

A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES E DIFERENÇAS PELOS ARRANJOS CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA: A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE SOB O OLHAR DOS ESTUDOS CULTURAIS PÓS-ESTRUTURALISTAS

THE PRODUCTION OF IDENTITIES AND DIFFERENCES THROUGH THE CURRICULUM ARRANGEMENTS OF THE PEDAGOGY PROGRAM: INITIAL TEACHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF POST-STRUCTURALIST CULTURAL STUDIES

LA PRODUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES Y LAS DIFERENCIAS A TRAVÉS DE LAS CONFIGURACIONES CURRICULARES DEL CURSO DE PEDAGOGÍA: LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIOS CULTURALES POSESTRUCTURALISTAS

Alberto Dias Valadão¹
Kamily da Silva Pinheiro²
Nilza Gonçalves Aguiar Meireles³

RESUMO: Trata-se de um trabalho de cunho bibliográfico e documental, que recorreu para fundamentação e análise ao campo teórico dos Estudos Culturais Pós-estruturalistas, que prevê uma indivisibilidade entre a política de análise e a política de trabalho intelectual. Teve como objetivo, identificar e analisar a partir dos documentos curriculares e de aparatos legais (Projeto Pedagógico do Curso - PPC, 2018; a Resolução nº 02 de 2015; Resolução nº 2 de 2019), como são produzidas e negociadas as identidades e diferenças dos estudantes do Curso de Pedagogia da UNIR- *Campus* de Ji-Paraná/RO. O estudo mostra que o Curso ao propor trabalhar na perspectiva de um processo formativo inclusivo, de reconhecimento da diversidade, cria possibilidades dos estudantes pensarem a diferença manifesta nos movimentos da sociedade contemporânea como algo que classifica, segrega, exclui. Mas, ao adequar à formatação requerida a partir das orientações emanadas da Resolução 02 de 2019, legitimará e consolidará um currículo padronizado, que como um artefato cultural produzirá o controle dos sujeitos da escola, recorrendo para isso às avaliações externas e ao trabalho docente.

Palavras-chave: Pedagogia. Estudos Culturais. Formação Docente.

¹ Professor Associado da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR - *Campus* de Ji-Paraná - DACHS. Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Psicologia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Diferenças Culturais (GEPEDCult) (UCDB), e do Grupo de Pesquisa em Etnoconhecimento e Pesquisa em Educação (GPEPE) (UNIR). Coordena a Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Movimentos Sociais. Coordenador de Projeto de Pesquisa, PIBIC-UNIR (2023-2024).

² Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Norte do Paraná (2019), graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR - *Campus* de Ji-Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa em Etnoconhecimento e Pesquisa em Educação (GPEPE) (UNIR). Bolsista do PIBIC-UNIR (2023-2024).

³ Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR - *Campus* de Ji-Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa em Etnoconhecimento e Pesquisa em Educação (GPEPE) (UNIR). Voluntária do PIBIC-UNIR (2023-2024).

ABSTRACT: This is a bibliographic and documentary study grounded in and analyzed through the theoretical framework of Post-Structuralist Cultural Studies, which assumes an indivisibility between the politics of analysis and the politics of intellectual work. The study aimed to identify and analyze, based on curricular documents and legal frameworks (the Course Pedagogical Project [PPC], 2018; Resolution No. 2 of 2015; and Resolution No. 2 of 2019), how the identities and differences of students in the Pedagogy Program at UNIR – Ji-Paraná Campus, Rondônia, are produced and negotiated. The study shows that, by proposing to work from the perspective of an inclusive educational process and the recognition of diversity, the Program creates opportunities for students to understand difference, as manifested in the movements of contemporary society, as something that classifies, segregates, and excludes. However, by adapting its curriculum to the required format in accordance with the guidelines established by Resolution No. 2 of 2019, the Program will legitimize and consolidate a standardized curriculum which, as a cultural artifact, will produce the control of school subjects, relying for this purpose on external assessments and teaching practices.

Keywords: Pedagogy. Cultural Studies. Teacher Training.

RESUMEN: Se trata de un trabajo de carácter bibliográfico y documental que recurrió, para su fundamentación y análisis, al campo teórico de los Estudios Culturales posestructuralistas, el cual plantea una indivisibilidad entre la política del análisis y la política del trabajo intelectual. Tuvo como objetivo identificar y analizar, a partir de los documentos curriculares y de los marcos legales (Proyecto Pedagógico del Curso [PPC], 2018; Resolución n.º 02 de 2015; Resolución n.º 2 de 2019), cómo se producen y negocian las identidades y las diferencias de los estudiantes del Curso de Pedagogía de la UNIR – Campus de Ji-Paraná/RO. El estudio muestra que, al proponer trabajar desde la perspectiva de un proceso formativo inclusivo y del reconocimiento de la diversidad, el Curso genera posibilidades para que los estudiantes piensen la diferencia, manifestada en los movimientos de la sociedad contemporánea, como algo que clasifica, segrega y excluye. Sin embargo, al adecuarse al formato requerido a partir de las orientaciones emanadas de la Resolución n.º 2 de 2019, legitimará y consolidará un currículo estandarizado que, como artefacto cultural, producirá el control de los sujetos de la escuela, recurriendo para ello a las evaluaciones externas y al trabajo docente.

Palabras clave: Pedagogía. Estudios culturales. Formación Docente.

INTRODUÇÃO

O Curso de Pedagogia da UNIR *Campus* de Ji-Paraná, situado no centro do Estado de Rondônia, completou em 2025 36 anos de existência e tem como objetivo principal preparar os egressos para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito da educação escolar e/ou não escolar, contemplando as necessidades da educação inclusiva, da gestão e da educação de jovens e adultos com vistas à educação, entendida como formação humana. Concebe, portanto, que seus egressos sejam profissionais com habilidades e competências para uma sólida atuação docente, capazes de refletir e intervir no processo

educativo, mobilizando diferentes saberes para resolver situações-problema presentes no cotidiano escolar, atendendo as especificidades regionais.

