar práticas que valorizassem as relações étnico-raciais dentro do âmbito educacional, por exigência do curso (“Educación para la convivencia y la Paz”).

No segundo momento, a intervenção, pautamos nossas atividades numa perspectiva multiétnica da histórica peruana. O objetivo era trazer para discussão a presença africana no Perú e o episódio da escravização.

Em sua conjuntura história o Peru não foi diferente de alguns países do continente americano, que tem a presença da matriz africana na sua formação. O que neste sentido, aproxima o Perú do Brasil, em relação ao processo histórico social constituído no período colonial. Segundo Carlos Aguirre: "Entre 1451 y 1870, al menos 10 millones de africanos fueron trasladados hacia el llamado "nuevo mundo" en una viaje generalmente sin retorno, como piezas de un negocio que los trataba como meras mercancías en manos de comerciantes codiciosos y amos ávidos de mano de obra, estatus, y confort (2005, p, 19).

Então, vemos que os africanos vinheram na condição de escravizados como mão de obra, ferramenta de trabalho nas lavouras.

La presencia negra en el Perú se remonta prácticamente a inicios de la Conquista. Producto de la esclavitud que los españoles trajeron de Europa, los negros africanos eran considerados bienes reales y se los podía comprar, vender, alquilar, depositar, hipotecar, prestar, empeñar y regalar (El Comercio, 2009, p. 34).

Os africanos foram considerados mercadorias vivas, sendo parte do processo comercial da época, que estes (africanos) não tinham opções de escolher sua maneira de ser e viver, porque as régias de sua vida estavam nas mãos dos “colonizadores” eram os senhores, donos de seus destinos. Em meio à organização econômica do Perú, Aguirre afirma que:

La esclavitud negra tuvo una importancia central en la organización económica del Perú colonial y republicano, si bien no representaba, como en el caso de sociedades esclavistas como Cuba o Brasil, la fuente más importante de generación de riqueza para las clases dominantes. En el caso de la agricultura de la costa, por ejemplo, la esclavitud sirvió de sustento, como veremos más adelante, para la generación de inmensas fortunas y de

complejas redes de producción y comercialización (AGUIRRE, 2005, p. 15).

No período republicano, com a chegada de mais escravos nas proximidades da cidade de Chíncha, no distrito El Carmen havia várias fazendas que no período da escravização, tinha a mão de obra escrava no trabalho em suas lavouras. Uma fazenda que podemos mencionar é a San José foi uma antiga casa fazenda que se caracterizava pela produção de açúcar e de algodão, desse modo começaram a comercializar produtos próprios da região. Neste panorama 87 (oitenta e sete) escravos eram submetidos a condição de escravos para trabalhar nas terras da referida fazenda, já que os donos eram nobres pertenciam a aristocracia espanhola durante e depois da colonização de Peru.

No entanto, esta casa fazenda se transformou em um canavial, onde se fabricava doces sendo os mais citados na época: açúcar e mel. A história da fazenda data de 1688 com o matrimônio de Rosa Josepha de Muñantones y Aguado e Don Andrés de Salazar, que tiveram um filho Agustín de Salazar y Muñantones como primogênito teve o privilégio de ficar com a fazenda San José por mais de um século na mesma família. Esta fazenda competia com a fazenda San Regis, onde os jesuítas eram donos das terras. Ao unir San José e San Regis se formou uma das propriedades, mas ricas de Chíncha.

Dentre o contexto histórico, valorizamos a participação da cultura negra no Peru como na gastronomia, na dança, na música, enfim, na diversidade de manifestações culturais. No nosso estágio na escola de El Carmen tentamos minimamente exaltar as contribuições da cultura negra no Peru, isto é, consideramos este conteúdo como ferramenta para a formação da identidade dos afroperuanos.

La población negra trasladó y adaptó a tierras americanas su riquísimo bagaje cultural africano; en ese proceso, muchos elementos fueron conservados, generalmente modificados, y algunos más fueron gradualmente abandonados. La fusión con elementos culturales pertenecientes a otros grupos étnicos permitió un mutuo enriquecimiento. El resultado fue un complejo conjunto de prácticas culturales en las que si bien es innegable la huella africana, también es reconocible su carácter cambiante e híbrido” (AGUIRRE, 2005, p. 101-102).

Vimos que Aguirre menciona o processo intercultural que na troca com outras culturas, a cultura africana ficou muito mais enriquecida. Quando estivemos nesta comunidade afroperuana, percebemos que a influência afro esta presente no contexto educativo principalmente no recreio, nas manifestações sociais festivas, nas ruas, nas paredes da praça de armas e nas casas. Neste sentido, analisamos que as trocas de experiência ao

longo do tempo nesta comunidade, permitiu que alguns elementos, que são únicos e característicos continuam até os dias de hoje.

Nesta perspectiva, estas manifestações desenvolvidas pelas crianças no recreio não são aproveitadas na escola, muito menos a história e a cultura negra é mencionada no contexto educacional de maneira formal, mas vemos que se constitui informalmente nas relações familiares, na convivência social. E, pensando na convivência harmônica de todos indistintamente, e como parte da identidade de cada um, vemos que falta nesta escola rural a valorização da identidade negra dentro do âmbito educacional, como parte do currículo oficial.

Entendemos, a identidade como um instrumento de identificação como parte de uma comunidade, algo que nos caracteriza membros integrantes do meio em que estamos inseridos “El concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior (MOLANO, p. 3).

A influência exterior é algo preponderante na formação de identidade de um sujeito, e a escola tem um papel importante neste processo de endoculturação (socialização), mas esse processo não acontece na prática, porque a cultura negra (africana) é invisível, discriminada por ser um grupo minoritário.

“Se estabiliza la identidad, manteniendo una actitud abierta y de aceptación tanto de las diferencias culturales así como de la incorporación de los discriminados y marginados sin pretender integrarlos en la uniformidad de una sociedad homogeneizada” (HABERMAS, 1999).

Habermas nos explica que a estabilização da identidade permite uma participação ativa de todos, respeitando os “outros” aqueles que são diferentes, aceitando e reconhecendo aqueles grupos minoritários e discriminados com sua riqueza cultural e contribuição na formação do país, propomos uma sociedade homogeneizada, no sentido de integração de todos com suas diferenças sociais, econômicas e culturais.

Uma educação para a convivência e a paz é quando permite que todos possam participar da construção social. A Unesco menciona que uma educação voltada para a construção de uma convivência democrática e uma cultura de paz supõe:

La construcción de una experiencia escolar formativa para desarrollar valores, actitudes y habilidades socio-emocionales y éticas que sustentan una convivencia social donde todos participan, comparte y se desarrollan plenamente. También supone una educación capaz de incluir de manera pertinente a una amplia gama de estudiantes tradicionalmente excluidos, que comienzan a ser tenidos en cuenta en la escuela, desde el punto de vista de la responsabilidad por su desarrollo (UNESCO, 2008, p. 13).

A escola tem um papel fundamental para desenvolver as competências necessárias para a vivência no meio social, pautada em valores, princípios das ações dos sujeitos, construindo uma educação não segregacional, muito menos discriminatória.

Iniciamos no período de 2012.1 o intercâmbio na PUCP, realizando disciplinas em ambas as especialidades, a saber: “Estimulación Temprana”, “Educación para la Convivencia y la Paz”, Aplicación de la Informática en Educación Inicial”, “Seminario Tesis” e “Enseñanza para Adultos”. Nos seis meses observamos a didática, os processos avaliativos e as relações que se constituíam entre professores e alunos, alunos e alunos; e realizamos uma comparação com o cotidiano que tínhamos e temos no curso de pedagogia da UEPB.

