

# CURRÍCULO, ESCOLA, ENSINO SUPERIOR E ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Márcia Angela da Silva **Aguiar**  
Edilene Rocha **Guimarães**  
José Carlos **Morgado**  
(Organizadores)

Série **1**



**Márcia Angela da Silva Aguiar  
Edilene Rocha Guimarães  
José Carlos Morgado  
(Organizadores)**

**CURRÍCULO, ESCOLA,  
ENSINO SUPERIOR E  
ESPAÇOS NÃO ESCOLARES**

**Série**

Anais dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio  
Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de  
Questões Curriculares

**Recife - Pernambuco - Brasil  
ANPAE: Prefixo Editorial 87987  
2016**

# **ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação**

## **Presidente**

João Ferreira de Oliveira

## **Vice-presidentes**

Marcelo Soares Pereira da Silva (Sudeste)

Luciana Rosa Marques (Nordeste)

Regina Tereza Cestari de Oliveira (Centro-Oeste)

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos Lima (Norte)

Maria de Fátima Cóssio (Sul)

## **Diretores**

Erasto Fortes Mendonça - Diretor Executivo

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Leda Scheibe - Diretor de Projetos Especiais

Maria Dilnéia E. Fernandes - Diretora de Publicações

Ângelo R. de Souza - Diretor de Pesquisa

Aida Maria Monteiro Silva - Diretora de Intercâmbio Institucional ,

Márcia Ângela da Silva Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Catarina de Almeida Santos - Diretora Financeira

## **Editora**

Lúcia Maria de Assis, (UFG), Goiânia, Brasil

## **Editora Associada**

Daniela da Costa Britto Pereira Lima, (UFG), Goiânia, Brasil

## **Conselho Editorial**

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil  
Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile  
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal  
Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil  
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil  
Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil  
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil  
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil  
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil  
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil  
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA  
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

### **Presidentes dos Colóquios**

Antônio Flávio Barbosa Moreira – Universidade Católica de Petrópolis  
José Augusto de Brito Pacheco – Universidade do Minho

### **Comissão Organizadora Geral**

Márcia Angela da Silva Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco) - Coordenadora  
José Carlos Morgado ( Universidade do Minho)  
Geovana Mendonça Lunardi Mendes (Universidade do Estado de Sta. Catarina)  
Isabel Carvalho Viana (Universidade do Minho)  
Joana Sousa (Universidade do Minho)  
Edilene Guimarães (Instituto Federal de Pernambuco)

### **Comitê Local**

Aída Maria Monteiro Silva (Universidade Federal de Pernambuco)  
Ana de Fátima Abranches (Fundação Joaquim Nabuco)  
Ana Lúcia Borba (Universidade Federal de Pernambuco)  
Alfredo Macedo Gomes (Universidade Federal de Pernambuco)  
Ana Lúcia Félix (Universidade Federal de Pernambuco)  
Darci Lira (Universidade Federal de Pernambuco)  
Edson Francisco (Universidade Federal de Pernambuco)  
Edilene Guimarães (Instituto Federal de Pernambuco)  
Janete Maria Lins de Azevedo (Universidade Federal de Pernambuco)  
Luciana Rosa Marques (Universidade Federal de Pernambuco)  
Luiz Roberto Rodrigues (Universidade Estadual de Pernambuco)  
Maria Helena Carvalho (Universidade Católica de Pernambuco)  
Maria do Socorro Valois (Universidade Federal Rural de Pernambuco)  
Rita Barreto Moura (SINTEPE)  
Márcia Angela da Silva Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco)

## **Comissão Científica**

**Angola:** Alberto Quitembo (Universidade Katyavala Bwila)  
Augusto Ezequiel Afonso (Universidade de Katyavala Bwila)  
Ermelinda Cardoso (Universidade de Katyavala Bwila)  
Maria Alice Tavares (Universidade Katyavala Bwila)

**Cabo Verde:** Ana Cristina P. Ferreira (Universidade de Cabo Verde)  
Bartolomeu Varela (Universidade de Cabo Verde)

**Moçambique:** Adriano Niquice (Universidade Pedagógica de Moçambique)  
Angelo Jose Muria (Universidade Pedagógica de Moçambique)  
Hildizina Norberto Dias (Universidade Pedagógica de Moçambique)

**Portugal:** Almerindo Afonso (Universidade do Minho)  
Bento Duarte da Silva (Universidade do Minho)  
Carlinda Leite (Universidade do Porto)  
Fernando Ribeiro Gonçalves (Universidade do Algarve)  
Francisco José R. de Souza (Universidade dos Açores)  
Filipa Seabra (Universidade Aberta)  
Jesus Maria de Sousa (Universidade da Madeira)  
José Augusto Pacheco (Universidade do Minho)  
Manuela Esteves (Universidade de Lisboa)  
Maria João Mogarro (Universidade de Lisboa)  
Maria Palmira Alves (Universidade do Minho)  
Preciosa Fernandes (Universidade do Porto)  
Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho)