Para a formação do pedagogo conforme descrito acima, o Curso tem um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), sob o nome de Projeto Pedagógico de Reformulação do Curso (2018), construído de acordo com a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No entanto, este PPC terá que ser refeito por solicitação da Prograd/UNIR, em função da Resolução CNE/CEB nº 02 de 20 de dezembro de 2019, que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Sendo o único Curso de Pedagogia de uma instituição pública de Ji-Paraná e microrregião, depois de mais de três décadas atuando no processo de formação docente, algumas questões sobressaíram para este trabalho: que identidades e diferenças docentes, o Curso tem produzido? Como as identidades e diferenças dos sujeitos que cursam Pedagogia são pensadas nos documentos curriculares do curso? Para a formação inicial dos professores, que identidades são mobilizadas e expressas e que identidades têm sido excluídas? Existiria no Curso, predileção por uma identidade hegemônica?

3

Partimos da ideia de que, apesar do Curso objetivar proporcionar metodologias que fomentem a coletividade e a construção social em detrimento do individualismo, oportunizando formação pedagógica, tendo a docência como base da identidade profissional dos egressos (PPC 2018), poderão estar sendo produzidas identidades docentes essencializadas, homogeneizadas, normalizadas, marcadas pelas relações de poder.

Este trabalho, resulta de um projeto de pesquisa desenvolvido na Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, *Campus* de Ji-Paraná, e teve como objetivo central, identificar e analisar a partir de um documento curricular e de aparatos legais, como são produzidas e negociadas as identidades e diferenças dos estudantes do Curso de Pedagogia da UNIR - *Campus* de Ji-Paraná. Os documentos objetos de análises foram: o Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia (PPC, 2018) da Universidade Federal do estado de Rondônia - *Campus* de Ji-Paraná; a Resolução CNE/CP Nº 02 de 2015, a partir da qual o (PPC, 2018) foi reformulado; e, a

Resolução CNE/CP N° 02 de 2019, visto haver uma exigência que o PPC seja reformulado de acordo com esta Resolução.

Para fundamentação e análise, recorreu-se ao campo teórico dos Estudos Culturais Pós-estruturalistas⁴ como possibilidade transgressora dos modos tradicionais de problematização das questões contemporâneas, abarcando as educacionais. Assim sendo, considerou-se que as pesquisas em educação são orientadas por diversas perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas e, ao pesquisador, cabe selecionar qual itinerário seguir para construção de conhecimentos. Como os Estudos Culturais como afirma Stuart Hall (1932-2014) - um dos seus expoentes -, se estrutura a partir da descoberta da discursividade, da textualidade, da negação da concepção e prática de cultura concebida como hierarquizada (Hall, 2013), essa foi a perspectiva teórica eleita para este trabalho.

A escolha dos Estudos Culturais se dá ainda, pois, o mesmo defende que existe pedagogia, modos de ensinar e possibilidades de aprender nos mais diferentes artefatos culturais que se multiplicaram em nossa sociedade, mostrando o que pode um currículo e registrar seus limites e as suas possibilidades (Paraíso, 2012).

As análises dos documentos mostraram que o Curso ao objetivar proporcionar metodologias que fomentem a coletividade e a construção social em detrimento do individualismo, permitindo aos pedagogos compreenderem a escola como uma realidade multifacetada, tem produzido identidades plurais, contingentes, marcadas pela diferença. Porém, a formação requerida a partir das orientações emanadas da Resolução 02 de 2019, fundada numa perspectiva consoante com a ética utilitarista, orientando-se para o desenvolvimento de habilidades e competências, permitirá maior controle das competências gerais e específicas docentes.

1. Os Estudos Culturais Pós-Estruturalistas

No desenvolvimento do projeto de pesquisa, sob o título “A produção das identidades e diferenças pelos arranjos curriculares do Curso de Pedagogia da UNIR Campus de Ji-Paraná”, uma das primeiras ações realizadas pelos participantes foi desenvolver estudos sobre os Estudos

⁴ Segundo Peters (2000, p. 28), “De forma mais geral, podemos dizer que o termo [Pós-estruturalismo] é um rótulo utilizado na comunidade acadêmica de língua inglesa para descrever uma resposta distintivamente filosófica ao estruturalismo que caracterizava os trabalhos de Claude Lévi-Strauss (antropologia), Louis Althusser (marxismo), Jacques Lacan (psicanálise) e Roland Barthes (literatura)”.

Culturais Pós-estruturalistas, campo teórico escolhido para problematizar e pensar novas formas de enxergar o curso de Pedagogia. Esse estudo tornou-se relevante considerando que para os Estudos Culturais, a política de análise e a política de trabalho intelectual são inseparáveis (Nelson, Treichler e Grossberg, 2013).

Os Estudos Culturais filiado à perspectiva Pós-estruturalista ao manter questões políticas e teóricas numa tensão não resolvida e permanente (Hall, 2013), e colocar “algumas verdades”, tidas como incontestáveis sob rasura (Hall, 2013), permite que questões tanto ligadas aos aspectos teóricos quanto políticos do curso se irrite, se perturbem e se incomodem reciprocamente, sem se prender numa clausura, como se infere a partir da Hall (2013). À vista disso, tornou-se importante neste trabalho a problematização das noções de cultura, identidades, diferenças e representação, que somadas à noção de currículo, tornaram-se categorias ou unidades de análises importantes no entendimento de que identidades e diferenças o curso de Pedagogia vem produzindo.

Hall (1997a) nos ajuda a entender a expressividade dos Estudos Culturais, quando afirma que no seu início nunca houve apenas uma coisa acontecendo de cada vez. Para o autor, cada grupo de estudos tinha sua própria trajetória, não havendo, portanto, um campo uniforme. Hoje segundo o autor, “Práticas cada vez mais diversificadas são classificadas como parte dos estudos culturais” (Hall, 1997a, p. 15). Apesar de entender que há todo tipo de Estudos Culturais que se possa pensar acontecendo, Hall (1997a) afirma que a singularidade dos estudos culturais⁵ se dá pela sua apropriação situacional. Segundo o autor, tem que haver um núcleo que permita às pessoas identificarem o que é e o que não é parte dos Estudos Culturais. Por isso, pode-se afirmar que nem tudo são Estudos Culturais.