Nosso foco é buscarmos a discussão a respeito da diversidade em cursos de formação de professores, tanto da UEPB quanto da PUCP. Compreendemos a importância da formação inicial priorizando uma educação intercultural pautada em fundamentos que sustentam a concepção e o compromisso de uma proposta de educação inclusiva, principalmente valorizando os grupos sociais que estiveram sempre à margem da sociedade tanto Brasil quanto Peru, nos referimos ao preconceito racial.

Neste panorama elaboramos uma abordagem metodológica que contemple os objetivos de nossa pesquisa.

4.3 A vivência em El Carmen

O estágio ocorreu na Escola Inicial, Jardim nº 256, tendo como diretora a professora Zea Herencia Danira Elena, atendendo de 08:00 às 13:00, com salas de aula para crianças de 03 a 05 anos, a instituição está localizado em Distrito de El Carmen, na município de Chincha e Estado de Ica.

Chegando ao Estado de Ica, necessitei pegar outro carro, para chegar ao distrito de El Carmem, local que fica aproximadamente 4 horas de viagem de Lima, onde estava vivendo. Fiquei hospedada na casa de Maribel Ballumbrosio, filha e personagem principal das festividades afro em El Carmen. Conhecemos o cenário da nossa investigação, como por

exemplo: a praça de armas, a igreja, o Centro Cultural Afro peruano que conta com um pequeno acervo sobre a história africana e afro peruana, porém, não há nenhuma documentação sobre a história afro em El Carmen, esta questão fez parte de minha indagação durante esta imersão na comunidade.

Na instituição de Educação Inicial nº 256,- El Carmen, entreguei a documentação pertinente para poder realizar o estágio nesta comunidade. Quando cheguei à diretora não havia chegado, e as professoras não tinham conhecimento de que uma estudante da PUCP estaria realizando um estágio, fiquei na sala de uma das professoras por um tempo, depois a diretora entra e nos apresentamos, e falei sobre a professora Luzmilla, que havia feito o contato com a diretora antecipadamente. A partir daí, Danira (diretora) me encaminhou para a sala da professora Patrícia de crianças de 04 (quatro) anos de idade, atendendo no total de 25 (vinte e cinco) alunos, nos falamos e comuniquei que teria a possibilidade de realizar algumas atividades com as crianças sobre convivência, identidade, justiça. A professora Patrícia me recebeu muito bem, auxiliando nas atividades.

A sala onde fiquei media aproximadamente 14 m², neste espaço estudam 25 (vinte e cinco) crianças, é considerar um ambiente muito reduzido. Na estante de “livros” encontrei materiais feitos pelas crianças e que estavam desorganizados.

Os materiais encontrados na classe onde estive realizando estágio não permitem desenvolver efetivamente temas de igualdade, justiça e respeito, porque é uma escola pública rural e não conta com diversos materiais, mas há algumas atividades nos livros disponíveis pelo governo peruano, há tarefas específicas com temas de identidade, amizade, meio ambiente. Embora, a professora não possui materiais, mas tenta ao máximo integrar as crianças nas atividades.

Segundo relatos da professora haviam duas crianças com necessidades especiais na sala, um com necessidades físicas, motora e intelectual, e outro com deficiência mental e uma debilidade física (doença sanguínea). Em relação ao comportamento, observei que havia um aluno com problemas, brigava com seus companheiros e inclusive com a professora, e quando a professora comunicou a mãe da criança, nada acontecia, a mãe simplesmente aceitava o que seu filho fazia.

A professora deveria fazer algo, mas não presenciei qualquer tipo de resolução dos conflitos. Quando terminei o estágio sugeri fazer uma reunião com os pais, para que eles relatassem suas experiências em suas casas com seus filhos, porque durante este período de estágio fiz uma entrevista com uma mãe, e ela me disse como ensinava a seus filhos, com valores e princípios importantes para desenvolvimento saudável das crianças, por exemplo:

colocar limites, ter disciplina, colocar em um lugar onde possam pensar suas atitudes equivocadas.

4.3.1 Descrição das atividades

No primeiro dia na instituição (08 de maio de 2012) realizei uma atividade intitulada “Quién soy yo? Como recurso utilizei uma caixa contendo um espelho dentro. Ao longo do desenvolvimento da atividade as crianças foram, uma de cada vez, olhar e falar o que viam e como é a pessoa que estavam olhando, depois pintaram o que viram, com as características físicas, sociais. Vejamos a foto:



Fig. 1: Atividade “Quién soy yo?”

Fonte: Carla Liege

O peculiar nesta atividade, é que as crianças não sabiam exatamente como se descrever, apenas falavam sobre adjetivos na perspectiva externa como bonito ou características que denotam personalidade como amigo, ou também representam estado de espírito como triste, feliz. De maneira bastante superficial eles se descreviam, e o objetivo desta atividade era que eles falassem sobre seus traços físicos, como sou negro, tenho cabelo cacheado, também os traços sociais como gosto de dançar, várias possibilidades de observação no espelho.

No segundo dia (09 de maio) fiz uma atividade em uma folha sobre amizade tema: “Amistad: Más de mis amigos” o desenvolvimento desta atividade foi que em dupla as crianças entrevistassem seu amigo, perguntando de suas preferências, como: Qual sua cor preferida? Qual o brinquedo favorito? Quantos irmãos você tem? O objetivo desta atividade era socializar mais estas crianças, que conhecessem a seus amigos, que estabelecessem

relações de amizade. Observei que algumas crianças interagiram, se interessaram pela vida do “outro”, e o mais importante construíram laços de amizade que muitas vezes não foram estabelecidos ao longo da vivência escolar.



Fig. 2: “Amistad más de mis amigos”

Fonte: Carla Liege

No terceiro dia (10 de maio) comecei a aula com o conto “El Cabello de Lelê, de Valéria de Belém”. Através de uma tradução de português- castelano feita por mim, as crianças tiveram a oportunidade de ver uma história diferente da que usualmente é contada nas escolas do Peru, pois, a história africana e afro peruana é invisibilizada no currículo escolar.

O foco nesta atividade era que as crianças conhecessem um pouco sobre a história africana, e que se identificasse com a história de Lelê com seus cabelos típicos afro (Mãe África), o desenvolvimento desta atividade consistia que as crianças escutassem a história, depois desenhassem a parte que mais gostaram. Observamos na foto 03 que as crianças estavam bem comprometidas na história. Neste panorama, alcançamos durante a atividade os objetivos estabelecidos, que todos compreendessem uma nova história, contada a partir de um padrão de beleza que dificilmente em sala de aula mencionasse, permitindo que estes construam uma identidade de valorização do cabelo, independente de como sejam, que todos são bonitos dentro de um conjunto que os definem, todos estavam atentos à história, porque era diferente de tudo que viram.



Fig. 3: Atividade “El Cabello de Lelé”

Fonte: Carla Liege

Realizando o estágio nesta instituição foi possível detectar várias problemáticas que necessitam de atenção, como por exemplo: o espaço da sala de aula, era muito pequeno, as crianças não conseguiam realizar suas atividades, porque o espaço não favorece, levando em consideração que são 25 alunos no mesmo ambiente, a professora trabalha sem uma auxiliar. Outra questão foi não haver água nos canos, os banheiros ficavam muito sujos, as crianças tinham que utilizá-los nestas condições.

Vemos que neste caso, o docente deve adequar sua prática a realidade do meio onde esta realizando seu trabalho, porque falamos de uma comunidade rural considerada afroperuana, com base a história do Peru no contexto republicano, desde a chegada dos africanos escravizados nas proximidades da cidade de Chíncha, situado próximo de várias fazendas que tinham na mão de obra escrava base para o sistema produtivo desenvolvido o período.

Este conhecimento informal da comunidade deveria ser mencionado em sala de aula, porque a forte influência africana é encontrada em outros espaços ou na própria escola de maneira informal, por exemplo, as manifestações na dança (el zapateo) ou o festejo (danza de los negritos). Aspecto que foi constatado no recreio com as crianças quando bailavam, tocavam “cajon”.



Fig. 4: Meninos dançando no recreio

Fonte: Carla Liege

Observamos que a dança como expressão, comunicação, socialização, não é aproveitada em sala de aula como instrumento de aprendizagem, isto é, configura-se um conhecimento informal, adquirido na comunidade e pela comunidade, não estando relacionada ao conhecimento formal (científico) dentro do contexto educativo.

A dança, especialmente da África, desempenha um papel fundamental na vida das pessoas, em suas respectivas culturas, nas quais todo o acontecimento social importante é marcado pela celebração de um determinado ritual expresso com o corpo e através do movimento” (OLIVEIRA, 2007, p. 85 apud MOURA, 2010, p.10).

A dança africana ou também de influência afro tem uma função importante no processo de convivência entre as pessoas, caracterizando um momento social que envolve a comemoração de algo importante para aquela comunidade, sendo demonstrado através do próprio corpo e no movimento da ação cultural, vemos na foto a representação efetiva deste ritual no recreio, que as crianças expressam o que é aprendido espontaneamente em sua comunidade. Neste sentido, inserir no contexto educacional como parte do currículo oficial, permite que a criança conheça a história de sua comunidade, aprenda sobre si mesmo, e além do mais contribui para o fortalecimento da identidade cultural destas crianças, por meio de algo que lhe é comum, cotidiano em âmbito familiar.

Durante o estágio e a convivência na comunidade afroperuana foi possível observar que há uma educação informal que não está presente no âmbito escolar.

Vimos que a história de El Carmen está constituída através da oralidade, não há documentos que relatam a chegada dos primeiros habitantes deste distrito, e por ser uma

comunidade afro, a riqueza cultural e sua contribuição na formação de esta sociedade, não é mencionada nas escolas. Neste aspecto, chamamos a atenção para a formação da identidade desta nova geração, que não conhece e, por tanto, não valoriza a história de sua comunidade, e como isso tudo faz parte da sua construção enquanto sujeito.

Enfim, buscamos um aprendizado integrado a realidade social das crianças inseridos em uma comunidade com tradições artísticas, sociais, e culturais, que de certa maneira constitui uma parte essencial de sua identidade. E entendemos que não há a preocupação em abordar a história africana e afro peruana, pois não são tão diferentes dos descendentes de africanos no Brasil, porque nos dois casos Brasil e Peru são uma população marginalizada, que sofre muito preconceito e esquecida pelo poder público.

Então, na nossa investigação priorizamos a descrição das atividades realizadas em sala de aula com os alunos de 4 (quatro) anos, que em sua maioria possuem traços afro (cabelo, cor da pele, lábios), ou possuem ascendência direta (mãe, pai, avó..) africano ou afroperuano.

Os dados da análise em sala de aula foram obtidos a partir de uma observação direta e através desta ação em que convivi como agente atuante na prática escolar e social. (VER VÍDEO EM APÊNDICE).

4.4 Analisando os resultados

Ao final deste estágio nos questionaram: que aprenderam com esta experiência? A pergunta aludia as aprendizagens não só de caráter pedagógico, mas também de cunho pessoal, cultural e profissional. Após respondermos, questionaram outra vez: quais as sugestões para as futuras práticas?

É em cima destes questionamentos que gostaria de nortear esta análise, dividindo-a em duas perspectivas que não podem ser dissociadas: a vivência e o aprendizado propiciado pelo semestre letivo cursado em intercâmbio na Faculdade de Educação e a vivência e o aprendizado propiciado pela prática docente (estágio) em escola rural de uma comunidade afroperuana. Iniciaremos tratando sobre a estrutura curricular dos cursos de formação de professores para os anos iniciais, primeiro da PUCP, depois da UEPB, vez ou outra realizando contrapontos entre ambos.

Como vimos, a missão da PUCP está relacionada à formação de professores aptos à atuarem dentro da dinâmica social e educacional estruturadas no reconhecimento de um mundo intercultural. No Curso de Pedagogia da UEPB não se faz diferente, os pedagogos deverão atuar nos respectivos anos iniciais da Educação Fundamental, buscando atender as

demandas da sociedade contemporânea e visando uma formação pautada na realidade dos sujeitos, cientes que

As transformações da sociedade contemporânea consolidam a educação como fenômeno plurifacetado, o que afeta a pedagogia como teoria e prática da educação, com a internalização e disseminação de saberes e modos de ação. Acentuam-se as práticas formais e não-formais, surgem iniciativas de formação continuada nas escolas, nas indústrias e em diversos espaços sociais (PPP- CONSEPE, 2009, p.).

As exigências da sociedade Pós-Moderna interferem na educação, e os cursos de formação estabelecem diretrizes e planos de estudos que precisam se adequar aos “novos” contextos e realidades sociais. Pensando nisso, o perfil do ingresso da Faculdade de Educação na especialidade de Educação Inicial segundo a Pontifícia Universidad Católica Perú, está organizado em 04 (quatro) áreas, relacionadas aos quatro pilares da educação instituídos pela Unesco: Aprender a ser; aprender a aprender; aprender a conviver em comunidade bem como em seu entorno; e aprender a educar. Os quais, diga-se de passagem, atendem aos interesses e a lógica do capitalismo, permitindo uma formação individualista, contribuindo para a formação de sujeitos alienados ao sistema, que reproduzem as estruturas sociais tentando manter em vigor um sistema estratificado.

A única disciplina na Faculdade de Educação Inicial e Primária que encontramos uma discussão a respeito da diversidade em Peru foi em “Educación para la Convivencia y la Paz”, cuja parte prática, objetiva desenvolver e aplicar atividades que valorizem a identidade, o reconhecimento das origens africanas e que como consequência as crianças possam aprender sobre sua descendência e legado cultural. Mesmo que ao longo do curso (parte teórica) tenhamos tido apenas uma aula voltada para a discussão da participação do negro na conjuntura cultural peruana. E talvez isto tenha se dado porque a professora do componente se considere negra, portanto, traz para sua prática uma perspectiva nova, intercultural, voltada para uma formação que valoriza as relações harmônicas entre todos.

Como esta prática descontínua está em fase de experiência na Faculdade de Educação, nos pediram para sugerir melhoras, e sugerimos que nas próximas experiências os cursos estejam em pleno acordo, para que poderemos ir à prática descontínua com um ideal, voltada a um objetivo definido, pois tivemos que desenvolver várias atividades para muitos componentes curriculares, isso não é interessante, porque buscamos pela qualidade, e quando estamos cheios de trabalhos não fazemos o melhor, fazemos apenas para cumprir as atividades solicitadas.

Em relação aos currículos estudados. Constatamos que o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, permite ao aluno deste o início de sua formação o contato com a realidade em que irá atuar ao término de sua licenciatura. Os Estágios Supervisionados iniciam-se no 3º semestre e perduram até o término do curso. Estes estágios são de caráter obrigatório e estão ligados a observação e a prática da: Política e Gestão Educacional, Educação Infantil e Educação Fundamental I.

No caso da Faculdade de Educação da PUCP, a Prática Pré-Profissional consiste em um componente curricular que exige do aluno uma carga horária semanal completa, sendo um curso realizado no penúltimo e último semestre da graduação em ambas as especialidades (Inicial e Primária). Sem deixamos de considerar que em cada semestre existe uma semana de prática descontínua, no qual, os alunos matriculados em diferentes componentes curriculares da Faculdade de Educação, poderão realizar durante uma semana observações e desenvolverem atividades segundo a orientação de cada professor responsável por estes alunos. Chamamos atenção para esta visão de estágio, e achamos uma boa proposta, pois durante uma semana temos minimamente a visão da dinâmica em sala. Com base nas experiências em estágio do Curso de Pedagogia, vamos a campo apenas uma vez por semana, e sempre a dinâmica segue a mesma sequência só observamos algumas coisas diferentes, pois é normal neste processo de relações sociais.