Desse modo, diante da amplitude teórica com a qual os Estudos Culturais opera, o que seria este núcleo de que nos fala Hall (1997a)? Apesar do autor reconhecer a dificuldade em dar essa definição, afirma que poderia dizer algo muito geral: “que a cultura é a dimensão do sentido e do simbólico” (Hall, 1997a, p. 16). Esse interesse em combinar o estudo das formas simbólicas e dos sentidos com o estudo do poder sempre esteve no cerne, diz o autor.

⁵ Escrevemos neste trabalho Estudos Culturais com letras maiúsculas, por ser um campo teórico constituído a partir de um conjunto heteróclito de temas e teorias (Carvalho, 2017). Entretanto, numa entrevista dada por Stuart Hall a Peter Osborne e Lynne Segal, publicada originalmente com o título “Interview Stuart Hall: Culture and poder”, na Revista *Radical Philosophy*, 1997, estudos culturais está grafado com letras minúsculas.

Por mais variada que se torne a apropriação, eu hesitaria em chamá-la de estudos culturais se esse elemento não estivesse presente []. Então, eu acho que é o poder cultural a questão central que distingue os estudos culturais dos estudos clássicos [...]" (Hall, 1997a, p. 16).

Ao pensar cultura como um conjunto de práticas, que diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos entre os membros de um grupo ou sociedade (Hall, 2016), e por ser na cultura que a identidade é mais completamente moldada (Nelson, Treichler & Grossberg, 2013), a questão central apontada acima por Hall, está inexoravelmente ligada à regulação da “esfera cultural” (Hall, 1997b), de acordo com as posições ocupadas pelos atores sociais nas relações de poder.

Desse modo, se a cultura, como aponta o autor, regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são realizadas, necessitarão “[...] de alguma forma ter a ‘cultura’ em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau” (Hall, 1997b, p. 40). Por isso, a utilização do termo “centralidade da cultura” para evidenciar como ela penetra em cada instância da vida cotidiana, produzindo e *mediando* tudo (Hall, 1997b).

Essa importância da cultura para os Estudos Culturais pode ser vista ainda, quando Hall (1997) afirma que a mesma está inscrita e sempre funciona no interior do “jogo do poder”, podendo ser concebida como “compartilhamento de significados” (Hall, 2016a). Por isso, os Estudos Culturais se ocupam, como diz Souza e Grizzo (2019), especialmente das discussões que envolvem a cultura e como ela invade os cenários da vida. Logo, a importância de interrogar uma arena cultural, como a universidade e um curso de licenciatura que forma professores, visto que isso, contribui para entendermos que identidades e diferenças têm sido produzidas nos espaços-tempo do Curso. Pensar a formação do pedagogo com os Estudos Culturais é criar condições de entender que os sujeitos que ali estudam e trabalham não são os agentes do discurso, mas efeitos de práticas discursivas que os constituem, de acordo com as posições ocupadas nas relações de poder.

Consoante com a proposição neste trabalho de compreender que identidades e diferenças o Curso de Pedagogia tem produzido, faremos a seguir ponderações, mesmo que abreviadas, sobre como os Estudos Culturais concebem identidades, diferença, representações e currículo. Esse recorte se faz necessário, visto que não houve possibilidade neste texto de revistarmos toda

a produção teórica sobre os Estudos Culturais, mas envidamos esforços no sentido de dar relevo a esses operadores conceituais, considerando-os relevantes para a realização de análises culturais. Esses conceitos mostram-se potentes para as discussões e problematizações que vêm sendo propostas no campo dos Estudos Culturais.

Discutir identidades e diferenças, é pensar com Stuart Hall (2016b) que proclama que questões de identidade estão novamente em jogo conceitual e politicamente, por isso, sua preocupação com o “retorno da questão da identidade”. Segundo o autor, parece ter havido uma lógica de como se tem pensado e falado de identidade recentemente. Essa lógica do discurso identitário assume um sujeito estável, isto é, “[...] temos assumido que há algo que nós podemos chamar de nossa identidade, o que, em um mundo que muda rapidamente, tem a grande vantagem de permanecer imóvel” (Hall, 2016b, p. 317).

Não obstante, segundo Hall (2011), existem hoje uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis (Hall, 2011), que são construídas dentro do discurso, dentro da representação, e “O efeito mais importante dessa reconceitualização da identidade é o retorno sub-reptício da diferença” (Hall, 2016b, p. 324). Desse modo, “Na perspectiva teórica cultural contemporânea, identidade e diferença estão relacionadas a sistemas de representação” (Souza; Guizzo, 2019, p. 253), entendendo que “Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura” (Hall, 2016a, p. 31).

Destarte, partimos da ideia de que as identidades e as diferenças são criações produzidas por sistemas de representação que posicionam os sujeitos, atribuindo uma série de características que são validadas nas relações sociais e culturais (Souza; Guizzo, 2019). Segundo os autores, essas relações não são nada harmônicas nem desprovidas de posicionamento político, pois estão permeadas por relações de poder.

Nesse trabalho, ao problematizarmos as identidades e as diferenças, colocamos em discussão os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação (Silva, 2012), pois para os Estudos Culturais o currículo é um campo de luta em torno da significação e da identidade (Silva, 2003). “A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (Silva, 2003, p.135).

A partir da ideia do currículo como um território contestado, em disputa, forjando identidades e diferenças, tornou-se relevante pensar o currículo do curso de Pedagogia a partir dos Estudos Culturais, ampliando as probabilidades de colocar em xeque o pensamento hegemônico. Nessa perspectiva, cultura, representação, identidade, diferença e currículo tornaram-se operadores conceituais relevantes para a realização deste estudo. Esses conceitos mostram-se potentes para as discussões e problematizações dos documentos curriculares e de aparatos legais do curso, permitindo compreender como esses artefatos culturais incidem sobre as identidades e diferenças no processo de formação inicial de professores.

2. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA SOB AS LENTES DOS ESTUDOS CULTURAIS PÓS-ESTRUTURALISTAS

A viabilidade de investigação, a partir de um campo teórico como os Estudos Culturais, que coloca em xeque as explicações da possibilidade do conhecimento científico a partir do sujeito guiado somente pela sua racionalidade (Silva, 2003), resistindo à ideia de que exista qualquer ciência que possa dar conta do sentido (HALL, 2013), nos mobilizou a olhar para os documentos do Curso de Pedagogia, como artefatos culturais, que estabelecem diferenças, constroem hierarquias, produzem identidades sociais (Silva, 2010). Isso significou afastarmos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, que não nos ajudam a descrever-analisar nosso objeto (Meyer; Paraíso, 2012). Para as autoras, fazer articulações de saberes e as bricolagens metodológicas, torna-se fundamental nas pesquisas pós-críticas⁶. Isso requer, ressignificar as práticas já constituídas e conceber outros (novos) percursos com base na questão que tomamos como objeto de estudo.

Nessa perspectiva de investigação proposta, precisávamos como diz Meyer (2012), admitir que nossa pesquisa não permite o acesso à verdade. Ela permite, a descrição, a análise, a problematização e/ou a modificação de verdades contexto-dependentes (Meyer, 2012). “Operar com essa noção supõe considerar toda verdade como sendo contexto-dependente, o que envolve problematizá-las como verdades sancionadas e aceitas, em determinados grupos, em

⁶ São pesquisas que “[...] usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de ‘pós’ – pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminino – e em outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo ‘pós’, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas – Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais e Estudos *Queer*, entre outros” (Meyer; Paraíso, 2012, p.17).

determinadas condições, em determinadas épocas, no contexto de determinadas redes de poder” (Meyer, 2012, p. 54). Portanto, a partir dessa metodologia, não temos controle dos rumos da investigação, pois lidamos com artefatos que produzem objetos, sentidos e sujeitos num contexto marcado por relações de poder, mas envidamos esforços para assumir enfoques que estimulam a desnaturalização e a problematização de coisas que aprendemos a tomar como dadas (Meyer, 2012).

Essa argumentação à forma dominante de pesquisar, significou querer abrir mão de modos de investigar fundados nas metodologias reducionistas tradicionais (Berry, 2007), e trabalhar com um campo teórico, cuja metodologia pode ser mais bem entendida como uma *bricolage* (Nelson, Treichler, Grossberg, 2013). Fazer pesquisa nessa perspectiva, é pensar que a bricolagem respeita a ideia de que o conhecimento é construído em contextos culturais, políticos, intelectuais e histórico por certos grupos ou sujeitos que decidem qual é e a quem pertence o conhecimento que conta (Berry, 2007), rompendo com enfoques monológicos e com a fragmentação com que o estudo da cultura tem sido feito (Kincheloe, 2007).

Depreende-se do que foi dito, que investigar com esse campo teórico assumindo como referência a cultura, que, como prática de significação, é constitutiva das identidades e diferenças dos sujeitos a partir de seus diferentes significados e práticas sociais, não se tem qualquer garantia sobre quais são as questões importantes a serem feitas em dados contextos nem como respondê-las. Isso porque, nenhuma metodologia pode ser privilegiada com total segurança e confiança, embora nenhuma possa ser também eliminada antecipadamente (Nelson, Treichler, Grossberg, 2013). Por isso, os elementos constituintes dos documentos, que norteiam as ações do Curso, que de alguma forma contribuíram para identificarmos que identidades e diferenças o Curso tem produzido, foram levados em consideração, tornando-se artefatos importantes na produção do conhecimento, pois, vimos esses documentos como textos, que funcionam para moldar a consciência, as políticas e com possibilidades de romper com práticas não-questionadas que são excludentes (Berry, 2007).

O trabalho partiu, portanto, da ideia de que os Estudos Culturais defendem que existe na pedagogia, modos de ensinar e múltiplos caminhos para aprender, utilizando para isso, artefatos culturais, pensados como linguagens, como discursos, como representações que por serem práticas de significação, produzem objetos e sujeitos de que falam, atribuindo sentido e refletindo a forma como foram construídos. Dentre os artefatos com os quais o Curso de

Pedagogia opera, volvemos nosso olhar para o PPC (2018), para as Resoluções CNE/CP Nº 02 de 2015 e CNE/CP Nº 02 de 2019.

A escolha por esses documentos se deu pois, consideramos que os mesmos interpelam os sujeitos, recrutando-os para ocuparem determinadas posições. Por isso, os vemos como um [...] conjunto de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas que contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são moldadas e os valores contestados ou preservados” (Simon, 2013, p. 67).

São, portanto, artefatos que ao mesmo tempo em que orientam maneiras de pensar e de ser aluno do Curso de Pedagogia, os produzem, pois no currículo do Curso não há neutralidade. Nessa perspectiva, ao investigar através do PPC (2018) e das Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação inicial em nível superior e a formação continuada de professores, partimos da ideia de que os discursos contidos nesses documentos, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui, como diz Silva (2013). E nesse processo, os alunos do Curso são produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação, visto que, o currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos (Silva, 2013).

Dada a inseparabilidade entre a política de análise e a política de trabalho intelectual (Nelson, Treichler & Grossberg, 2013), as categorias analíticas e suas formas de análises foram sendo produzidas na medida em que a teoria estudada foi se hibridizando com o estudo dos documentos investigados, constituindo uma amálgama importante para o entendimento do processo de produção dos sujeitos, pelos artefatos culturais em destaque neste trabalho.

3. A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES E DIFERENÇAS PELO CURSO DE PEDAGOGIA

O Curso de Pedagogia da UNIR - *Campus* de Ji-Paraná pode ser visto de diferentes formas. O que interessa é compreender os efeitos produzidos quando é olhado de uma determinada maneira. A forma como vemos o Curso agora, sob as lentes dos Estudos Culturais, faz-nos percebê-lo como um contexto cultural envolvido no processo de construção das identidades e diferenças, algumas vezes essencializadas, normalizadas, outras vezes efêmeras, contingentes, dependendo das relações de poder e das posições de sujeito dos envolvidos.