Vemos que no nosso estudo sobre os currículos elaborados no ensino superior especificamente o PPP do Curso de Pedagogia, e os planos de estudos do curso de Educação queremos encontrar este tratamento igualitário e reconhecer a participação cultural daqueles que estiveram à margem da história desde os primórdios tanto a nível Brasil e Peru. Neste interim, observamos que ambas as sociedades em sua constituição tiveram a participação africana que podemos considerar a classe dos excluídos, e estes influenciaram a gastronomia, comportamentos, música, dança, enfim, em todo o processo de formação social.

Analisamos que segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, permite ao aluno deste o início de sua formação o contato com a realidade em que irá atuar ao término de sua licenciatura.

No que a formação propiciada por um currículo voltado para a diversidade me serviu quando estava no campo de estágio?

Na formação tecida no Curso de Pedagogia, com as discussões dos componentes que abordam a questão da diversidade nos possibilitaram ir ao intercâmbio e ao estágio no Peru com um olhar relativista, observando que todos são diferentes dentro de sua lógica social. Como vimos nos relatos dos alunos do Curso de Pedagogia, os debates das disciplinas

permitem uma reflexão pessoal, em que nos posicionamos conscientes dentro da sociedade em que vivemos, compreendendo nosso grande papel enquanto futuro pedagogos numa dinâmica móvel, que não pode ser comparada. Porém, não podemos deixar de destacar que o componente de “Educación para la Convivencia y la Paz” trouxe atividades que sempre suscitavam a reflexão do que poderíamos encontrar *in loco*, porque parte da proposta era relacionar teoria e prática.

No campo de estágio encontramos uma realidade bastante semelhante às escolas públicas que nos deparamos no Brasil, falta recursos. Porém, vemos que a formação inicial da professora regente foi realizada a partir de um currículo onde os componentes voltados para esta perspectiva da diversidade ainda não eram contemplados, a exemplo PUCP.

Na condição de aluna e estagiária através desta intervenção como parte dos estudos do plano de curso de “Educación para la convivencia y la Paz”, tivemos acesso ao conhecimento prático, pois durante as aulas na universidade falamos de diversidade através dos documentos legais que dão suporte para que a prática ocorra. Este curso diferente dos outros cursados na PUC nos proporcionou identificar nas instituições de fato a celebração de manifestações culturais que nos são característicos do país diverso como o Peru.

Em termos de currículo escolar, a constatação das ausências e lacunas presentes. Assim como no Brasil, o Peru é um país cuja história mais recente (últimos 500 anos) resulta da junção de três matrizes étnicas distintas: nativos, africanos e europeus, todavia na história oficial há uma invisibilização das presenças africanas e ameríndias. Identificamos que 500 anos de história repleta de humilhação, de injustiças cometidas e que de uma forma ou de outra continuam sendo gestadas, principalmente, quando em âmbito educacional, ainda hoje não se considera a diversidade cultural. E quando se trata da história do segmento social africano, esta continua ausente da escola, dos livros didáticos e da prática pedagógica, quando aparece limita-se a uma visão deturpada da temática, orientada pela ótica eurocêntrica.

Apesar da Constituição Política do Peru de 1993, em seu artigo 2º inciso 19º estabelecer que: “Incorpora el principio de interculturalidad precisando que toda persona tiene derecho a su “identidad étnica y cultural por lo que el Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación” (PERU, 1993). Todavia, mesmo transcorridos quase 20 anos poucas mudanças aconteceram na sociedade, independente da Carta Magna peruana reconhecer a diversidade cultural que conforma o país, afirmando ser direito de todos seguir os elementos culturais estabelecidos por sua comunidade.

Algo semelhante ao que ocorre no Brasil desde a institucionalização da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 215º inciso 1º, afirma:

(...)

O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

(...)

I – defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II – produção, promoção e difusão de bens culturais;

III – formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV – democratização do acesso aos bens de cultura;

V – valorização da diversidade étnica e regional. (BRASIL, 2005, p.146).

Este artigo demonstra o reconhecimento das manifestações culturais de todas as matrizes étnicas brasileiras, no sentido de protegê-las e permanecendo que estas práticas, isso contribui para a valorização da diversidade que conforma nossa sociedade.

No que diz respeito aos documentos que trazem a temática da diversidade para o ambiente escolar temos distintas realidades no Brasil e no Peru. No Brasil já temos um bom conjunto de leis: a LDB/96, os PCNs/1998, a Resolução 01 de 2004, as DCNs/2004 além do Plano Nacional para a Educação Étnico-racial. No caso do Peru temos o Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (DCN)- Perú, há uma definição clara de que

La interculturalidad, para contribuir al reconocimiento y valoración de nuestra diversidad cultural. la democracia, que permite educar en y para la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, así como la participación, la ética, para fortalecer los valores y la conciencia moral, individual y pública, la pertinencia, para favorecer el desarrollo de una educación que esté en función de los grupos etarios, de la diversidad y del desarrollo sostenido del Perú (DCN, 2009- Introducción).

Observamos que DCNs do Peru abordam de uma forma mas ampla esta perspectiva intercultural, através de uma educação pautada no respeito as diferenças, porém, este reconhecimento do diverso restringisse apenas ao indígena no Peru, o negro juntamente com suas raízes culturais fica invisibilizado no currículo escolar.

No currículo oficial do Brasil observamos uma denuncia das injustiças cometidas para com o negro africano ou afro-brasileiro nas diferentes esferas sociais, esta denuncia contribui para buscar por uma conscientização e mudança na formação, o que por sua vez viabiliza a formação de indivíduos críticos, participativos, conscientes de seus direitos e deveres.

Chamamos atenção para a formação nos cursos de licenciatura que por meio de projetos pedagógicos voltados para o reconhecimento da diversidade, e por meio deste contato forma-se um sujeito capaz de relacionar com o diverso e, mas, valorizando suas diferenças

como compreendendo sua riqueza cultural em suas manifestações que se apresentam diferentes da que usualmente estou acostumado.

As datas comemorativas alusivas a participação do negro temos como exemplo o 13 de maio (Abolição da Escravatura) e ou 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) no Brasil; no Peru contamos com o 04 de junho (Dia da Cultura Afroperuana) foi declarado em 2006 mediante ao Decreto da Lei N° 28761 pelo Congresso da República Peruana, sendo uma homenagem ao dia de nascimento de Nicodemos Santa Cruz, grande expoente na música e poesia afrolatinoamericana.

Contestamos que aprendemos que com a convivência em uma comunidade afroperuana o contexto era parecido com minha realidade em Brasil, mas temos grandes avanços nos documentos legais em reconhecer a participação do negro na formação de nossa sociedade. Em El Carmen não encontramos documentos que mencionam a história e chegada dos negros nesta comunidade, no entanto encontramos a presença forte da dança, música, nas festividades de influência africana, ressignificada na comunidade afroperuana ao longo do processo de trocas enriquecedoras.

Na área pessoal algo que entendi é que sempre não importa as condições poderemos fazer algo para mudar uma realidade. Deparamo-nos com uma escola que falta materiais básicos para desenvolver atividades pedagógicas, mas compreendi que com criatividade poderemos fazer a diferença, e contribuir para a formação das crianças.