Antes dos Estudos Culturais, não percebíamos como esses documentos envolvem a construção de significados e valores culturais (Silva, 2003) e, dependendo da posição na relação de poder de quem os produz, acabam por atuar incessantemente na construção das identidades e diferenças dos sujeitos do Curso. Isso mostra, como fomos produzidos para vermos determinados aspectos da prática educativa no processo de formação de professores. Ao olharmos as configurações do processo formativo, através dos documentos pensados como artefatos culturais que impõem significados sobre o mundo social (Silva, 2010), fomos deslocados do lugar naturalizado em que nos movíamos. Por isso, perante a necessidade de interrogar os documentos, fomos operando com os procedimentos de corte e recorte, típicos da bricolagem (Paraíso, 2012), visto que, sob a ótica dos Estudos Culturais, não poderíamos contar com um guia a partir do qual examinaríamos os dados fornecidos pelos documentos em questão, nem poderíamos conceber a análise como um *posfácio*, tratando os dados produzidos apenas à luz do referencial teórico.

Diante disso, antes de destacarmos algumas categorias analíticas com as quais trabalhamos, pensamos ser necessário pontuarmos sucintamente alguns aspectos do Curso, que como uma política curricular metamorfoseada em currículo efetua um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros (Silva, 2010).

11

O Curso de Pedagogia, implantado no *Campus* de Ji-Paraná, criado em 1988, faz parte do projeto de expansão da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, criada em Porto Velho em 1982 pela Lei nº 7011, de 08 de julho, após a criação do estado pela Lei Complementar nº 47, de 22 de dezembro de 1981. Em função do processo de colonização do interior do estado, o Curso teve dentre as demandas mais urgentes a formação de professores para a Educação Básica, de forma mais acentuada para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para a formação do pedagogo atualmente, o Curso tem um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), sob o nome de Projeto Pedagógico de Reformulação do Curso (2018), com carga horária de 3.740 horas, reformulado de acordo com a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. No entanto, o PPC terá que ser refeito por solicitação da Pro-Reitoria de Graduação (Prograd), em função da Resolução CNE/CEB nº 02 de 20 de dezembro de 2019, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e instituiu a BNC-Formação. O Conselho Departamental do Curso (Condep), até março de 2024

adiou essa reformulação, por entender que as mudanças envolvendo elementos pedagógicos e políticos para a formação dos professores, promoverão uma formação tecnicista, padronizada e homogeneizadora, que pode acarretar um crescente controle do docente e do seu trabalho.

A recusa do Condep se dá, a partir do momento que o grupo de docentes constata, que com a aprovação em 2019, da Resolução 02 do CNE/CEB, anuncia-se um cenário de regulação das políticas educacionais, principalmente, no que tange à formação de professores, centrando-se numa perspectiva neoliberal, de interesses econômico, fraudando o caráter dialógico e emancipador dos cursos de licenciatura no Brasil. Ao estabelecer uma nova Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCN-BNC), reorienta-se a construção de novos rumos para os cursos de licenciatura de todo o país, conduzindo-os a uma perspectiva de formação centrada nas competências, fruto de um contexto atual de políticas, refém de um Estado gerido e avaliado pela lógica do mercado, promovendo-se dessa forma, o ressuscitamento da orientação técnico-instrumental, ancorada por um conjunto de competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica.

A partir deste ponto, discutiremos algumas questões que sobressaem ao longo do PPC (2018) e das Resoluções, e que entendemos incidem diretamente na produção das identidades e diferenças dos alunos do Curso de Pedagogia, mesmo sabendo que os sentidos deslizam em toda interpretação, tornando-a vulnerável e instável.

3.1. Recusa ao modelo de formação baseado na racionalidade técnica

No Brasil, as proposições para a formação de professores têm muito a ver com os ajustes aos interesses econômicos correntes, alinhados às diretrizes político-econômicas que marcam as relações comerciais e culturais mundiais, como condição para o desenvolvimento. Por isso, os currículos gestados a partir das diretrizes já apontadas, por serem produtores de significados, através dos quais legitimam determinadas representações (Costa, 2011) expressam visões e significados que contribuem para formar as identidades sociais que sejam convenientes (Silva, 2010), a quem ocupa posições privilegiadas nas relações de poder estabelecidas.

Todavia, pensando o currículo do Curso como uma arena política (Silva, 2010), os Estudos Culturais nos fizeram perceber um processo de formação docente que não se alinha à preparação de trabalhadores intelectuais para o labor de atividades técnicas isoladas do contexto em que atuarão. O que se observa a partir dos documentos analisados, é que no Curso se repudia

a técnica que pode ser utilizada em qualquer contexto, mas estabelece como necessário um vínculo entre a técnica, a que os professores recorrerão, e àqueles que se encontram à margem, inibidos em suas condições de cidadãos plenos.

O projeto do Curso, ao nomear como eixo estrutural por meio das atividades acadêmicas, o vínculo entre o ensino, a pesquisa e a extensão, destaca a necessidade do caráter dialógico dentro deste processo, caracterizando-se pela recusa ao modelo pedagógico pautado na aquisição das competências, comprometido com os interesses mercantilistas de instituições privadas.

Portanto, o Curso de Pedagogia ao ser construído a partir de uma Resolução que tem compromisso com um projeto social, político e ético, propondo uma formação docente que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2015), rompe com a ideia de preparação do professor para o desenvolvimento de habilidades e competências, em detrimento da necessidade de pensar a formação humana integral (PPC, 2018).

Essa forma de pensar o papel da universidade no processo de formação dos professores da Educação Básica, nega a ênfase fundada na lógica do mercado, onde regulamentação, certificação, homogeneização do comportamento têm sido a tônica. Essa concepção de formação contextualizada, que privilegia a escola e o trabalho docente como um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes (PPC, 2018), alinha-se às ideias dos Estudos Culturais, que estão menos preocupados com certificação e avaliação do que com a forma como o conhecimento e os produtos culturais são utilizados (Giroux, 2013).