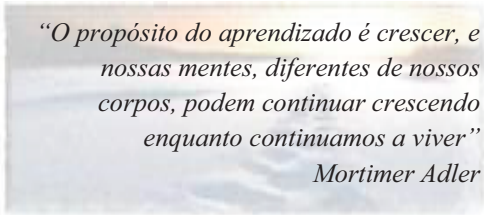
Na profissional realizamos uma comparação com as práticas profissionais que tivemos em Brasil, percebemos que nada que sabia antes foi o suficiente em outra realidade, e como profissional da educação devemos fazer sempre uma busca das melhores formas de ensino para os infantes, que estão em processo de formação, necessitam de conhecimentos relevantes em sua realidade.

A formação voltada para a diversidade acrescentou a minha formação um arcabouço cultural, que me permitiu entender que não encontraremos turmas homogêneas, tampouco uma realidade única. Neste sentido, temos uma ideia clara de que a diversidade está sempre em movimento e que a formação inicial docente deverá estar atenta a estas oscilações ou podemos dizer a compreender as peculiaridades da realidade educacional. Então, a formação dentro do componente curricular possibilitou uma intervenção que viabilizou uma formação adequada ao nosso tempo histórico que está permeada de manifestações culturais diferentes da nossa que estamos acostumados a ver, e durante esta interação, trocas ricas de experiências ocorreram.

Outra questão que não podemos deixar de considerar é o grande desafio de uma

educação para um mundo multicultural como afirma Stavenhagen em um artigo que faz parte do relatório da Unesco, Educação um Tesouro a descobrir: (...) que significa educar e ser educado? Responde-nos: neste panorama as propostas pedagógicas deverão se adequar para atender as demandas sociais, principalmente as exigências econômicas que a cada dia mais estão elaborando novas formas de relacionamento com meio, este é o nosso desafio em sala de aula atender aos imperativos sociais, devemos como futuras professoras criar um ambiente que contemple a todos sem distinção (STAVENHAGEN, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



“O propósito do aprendizado é crescer, e nossas mentes, diferentes de nossos corpos, podem continuar crescendo enquanto continuamos a viver”
Mortimer Adler

Ao longo deste estudo observamos como o contexto histórico esteve e está contribuindo para o modelo de docente que temos atualmente, o que não poderia ser diferente visto as estruturas curriculares nas quais estes profissionais são formados estão em consonância com as proposituras de um contexto sócio-cultural (multiculturalidade/interculturalidade) que demandam um profissional que reconheça e trabalhe com as diferenças em sala de aula.

Neste sentido, destacamos o modelo de formação dos cursos de licenciatura do Curso de Pedagogia da UEPB e do Curso de Educação da PUCP, como exemplos de formação voltadas à atender as prerrogativas estabelecidas pelo tempo histórico vivenciado. Estes cursos ao inserirem a temática da diversidade em seus currículos, viabilizam a formação de profissionais da educação integrados a realidade social e, por conseguinte contribuindo para uma formação ajustada ao modelo de sociedade orientada pelo respeito ao outro e as suas diferenças.

Em ambas as instituições de ensino superior, encontramos os componentes curriculares voltados para o tema da diversidade. Porém, no tocante a temática da diversidade étnica encontramos limitações no Curso de Educação PUCP, a medida os conteúdos não tratam a formação da sociedade peruana a partir das suas múltiplas matrizes étnicas, a exemplo da ausência do afroperuano dos livros didáticos e no currículo. Diferentemente, o Curso de Pedagogia traz a questão indígena, afrobrasileira e africana, tratadas nos componentes obrigatórios e eletivos.

Em se tratando de uma sociedade pluri-étnica, inclusive com uma presença significativa de afroperuanos, seria indispensável que o curso de Educação da PUCP se trabalhasse não só a questão indígena, mas também os demais grupos étnicos, até porque estes estão presentes no contexto educacional. Assim, é impreterível inserir no currículo do curso

de formação inicial estas temáticas, tão necessárias para a formação identitária dos nossos futuros alunos, capazes de respeitar a diversidade do “outro”.

Vivemos um tempo histórico repleto de confrontos, de grupos que lutam por espaços que os reconheçam sujeitos, partícipes da construção social. Para que este projeto de sociedade se concretize se faz necessário a implementação de um modelo de educação multiculturalista¹⁴, pois compreendemos que “(...) uma proposta educacional com essa perspectiva nos leva ao reconhecimento dos erros promovidos pela escolarização e de suas marcas ao longo da história do sistema educacional” (OLIVEIRA & MIRANDA, 2004, p.67).

Assim, um currículo voltado para atender as necessidades de uma sociedade, que em sua conjuntura histórica favoreceu a discriminação e desigualdades enraizadas, deve ser orientado por esta perspectiva multicultural. Isto porque “(...) não há educação multicultural separada do contexto de luta, dos grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual a sociedade produz sentido e significados de si mesma” (OLIVEIRA, 1992 apud GONÇALVES & SILVA, 1998, p. 99).

Acreditamos em um currículo multiculturalismo que congrega a todos, que conscientiza para a diversidade possibilitará a formação de profissionais comprometidos com uma educação capaz de promover aceitação e reconhecimento das diferenças que se fazem e farão presentes em suas salas de aula, garantindo a equidade e um conhecimento significativo, pois trará a tona conhecimentos que ficaram renegados.

Como tido na epígrafe que abriu este item: “O propósito do aprendizado é crescer, e nossas mentes, diferentes de nossos corpos, podem continuar crescendo enquanto continuamos a viver” (ADLER, cf. In: <http://pensador.uol.com.br/frase/NzY3ODM5/>), diríamos que as limitações encontradas são apenas a ponta de um *iceberg*. Para aprendermos e melhorarmos cada vez mais, este conhecimento produzido neste trabalho de conclusão deverá transcender o papel, e estas recomendações deverão ser analisadas pelos dois cursos de formação. Assim, será possível melhorar o que está se tem, a exemplo do Curso de Pedagogia

¹⁴ O multiculturalismo é uma perspectiva de estudo que consiste numa concepção de mundo e sociedade orientada pelo reconhecimento e respeito às diferenças. Neste sentido, inclui a todos, independentemente de sua posição social, econômica ou origem racial. Esta propositura multicultural parte de um ideário de que não há supremacia de um sobre o outro, mas que através do entrelaçamento entre todos se constroem uma rede tecida em meio à diversidade cultural. Uma educação baseada na concepção multiculturalista toma como princípio “(...) a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais” (GONÇALVES & SILVA, 1998, p. 20). É em si um modelo de educação com forte contação política, que permitem aos diversos grupos se reconhecerem e lutarem por igualdade de direitos, diga-se: de todos os segmentos sociais, principalmente os que são considerados minoritários que por vezes do ponto de vista eurocêntrico promoveram verdadeiras repressões, incluindo ameaças e castigos físicos para não seguirem suas ideologias construídas socialmente.

da UEPB, que já atende em parte as orientações do educar para a diversidade; ou, como no caso do Curso de Educação da PUCP, reformular que se tem e reformular ou inserir novos componentes curriculares voltados à diversidade.

A formação ancorada na diversidade é imprescindível para formar profissionais críticos, conscientes que vivem em uma realidade multifacetada, a escola está inserida, refletindo a realidade histórica e cultural do tempo que é.

REFERÊNCIAS

ADLER, Mortimer. Pensador Info. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NzY3ODM5/>. Acesso em: 25/11/2012.

AGUIRRE, Carlos. **Breve historia de la esclavitud en el Perú: Una herida que no deja de sangrar**. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2005.

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino**. Cad. Pesq., São Paulo, n. 96, 1996, p-71-78.

AMÉRICA LATINA. **Características gerais e questão indígena**. Disponível em: <http://historiaon.files.wordpress.com/2010/12/amc3a9rica-latina-geral-e-questc3a3o-indc3adgena-1.pdf>. Acesso em: 22/11/12.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**, 1985. Disponível em: http://www.4shared.com/get/Su0Cc4L3/Aparelhos_ideolgicos_de_Estado.html. Acesso em: 24/06/2011.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARAGÃO. Wilson Honorato. A responsabilidade da universidade com a diversidade: cotas para afro-brasileiros na UFPB. In: MACHADO, Chaliton José dos Santos; SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima e NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.) **Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

BEYER. Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. In: **Revista da Educação Especial**. v. 1, n.1 (out. 2005). - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Constituição da República do Brasil. 36 edição Atualizada e Ampliada. São Paulo: Saraiva, 2005. (Coleção Saraiva de Legislação).

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial/MEC, 2004.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, 2006.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade cultural/Orientação sexual. 3ª edição. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001. Volume 10.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CAMPOS, Jameson Ramos. Para uma história da profissão docente no Brasil. In _____ **Era um sonho de criança: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas- PB, Natal, 2008.**

EBY, F. **História da educação moderna: séc. XVI/séc.XX.** 5 ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

El Comercio. **Atlas del Perú: geográfico, económico y cultural.** Producciones Cantabria S.A.C. 2009.

FACULDAD DE EDUCACIÓN. Disponível em: http://www.unmsm.edu.pe/fac_educacion/resena.html. Acesso em: 13/11/12.

FERRARI, Afonso Trujillo. **Fundamentos da sociologia.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: _____ **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro: 3 ed. Rio de Janeiro DP&A, 1999.

HABERMAS. **La inclusión del outro em estudios de teoría política**. 1999.

HERMOZA, Luis Adolfo Piscocya. **La Formación Docente en el Perú**. Informe elaborado para IESALC-UNESCO, Lima, 2004.

INFORME DE AUTOEVALUACIÓN EDUCACIÓN INICIAL. 2010

MOLANO, Olga Lucía. **Identidad Cultural un Concepto que evoluciona**. Disponível em: http://www.rimisp.org/FCKeditor/UserFiles/File/documentos/docs/pdf/DTRIC/Libroterritorio_sconidentidadcultural/7_identidadculturalunconepctoqueevoluciona.pdf. Acesso em: 29/06/2012.

MOREIRA, Herivelto & CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lampariba, 2008.

MOURA, Renata. **A Dança Afro ao Encontro da Educação Popular**: Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32970/000776679.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01/06/2012.

MOREIRA, F. B. & CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo**: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NEPOMUCENO, Cristiane Maria & ASSIS, Cássia Lobão de. Processos culturais: endoculturação, contracultura, aculturação, contra-aculturação, resistência, deculturação. In: _____ **Estudos contemporâneos da cultura**. Campina Grande: UEPB/ UFRN, 2008. 15 fascículos.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e sentidos*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

OLIVEIRA, Ozerina Victor & MIRANDA, Cláudia. **Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular**: a questão do hibridismo na Escola Sarã. In: *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr, nº25, 2004, p. 67-81.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. New York: WCEFA, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15/11/2012.

PEÑA. **La formación docente en la región**: de las normales a las universidades. Disponível em: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_region_normales_universidades.pdf. Acesso em: 24/11/12.

PERU. **Constitución Política del Perú**. 1993. Disponível em: <http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Constitu/Cons1993.pdf>. Acesso em: 10/11/12.

_____. **DISEÑO CURRICULAR NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR**, Ministerio de Educación- Perú, 2009.

_____. **Ley General de Educación**: Ley nº 28044 (texto ordenado com sus ultimas modificatorias y sus reglamentos). Lima- Perú: M.A.S, 2012.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN. Disponível em: <http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/quienes-somos/>. Acesso em: 14/11/12.

Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia- PPP. 2009

QUEIRÓZ. Maria das Vitórias Uchôa de. **Das aparências aos sentidos**: o discurso pedagógico dos professores de Pedagogia na UFPB. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1997.

RÍOS, Ernesto Antonio Elguera. **Historia de la Educación Universitaria en el Peru.** Disponível em: http://www.unam.edu.pe/website/images/stories/archivos/material_docentes/werner_mendoza/sem-7-historiaEduUniv.pdf. Acesso em: 10/11/2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: As exigências da cidadania.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁNCHEZ, M. Sebastián. **História da educação no Brasil.** 2007.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **EDUCAÇÃO PARA UM MUNDO MULTICULTURAL.** In: _____ UNESCO. Educação um tesouro a descobrir, MEC, 1996.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

UNESCO. **Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina.** Chile, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>. Acesso: 29/06/2012.

VIERO, Gloria Josefina. O FEMINISMO NA SOCIEDADE E NA IGREJA. In: _____ **INCULTURAÇÃO DA FÉ NO CONTEXTO DO FEMINISMO.** Disponível em: http://www.4shared.com/get/4NzOc9sn/O_feminismo_na_sociedade_e_na_.html. Acesso em: 13/06/2011.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ANEXOS

ANEXO I - Plano de Curso de História da Educação II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CEDUC
 C. Curricular: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II: 80 HORAS - PERÍODO: 2010.1
 PROFESSOR: SEBASTIÁN SÁNCHEZ MARTÍN

PLANO DE CURSO

1. EMENTA:

A educação jesuítica e as reformas pombalinas; a escolarização como projeto nacional, universal, público e laico na primeira conjuntura republicana; embates entre liberais e católicos frente a questão educacional, com destaque ao pensamento de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Pascoal Leme; a educação na era Vargas; educação popular na época de redemocratização; Regime Militar; políticas do Estado Brasileiro no contexto Neoliberal, voltadas à universalidade e qualidade da educação e seu caráter público; escolarização na Paraíba.

2. OBJETIVOS:

- 2.1. Analisar os fundamentos do princípio educativo predominante nas várias tendências pedagógicas e teorias educacionais no Brasil.
- 2.2. Desenvolver a compreensão crítica em relação às várias tendências da educação na sociedade brasileira.
- 2.3. Descobrir, na História da Educação, elementos teóricos e práticos no sentido de orientar a prática pedagógica no ensino de 1º grau.
- 2.4. Identificar nas atuais tendências da sociedade (Neoliberalismo e Globalização), os condicionantes da ação pedagógica institucional e individual.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 3.1. A Educação da sociedade brasileira hoje:
 - 3.1.1. As tendências pedagógicas (SAVIANI, LUCKESI, GHIRADELLI)
 - 3.1.2. A educação no mundo da globalização, Qualidade total e Produtividade; o Projeto neoliberal e educação no Brasil.
 - 3.1.3. A nova LDBEN e o PNE. Embates Estado – Sociedade Civil
- 3.2. A Educação pós-64 (PAULO FREIRE – o MOBRAL).
- 3.3. Revolução de 30, Industrialização, Urbanização e Educação
- 3.4. Escola Nova no Brasil
 - 3.4.1. Influência de John Dewey. (ANÍSIO TEIXEIRA).
 - 3.4.2. Os reformadores – Os Pioneiros da Educação Nova. O Manifesto.(F. de AZEVEDO, LOURENÇO FILHO)
 - 3.4.3. O entusiasmo pela educação, o otimismo pedagógico.
 - 3.4.4. A República. O Positivismo. A preocupação com a Educação Primária. (BENJAMIM COSTANT, RUI BARBOSA)
 - 3.4.5. A educação no Segundo Império
 - 3.4.6. A educação no Primeiro Império
 - 3.4.7. A Educação na época colonial (POMBAL, OS JESUÍTAS).
 - 3.4.8. A educação em Pindorama.