Os Estudos Culturais também rejeitam a noção de pedagogia como uma técnica ou um conjunto de habilidades neutras, argumentando que a pedagogia é uma prática cultural, que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura (Giroux, 2013, p. 85).

Rompe-se dessa forma, com a ideia da pedagogia preocupada centralmente com a eficiência (Lopes; Macedo, 2011) em que as orientações emanadas dos documentos curriculares fundam-se numa racionalidade de perspectiva instrumental do conhecimento.

Ao organizar-se como um currículo instituinte em contraposição à ideia de currículo como expressão do instituído, o Curso ajuda a desconstruir os discursos que visam controlar a proliferação de sentidos (Lopes; Macedo, 2011), num processo em que a construção de identidades homogeneizadas e estáveis cede espaço para identidades fragmentadas, contingentes, marcadas pela diferença.

3.2. O caráter social e histórico no desenvolvimento de uma consciência crítica

Desenvolver um indivíduo com uma consciência crítica, que lhe permita intervir na escola, na educação e na sociedade, é uma das ambições do Curso. Como se vê no PPC (2018) e na Resolução 02 de 2015 do CNE, pretende-se no processo de formação dos futuros pedagogos romper com as representações que definem práticas pedagógicas homogêneas para os sujeitos, estimulando uma perspectiva crítico-reflexiva, desestabilizadora, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e emancipador. Essas ideias, a partir da qual o PPC foi construído, como se vê no Art. 5º que trata da formação de profissionais do magistério, pauta-se numa concepção de educação como processo emancipatório e permanente.

Ao intentar a formação de professores mais críticos no enfrentamento dos problemas que a realidade educacional apresenta, e que sejam capazes de demonstrar consciência da diversidade, o Curso vai definindo um repertório de informações e habilidades que o egresso deverá dominar para o desenvolvimento permanente da capacidade crítico-reflexiva, sobre sua prática, em seus múltiplos contextos (PPC, 2018).

Nesta perspectiva, a educação dos/as professores/as se modela não através de um dogma particular, mas através de práticas pedagógicas que promovem as condições para que os/as estudantes estejam criticamente atentos/as à natureza histórica e socialmente construída de seus conhecimentos e experiências num mundo extremamente cambiante de representações e valores. (Giroux, 2013, p. 97-98).

Portanto, a formação docente proposta pelo Curso de um egresso crítico, consciente, capaz de intervir na escola e na sociedade, superando a concepção de formação como instrumento de opressão, mostra que mesmo com um currículo marcado pela politicidade, o viés a partir do qual foi construído, tem suas noções de educação, pedagogia e currículo solidamente fincadas nas ideias modernas⁷ (Silva, 2003). “Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa” (Silva, 2003, p. 112).

Não que essa proposição não seja importante, mas os Estudos Culturais não concebem, que haja sujeitos conscientes, sem consciência ou em processo de formação da consciência

⁷ A Modernidade segundo Silva (2003), funda-se em princípios e pressupostos de pensamento social e político que inicia-se com a Renascença e consolida-se com o Iluminismo. “As ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso constante que estão no centro desse pensamento estão indissolúvelmente ligadas ao tipo de sociedade que se desenvolveu nos séculos seguintes” (Silva, 2003, p. 111).

crítica, mas sujeitos cujas identidades vão sendo construídas em meio a relações de poder, que dirigem o processo de significação (Silva, 2010). Conceber o sujeito como alguém que deve ser conscientizado, visto ser guiado apenas por sua racionalidade, é tratar a identidade como questão de essência, e não como questão de política, segundo o autor.

O que os Estudos Culturais nos mostra é que, as orientações emanadas da Resolução, a partir da qual foi construído o PPC do Curso, com destaque para o compromisso social e a formação ampla e cidadã, revela um Curso que estabelece uma linha de chegada igual para todos a partir do desenvolvimento da criticidade e da criatividade (Brasil, 2015), incidindo assim, no processo de produção de identidades que tendem para homogeneização, visto os sujeitos adquirirem as mesmas competências técnico-sociais para atuação docente.

3.3. Formação inclusiva para a superação de exclusões sociais

Pensar o que o Curso vem produzindo a partir dos Estudos Culturais, é conceber que os artefatos culturais com os quais os alunos deparam e a forma como se relacionam com as práticas sociais que os envolvem durante o Curso, tornam-se elementos importantes para compreendermos o processo de produção das identidades e diferenças no processo formativo proposto. Nessa perspectiva, é por meio representação como é entendida pelos Estudos Culturais, que a identidade e a diferença dos discentes passam a existir.

15

Isso pressupõe os discentes do Curso compreenderem, que a escola onde um dia irão atuar é uma realidade complexa. Por isso, o Curso prevê a adoção dos princípios de respeito aos direitos humanos nas suas diferenças (PPC, 2018), como previsto na Resolução 02 de 2015, Art. 8º, onde aponta que o egresso dos cursos de formação inicial em nível superior, deverá estar apto a: “VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (Brasil, 2015, p. 8).

Dessa forma, o Curso requer que professores e alunos pensem a diferença manifesta nos movimentos da sociedade contemporânea (PPC, 2018), como algo que classifica, segrega, exclui, pois, sendo a diferença aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições, como por exemplo homens/mulheres, brancos/negros, “normais”/deficientes, funda-se em sistemas classificatórias em que algumas diferenças são obscurecidas (Woodward, 2012).

O Curso pelo que se observa, produz identidades e diferenças docentes considerando esse “outro” cultural, historicamente invisibilizado em sua diferença (gênero, raça, etnia, sexualidade), mesmo esse outro, tendo sido visto até hoje como problema. Dessa forma, o Curso trabalha na perspectiva de um processo formativo inclusivo, de reconhecimento da diversidade, valorizando as diferentes culturas e suas repercussões na vida social (PPC, 2018), num processo ininterrupto de produção de identidades plurais, combinadas com as diferenças.