4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO:

ANEXO II – Plano de curso de Antropologia da Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno
DISCIPLINA: Antropologia da Educação Carga Horária Total: 60h/a
Curso: Pedagogia Ano: 2012 – 2º Semestre

PLANO DE CURSO

1. EMENTA

Antropologia, noção, objeto e desenvolvimento. Campos de estudo. Cultura: conceito e manifestações. Processos culturais: a dimensão antropológica da aprendizagem. Etnocentrismo e relativismo. Os métodos e as técnicas de pesquisa em antropologia. Multiculturalismo e Educação.

2. OBJETIVOS

Geral:

- Proporcionar ao aluno um conhecimento introdutório à Ciência Antropologia visando oferecer ao alunado subsídios para compreender o que é a Antropologia da Educação e a importância deste conhecimento no processo de desenvolvimento educativo.

Específicos:

- Compreender o que é Antropologia da Educação;
- Mostrar a contribuição do conhecimento antropológico para a compreensão do processo educativo;
- Entender a atitude antropológica e sua aplicação aos processos de educação formal;
- Expor a importância dos métodos e técnicas da antropologia para a pesquisa na área da educação;
- Apresentar o valor da atitude relativista;
- Incluir o conceito de cultura como instrumento de apreensão e análise do contexto educacional;
- Compreender que as diferenças culturais são sinônimo de diversidade.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I – O campo e a abordagem antropológica

- ▶ Conceito, objeto, subdivisões e campo de estudo;
- ▶ Origem e desenvolvimento da Antropologia;
- ▶ A Antropologia e as outras ciências;
- ▶ Etnocentrismo e Relativismo Cultural;
- ▶ O conceito antropológico de cultura;
- ▶ As formas de manifestação: Cultura Erudita, Industrial e Popular.

UNIDADE II – Antropologia Aplicada à Educação

- ▶ **Educação:** Esta unidade é voltada para discutir, a partir da perspectiva antropológica, temas diretamente relacionados a área da educação tais como: família, diversidade, alteridade, multiculturalismo e outras temáticas específicas para área de interesse do curso.

ANEXO III - Plano de curso de Diversidade Cultural, Inclusão Social e Educação

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB CENTRO DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
	COMPONENTE CURRICULAR: Diversidade, Inclusão Social e Educação
	CURSO: Pedagogia SEMESTRE: 2012.2 CARGA HORÁRIA TOTAL: 60h/a
	PROFESSORES: Cristiane Maria Nepomuceno e Margareth Maria de Melo

PLANO DE CURSO

1. EMENTA

Diversidade e inclusão social nos aspectos de gênero, raça, etnia, deficiências, comunidades religiosas, classe social e geração. Políticas públicas contemporâneas na perspectiva de Estado. Movimentos Sociais, ONGs e a sociedade em rede.

2. OBJETIVOS

- ✓ (Re)conhecer, respeitar e valorizar a diversidade a fim de instrumentalizar-se e posicionar-se contra qualquer forma de discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de gênero, de etnia, de raça, anatômicas, intergeracionais ou de outras características individuais e sociais;
- ✓ Conhecer documentos nacionais e internacionais (leis, resoluções, declarações, conversões e diretrizes) visando instituir o combate à violação dos direitos e suprimir os desequilíbrios sociais e educacionais;
- ✓ Mostrar os efeitos das relações de dominação e exploração socioeconômica e política como promotoras das desigualdades sociais e individuais para além da diversidade;
- ✓ Refletir sobre o papel das políticas públicas governamentais, as ações não-governamentais (ONGs) e os movimentos sociais com vistas a promoção da equidade e da inclusão social;
- ✓ Apresentar noções básicas acerca das diferenças culturais, de classe social, de crenças, de gênero, de etnia, de raça, anatômicas, intergeracionais ou de outras características individuais e sociais.

ANEXO IV- Plano de curso de Currículo



CURSO DE PEDAGOGIA

1) IDENTIFICAÇÃO: Disciplina: CURRÍCULO Turma: 2012.2 Carga horária: 120 h/a Turno: matutino Professora: Francisca Pereira Salvino Contato: fransalvino@gmail.com - 33332811	
2) EMENTA: Currículo e formação de identidades. Currículo e história. As políticas do conhecimento oficial no Brasil. Abordagens teóricas do currículo: tradicionais, críticas e contemporâneas. Currículo nacional e avaliação. O livro didático. O projeto pedagógico e a organização do trabalho escolar. Currículo e interculturalismo.	
3) OBJETIVOS: Geral: Compreender o campo do currículo como espaço/tempo de política cultural, focalizando os principais pressupostos e contribuições subjacentes às abordagens tradicionais, críticas e contemporâneas, bem como o papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular Específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Compreender diferentes concepções de currículo • Refletir sobre as políticas curriculares nacionais frente as demandas e exigências dos processos de globalização cultural, econômica e geopolítica; • Estabelecer relação entre currículo, conhecimento, conhecimento escolar e planejamento; • Discutir as relação e interfaces entre currículo, sucesso/fracasso escolar e diferenças culturais; • Problematicar as ações dos sujeitos (segmentos escolares) na construção do projeto político pedagógico; • Identificar possibilidades de pesquisa e extensão na área de currículo; • Compreender e produzir textos diversos (resenhas, artigos, relatórios e outros). 	
4) UNIDADES TEMÁTICAS	5) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ATIVIDADES AVALIATIVAS
UNIDADE I: CURRÍCULO E SOCIEDADE 1. Concepções de currículo 2. Teorias de currículo e mudança social 3. Currículo, globalização e conhecimento 4. A escolaridade obrigatória 1. Os sentidos da educação escolar na contemporaneidade: qualidade e interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas dialogadas; • Estudo, discussão e produção de textos • Dinâmicas de grupo • Associação livre • Estudos em grupos • Elaboração de fichas de leitura, quadro sinótico e resenhas • Atividades individuais sem consulta

ANEXO V- Silabo de Historia del Perú

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ FACULTAD DE EDUCACIÓN		SÍLABO N° 26
I. INFORMACIÓN GENERAL.		
Curso	:	Historia del Perú
Profesora	:	Dra. Amalia Castelli
Área	:	Aprender a aprender
Semestre	:	2011-2
Ciclo	:	Segundo
Horas	:	41
Créditos	:	04
Carácter del curso	:	Obligatorio común
Requisitos	:	Ninguno
Código del curso	:	HIS117
Horario	:	0201
L. FUNDAMENTACIÓN.		
<p>El curso estudia la Historia del Perú en sus principales procesos políticos, sociales, económicos y culturales, desde los orígenes de la civilización andina hasta la institucionalización de la República. El conocimiento de la historia propia permite adquirir una cabal conciencia de la realidad que integramos y ser solidarios con el país y sus proyectos. El curso contribuye al logro de los siguientes rasgos del perfil del egresado.</p>		
2. ÁREA APRENDER A APRENDER		
2.2 Reflexiona sobre su propio quehacer en la dinámica práctica-teoría-práctica para mejorar su desempeño profesional, en forma individual y comunitaria.		
3. ÁREA APRENDER A CONVIVIR		
3.1 Desarrolla y construye una conciencia ético - política que lo estimula a asumir sus responsabilidades como ciudadano y ejercer su profesión con una actitud comprometida con el medio y en el contexto de una sociedad inclusiva.		
4. ÁREA APRENDER A EDUCAR		
4.1 Fundamenta su ejercicio profesional docente desde un enfoque holístico e interdisciplinario, en el marco normativo del país, teniendo en cuenta los principios y declaraciones universales relacionadas con la educación.		

ANEXO VI- Silabo de Educación para la convivencia y la Paz

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

SÍLABO N° 10

I INFORMACIÓN GENERAL

Curso : Educación para la Convivencia y la Paz

Profesora : Mag. Luzmila Mendívil Trelles de Peña

lmendiv@pucp.edu.pe

Área: Aprender a educar

Semestre : 2012-I

Ciclo: Quinto

Horas: 3T

Créditos:03

Carácter del curso : Obligatorio de especialidad: Educación Inicial

Requisitos: Desarrollo Humano 1

Código del curso:INI223

Horario: 0511

II FUNDAMENTACIÓN

Educación para la convivencia y la paz es tal vez uno de los retos humanos y de los fines educativos más importantes del Perú y de la sociedad contemporánea.