Esse processo inclusivo se torna mais inconteste, quando no Curso, o número de matrícula de mulheres, conforme dados da Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SERCA), UNIR – *Campus* de Ji-Paraná, dezembro de 2023, é superior a 91%. Isso testifica o que historicamente tem ocorrido: a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é majoritariamente feita por mulheres. A ideia amplamente aceita de que as mesmas teriam mais “jeito” para lidar com as crianças por serem mães, e que possuem um “pendor natural”, um “talento nato” para educar, mostra que esses significados produzidos socialmente e postos em circulação através de relações sociais de poder (Silva, 2013) arraigaram-se em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, os Estudos Culturais, nos ajudam a pensar que as mulheres encontraram no Curso um lugar de reivindicação no jogo da “política de identidade”, política essa, pensada como uma revolta das identidades culturais e sociais subjugadas contra os regimes dominantes de representação (Silva, 2010). Essas reivindicações políticas, baseadas em pertencimentos específicos, em que a raiz da opressão só os grupos oprimidos e marginalizados conhecem, possibilita às mulheres que cursam Pedagogia criarem e recriarem novas identidades e diferenças, contestando a normalidade e a hegemonia das identidades predominantes.

3.4. Formação docente para os diferentes contextos culturais, sociais e educacionais

A partir do PPC (2018), pode-se afirmar que a proposta curricular do Curso de Pedagogia em tela, extrapola os limites da escola, da universidade, da formação para atuação tão somente em sala de aula. Por isso, o Curso dá uma ênfase à pedagogia não-escolar, reconhecendo a necessidade da universidade ir aos espaços educativos não-escolares para formar pedagogos e refletir, a partir de ambientes diversos, com sujeitos plurais, pedagogias que contemplem a diversidade (PPC, 20-18), e crie, possibilidades de novas identidades culturais emergirem e se afirmarem.

Essas novas representações da prática educativa no Curso, que contribuem na construção das identidades e diferenças dos futuros pedagogos, provocam rupturas, marcas em suas identidades. Por isso, o que está em jogo é a tentativa, através da ação curricular de produzir novas metodologias e novos modelos teóricos que permitam a produção e a troca de conhecimentos. Isso envolve a preparação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares, compreendendo todos os espaços sociais como ambientes educativos (PPC, 2018), produtores de identidades e diferenças.

Por isso, foi importante, a instituição no Curso de um componente curricular denominado Pedagogia Não-escolar, que propôs discussões juntos aos estudantes de conhecimentos que permitem um processo formativo para atuação nas áreas da saúde, da segurança pública, em instituições públicas e particulares em geral (PPC, 2018). Propôs ainda de acordo com a Resolução 02 de 2015, o Estágio Supervisionado em Espaço Não-escolar, oportunizando aos futuros professores novas práticas de produção de sentido como nas Organizações Não Governamentais, Movimentos Sociais, hospitais, museus, dentre outros (PPC, 2018). Pensamos que um curso organizado dessa forma, foca em análises que abordam uma multiplicidade de contextos nos quais questões concernentes à formação da identidade, linguagem, trabalho, produção cultural e responsabilidade social, se interseccionam (Giroux, 2013).

17

Desse modo, concebemos a instituição escolar como uma tecnologia cultural, referindo-se a um “[...] conjunto de arranjos e práticas institucionais intencionais no interior dos quais várias formas de imagens, som, texto e fala são construídas e apresentadas e com as quais, ademais, interagimos” (Simon, 2013, p. 70),

[...] amplia nossa noção de pedagogia, possibilitando-nos entender melhor como o trabalho ocorre nas escolas (e em outros locais convencionalmente pensados como “educacionais”) pode ser “articulado” com outras formas de trabalho cultural a fim de tornar realizáveis as possibilidades especificadas e normalizadas no interior de nossa imaginação social (Simon, 2013, p.71).

Essa perspectiva, a partir da qual o Curso de Pedagogia está organizado, em que sua estrutura curricular se dá a partir dos núcleos estruturantes formadores - de Formação Geral, de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, e de Estudos Integradores -, como prevê a Resolução 02 de 2015, permite ao docente desenvolver atividades educativas intencionais que ultrapassam os domínios da escola, ampliando a noção de pedagogia, como um modo de

produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização do conhecimento (Giroux, 2013).

3.5. Organização curricular: controle de saberes, sujeitos e espaços/tempo

Na Resolução 02 de 2015, no Capítulo V, que trata da estrutura e currículo para a Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior, está previsto no Art. 13, inciso IV, parágrafo 4º que o critério de organização curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares dos cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: Formação Geral, de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, e de Estudos Integradores, como descritos no Art. 12 da referida Resolução.

Esse ordenamento curricular do Curso, envolve 47 componentes curriculares, que somados aos quatro estágios de 400 horas e às 200 horas de atividades complementares formam a matriz curricular obrigatória do Curso. Desse modo, além da previsão do processo formativo estar fundado na pesquisa e extensão, como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa (PPC, 2018), a matriz curricular está distribuída entre os núcleos que constituem o Curso, envolvendo estudos das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições em sintonia com os sistemas de ensino, atendendo às demandas sociais; estudos integradores para enriquecimento curricular (PPC, 2018).

Quando pensamos esse modelo de formação docente a partir dos Estudos Culturais, que segundo Giroux (2013) significam um afastamento enorme em relação às narrativas mestras eurocêntricas, ao conhecimento disciplinar, à alta cultura e ao cientificismo, observa-se uma sistemática de organização do trabalho pedagógico vista como uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos (Lopes; Macedo, 2011).

Entendemos que olhar para esse panorama sob o viés dos Estudos Culturais, permitenos problematizar um conjunto de disciplinas que marcam territórios como próprios, ábdito de outras áreas de conhecimentos. Isso pode contribuir para que os professores compreendam que na formulação e implementação de uma pedagogia para além das grades obrigatórias, as

questões importantes a serem feitas durante o Curso e como respondê-las, podem pautar-se pelo desrespeito às fronteiras disciplinares, estabelecendo uma conexão constituinte de novos conhecimentos promovida pela inter/pós-disciplinaridade (Giroux, 2013).