Educación para la convivencia es más que un propósito curricular, es ante todo un eje transversal que da sentido a todo proceso educativo y social: la búsqueda del bien común y el respeto a la dignidad de la condición humana. Educación para la convivencia no es un ámbito que compete exclusivamente a las instituciones educativas, por el contrario, es una aspiración humana y una preocupación social legítima que involucra a todos los actores sociales.

La educación para la convivencia se encarna en, y a través de las interacciones entre pares, niños y niñas, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad y de estos con su entorno, educativo, familiar, y social.

De otro lado, las instituciones educativas son en la práctica espacios de socialización y debieran caracterizarse por un clima de relaciones interpersonales basadas en la confianza, el diálogo, la solidaridad y respeto mutuo; ó por el contrario, espacios donde se ejercitan relaciones autoritarias o de exclusión social. Esto implica que a través de las interacciones educativas cotidianas los estudiantes aprenden la existencia y respeto de marcos sociales, legales y éticos que regulan la convivencia social, así como también pueden aprender lo opuesto. Por este motivo, hoy más que nunca las instituciones

educativas desde el primer contacto requieren abordar el respeto a las diferencias, a los derechos humanos, a la participación, al ejercicio de ciudadanía, y desarrollo de la propia identidad, la educación de las emociones, como exigencias sociales impostergables que se aprenden, conciente e inconscientemente, más aún en un contexto complejo, intercultural y diverso como es el caso de la sociedad peruana.

Considerando que todo tipo de convivencia es el resultado de unas prácticas socioeconómicas, políticas, culturales, históricas y educativas, el abordaje de esta temática exige una mirada holística e interdisciplinar que favorezca el cuestionamiento a fin de contribuir a superar el actual estado de las relaciones entre los peruanos y encontrar caminos alternos para la construcción de Paz.

El presente curso, trata de crear espacios y prácticas que permitan imaginar, planificar y validar formas de convivencia democrática, inspiradas en la reflexión crítica, la búsqueda de relaciones de equidad y la corresponsabilidad. Por lo expuesto el presente curso responde a los diversos rasgos del perfil comprendidos en el Área Aprender a Convivir en la Comunidad y con el Entorno. Específicamente los siguientes:

- 3.1 Desarrolla un conocimiento interdisciplinario y crítico de la realidad peruana, latinoamericana y mundial en sus diversas dimensiones.
- 3.2 Reconoce y valora la diversidad social y cultural y trabaja para potenciar la interculturalidad como rasgo fundamental de una sociedad democrática.
- 3.3 Establece relaciones interpersonales basadas en el respeto, la comprensión y la tolerancia.
- 3.4 Cuestiona las múltiples discriminaciones presentes en la sociedad y trabaja por la igualdad de trato y oportunidades a todas las personas.
- 3.5 Interactúa con los miembros de la comunidad educativa, ensayando formas de comunicación que respondan a sus características y necesidades.
- 3.6 Trabaja en equipo de modo responsable y colaborativo.

III OBJETIVOS

Objetivo General

- Comprender la práctica pedagógica como un espacio de aprendizaje de convivencia democrática y paz y proponer estrategias educativas creativas para educar en y para la convivencia democrática y la paz favoreciendo el respeto de los valores de la sociedad civil: equidad, justicia, y respeto a la dignidad de toda persona.

Objetivos Específicos:

- Analizar críticamente los factores personales de la futura docente (convicciones, actitudes y experiencias) que potencian o limitan la enseñanza y la comunicación con los niños, los padres de familia y las colegas.
- Identificar la docencia como una profesión relacional donde el vínculo es esencial.
- Disponer un ambiente acogedor e inclusivo, donde las interacciones y las

actividades educativas ofrezcan oportunidades para que todo niño aprenda y participe desde un enfoque de respeto a la diversidad.

- Favorecer en las estudiantes la toma de contacto con realidades diversas y adversas que les permitan desarrollar respuestas proactivas y resilientes.
- Desarrollar medios y materiales educativos creativos para educar en y para la convivencia democrática y la paz favoreciendo el respeto de los valores de la sociedad civil: equidad, justicia, y respeto a la dignidad de toda persona.

ANEXO VII- Silabo de Antropología Educacional

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

SÍLABO N° 01

I INFORMACIÓN GENERAL

Curso : Antropología Educacional
Profesor : Mag. Elizabeth Flores Flores
Área: Aprender a educar
Semestre: 2012-I
Ciclo: Séptimo
Horas: 2T 2P
Créditos: 3
Carácter del curso: Obligatorio común
Requisitos: Introducción a las Ciencias Sociales
Código del curso: EDU261
Horario: Martes de 05:00 a 08:00 p.m.

II. FUNDAMENTACIÓN

El curso *Antropología Educacional* forma parte del área del plan de estudios "Aprender a Educar" y tiene como requisito el curso de Introducción a las Ciencias Sociales.

El curso busca promover en el estudiante el análisis, la valoración de la diversidad sociocultural y la mejora continua de la acción educativa. Para ello se parte del análisis de la relación entre educación cultura y su aplicación a situaciones de enseñanza-aprendizaje. Es decir facilitar una mejor comprensión del proceso educativo y un acercamiento crítico de la escuela como agente activo de la cultura, estamos hablando de su papel como transmisora de cultura, como el espacio de mediación de conflictos culturales y posibilidad de cambio social.

La valoración de la diversidad cultural es una constatación del siglo pasado y el aprendizaje de vivir entre lo diverso es hoy en día el nuevo reto del siglo XXI. Reto que en lo educativo supone fomentar relaciones de convivencia sobre la base del respeto y el aprovechamiento de la diversidad. Es decir aprender a educar para el logro de sociedades interculturales.

En este sentido, el curso contribuye al logro del siguiente rasgo del Perfil Común de Salida:

Área: Aprender a educar

4.5 Aplica diversas modalidades, técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje, analiza la información recogida y toma decisiones orientadas a la mejora continua de la acción educativa.

Y del rasgo del Perfil de Salida en ambas especialidades de Inicial y Primaria:

Área aprender a convivir en la comunidad y con el entorno

Reconoce y valora la diversidad social y cultural y trabaja para potenciar la interculturalidad como rasgo fundamental de una sociedad democrática.

Para el logro del mismo se hará uso de herramientas teórico-prácticas que ofrecen las Ciencias Sociales, especialmente de la Antropología. Se pretende con ello fortalecer por un lado la observación hacia la compleja realidad del educando, del sistema en el que está inmerso, a través de la realización de una etnografía y por otro lado favorecer la comprensión de la variedad sociocultural.

III. OBJETIVOS

Objetivos generales:

Al finalizar el curso se espera que los estudiantes alcancen los siguientes objetivos.

- Analizar la realidad educativa a través de la aplicación de diversas técnicas propias de la etnografía.
- Analizar su valoración de la diversidad a partir de la realización del método etnográfico en un ámbito educativo.

Objetivos específicos:

- Analizar el ámbito de la escuela como espacio cultural.
- Utilizar elementos de la antropología para el análisis de lo educativo.
- Realizar una etnografía en un ámbito rural.
- Fortalecer actitudes de tolerancia y respeto por lo diverso, a través del diálogo y el trabajo de campo.

APÊNDICES

APÊNDICE I- Fotos da intervenção em El Carmen



Fotos da Escola Inicial nº 256

Fonte: Carla Liege

APÊNDICE II- Vídeo do capítulo IV