Esse rompimento com o enquadramento ao qual o Curso está submetido, tornar-se-á mais difícil de ocorrer, a partir do momento que a formatação requerida a partir das orientações emanadas da Resolução 02 de 2019, permitir maior controle das competências gerais e específicas docentes – descritas no anexo da Resolução, que devem ser adquiridas pelos futuros professores. O desenvolvimento pelo discente das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, substituirá o que antes era centrado na compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (Brasil, 2015). Isso poderá fechar o campo do social e do político para a produtividade, a polissemia, a multiplicidade, a disseminação do processo de significação e de produção de sentido (Silva, 2010) pelos docentes em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo central deste trabalho que propunha identificar e analisar a partir dos documentos curriculares e de aparatos legais, como são produzidas e negociadas as identidades e diferenças dos estudantes do Curso de Pedagogia da UNIR *Campus* de Ji-Paraná, podemos concluir que o Curso produz identidades marcadas pela diferença quando: a) não se filia ao modelo de formação baseado nos moldes da racionalidade técnica, cujo objetivo é preparar os trabalhadores intelectuais para o labor de atividades técnicas isoladas do contexto em que atuarão; b) procura desenvolver um docente com uma consciência crítico-reflexiva, que lhe permita intervir na escola, na educação e na sociedade; c) reconhece a necessidade da universidade ir aos espaços educativos não-escolares para formar pedagogos; d) possibilita aos discentes o entendimento de que a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido, pois são descontínuas, descentradas, relacionais.

Essa discussão se faz premente, pois na contemporaneidade, torna-se necessário que os professores compreendam que a realidade não é homogênea, mas marcada pela ambiguidade, pela indeterminação, pela criação e disseminação de novos processos de produção de

significados, que requer dos docentes compreender a escola como o local mais propício para a promoção da cidadania, da democracia e da igualdade, do respeito às diferenças. Isso exige a assunção do compromisso com uma educação que represente todos os grupos sociais, sem invisibilizar as populações marginalizadas que não dispôs até hoje de chances no currículo (Silva, 2010), visto serem silenciadas, anuladas em suas possibilidades de participação, reféns de uma lógica binária moderna que os colocou à margem da sociedade.

O trabalho mostrou que os discursos que nortearam a formação docente até os dias de hoje, podem ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos, introduzindo-se rupturas numa transformação constante nas relações de poder já tidas como consolidadas. Com isso, o Curso de Pedagogia, a partir da análise do PPC e das Resoluções, se transformou num lugar de produção de novas identidades individuais e coletivas, que contribuirá para os futuros professores questionarem as relações de poder, apropriando-se de conhecimentos que contribuam no controle do processo de representação. Criou-se condições para que as mulheres, maioria no Curso, possam desestabilizar os marcadores identitários dominantes, rompendo com a ideia de uma identidade essencializada e da diferença marcada pela negatividade, que tem como efeito a exclusão, a marginalização.

O Curso, portanto, permite que as futuras professoras movam-se mais livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades, marcadas pelas diferenças (Silva, 2012). Destarte, é possível olhar o Curso como uma política pedagógica e curricular, como prática de significação, que permite não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (Silva, 2012), fomentando possibilidades de contestar e modificar aquelas relações de poder assimétricas, até então estabelecidas no espaço acadêmico.

Os Estudos Culturais nos mostraram que os documentos do Curso vistos agora como artefatos culturais, envolvem a construção de significados e valores culturais (Silva, 2003) e, dependendo da posição na relação de poder de quem os produz, acabam por atuar incessantemente na construção das identidades e diferenças dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

BERRY, Kathleen S. Estruturas da bricolagem e da complexidade. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. Conceituando a bricolagem. Cap. 5. p. 123-148.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 01 DE JULHO DE 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso: 4 de out. 2022.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília, dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso: 26 out. 2022.

CARVALHO, Jorge José de. Uma proposta de Estudos Culturais na América Latina: a narração de um conceito é a construção de uma teoria. In: ALMEIDA, Júlia; PATROCÍNIO, Paulo Roberto do. (Orgs.). **Estudos Culturais: legados e apropriações.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. Cap. 6. 157-189.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação.** Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DE RONDÔNIA - Campus de Ji-Paraná. **Projeto Político Pedagógico de Reformulação do Curso de Graduação - Licenciatura.** Ji-Paraná, RO, 2018.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos Estudos Culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação). Cap. 6. p. 129-154.

HALL, Stuart. Cultura e poder: entrevista a Stuart Hall. Trad. Junia Zaidan. Entrevista feita por Peter Osborne e Lynne Segal, publicada originalmente com o título “Interview Stuart Hall: Culture and poder, na Revista Radical Philosophy. n. 86, p. 24-41. nov-dec 1997a. In: ALMEIDA, Júlia; PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. (Orgs.). **Estudos Culturais: legado e apropriações.** Campinas-SP: Pontes Editora, 2017. p. 15-52.

HALL, Stuart. **A Centralidade da Cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997b.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora.** Identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org.). Tradução: Adelaine La Guardia Resende et.al. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Org. e Rev. Técnica Arthur Ituassu. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016a.

HALL, Stuart; CERNICCHIARO, Ana Carolina (Trad). Etnicidade: identidade e diferença. **Crítica Cultural** - Critic, Palhoça, SC, v. 11, n. 2, p. 317-327, jul./dez. 2016b.

KINCHELOE, Joe L. Introdução - O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L. & BARRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**. Conceituando a bricolagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap. 1. p. 16-37.

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

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann & PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil). Cap. 2. p. 47-61.

MEYER, Dagmar Estermann & PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

22

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann & PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil). Cap. 1. p. 23-45.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SIMON, Roger J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação). Cap. 3. p. 61-82.

SOUZA, Daniela de Souza Dias de; GUIZZO, Bianca Salazar. **Estudos Culturais:** emergência, conceitos e aproximações em debate. **Comunicações. Piracicaba.** v. 26. n. 3 p. 243-257 set.-dez. 2019. p. 243-257. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4133>. Acesso: 29 out. 2022.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 1. p. 7-72.