**Brasil:** Alfredo Veiga Neto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)  
Alvaro Luiz Moreira Hypólito (Universidade Federal de Pelotas)  
Alfredo Macedo Gomes (Universidade Federal de Pernambuco)  
Alice Casimiro Lopes (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)  
André Márcio Favacho (Universidade Federal de Minas Gerais)  
António Carlos Amorim (Universidade Estadual de Campinas)  
Carlos Eduardo Ferraço (Universidade Federal do Espírito Santo)  
Elba Siqueira de Sá Barreto (Universidade de São Paulo)  
Elisabeth Macedo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)  
Eurize Caldas Pessanha (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)  
Fabiany Tavares Silva (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)  
Genylton Odilon Rego da Rocha (Universidade Federal do Pará)  
Inês Barbosa Oliveira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Jefferson Mainardes ( Universidade Estadual de Ponta Grossa)  
Lucíola Santos (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Maria Inês Marcondes de Souza (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)  
Márcia Maria de Melo Oliveira (Universidade Federal de Pernambuco)  
Maria Rita Oliveira (CEFET-MG)  
Maria Teresa Estéban (Universidade Federal Fluminense)  
Marlucy Alves Paraíso (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Nilda Alves (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)  
Roberto Sidnei Macedo (Universidade Federal da Bahia)  
Rosângela Tenório (Universidade Federal de Pernambuco)  
Zélia Porto (Universidade Federal de Pernambuco)

## **Coordenadores dos Painéis de Comunicações Orais**

### **1 – Currículo e ensino superior**

Assis Leão – IFPE  
Cláudia da Silva Santos Sansil – IFPE  
Edlamar Oliveira dos Santos – IFPE  
Everaldo Fernandes da Silva - CAA/UFPE  
Gilvanide Ferreira de Oliveira – UFRPE  
Mônica Lopes Folena Araújo – UFRPE  
Natália Jimena da Silva Aguiar – PPGE/UFPE

### **2 – Currículo e escola**

Alcione Mainar– CAA/UFPE  
Eugênia Paula Benício Cordeiro – IFPE  
Everaldo Fernandes da Silva – CAA/UFPE  
Girleide Torres Lemos – CAA/UFPE  
Jaileila de Araújo Santos – CE/UFPE  
José Nilton de Almeida - UFRPE  
José Paulino Filho – FAFIRE  
Katharine Ninive Pinto Silva – CAA/UFPE  
Márcia Regina Barbosa - CE/UFPE  
Natália Belarmino - CE/UFPE

### **3 - Currículo e educação infantil, ensino fundamental e médio**

Alexandre Viana – CAA/UFPE  
Alexandre Zarias – FUNDAJ  
Ana Carolina Perrucci Brandão – CE/UFPE  
Ana Karina Lira – CE/UFPE

Catherine Nínive – CE/UFPE  
Edilson Fernandes da Silva – CE/UFPE  
Ester Calland de Souza Rosa – CE/UFPE  
Lavínia de Melo e Silva Ximenes – CAP/CE/UFPE  
Lídia Cerqueira – CE/UFPE  
Maria do Socorro Valois – UFRPE  
Maria Jaqueline Paes de Carvalho – UFRPE  
Pietro Manoel da Silva –PPGE/UFPE  
Rita de Cássia Barreto de Moura – PPGE/UFPE  
Severina Klimsa – CE/UFPE

#### **4 - Currículo e políticas educacionais**

Ana de Fátima Abranches – FUNDAJ  
Conceição Gislane Nóbrega de Sales – CAA/UFPE  
Denise Maria Botelho – UFRPE  
Denise Xavier Torres – PPGE/UFPE  
Gabriel Lopes de Santana – CE/UFPE  
Henrique Guimarães Coutinho – FUNDAJ  
Itamar Nunes da Silva – UFPB  
José Luiz Simões – CE/UFPE  
Júlia Calheiros – CE/UFPE  
Kátia Silva Cunha – CAA/UFPE  
Lucinalva Ataíde Andrade de Almeida – CAA/UFPE  
Maria Júlia de Melo PPGE/UFPE  
Priscilla Maria Silva do Carmo – PPGE/UFPE  
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante – CE/UFPE  
Túlio Augusto Velho Barreto de Araújo – FUNDAJ

#### **5 - Currículo e teorias**

Isabela Amblard – CE/UFPE  
José Paulino P. Filho – FAFIRE  
Kátia Silva Cunha – CAA/UFPE  
Maria Lúcia Ferreira Barbosa – CE/UFPE  
Sérgio Paulino Abranches – CE/UFPE

#### **6 - Currículo e história social das disciplinas**

Ângela Monteiro – PPGE/DH/UFPE  
José Henrique Duarte – IFPE

#### **7 - Currículo e espaços não escolares**

Aída Maria Monteiro Silva – CE/UFPE

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira – CE/UFPE  
Maria Joselma do Nascimento Franco – CAA/UFPE

### **8 - Currículo, formação e trabalho docente**

Alcione Alves da Silva Mainar– CAA /UFPE  
Camila Ferreira da Silva – UTFPR  
Carla Patrícia Acioli Lins – - CAA/UFPE  
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles – CAA/UFPE  
Elian Sandra Araújo – UFRPE  
Emanuelle de Souza Barbosa – PPGEDCOM/UFPE  
Etiane Valentim da Silva Herculano – CE/UFPE  
Ezir Georg da Silva – UFRPE  
Fernanda Guarany Mendonça Leite - IFPE  
Gilvaneide Ferreira de Oliveira – UFRPE  
Isabel Carvalho Viana – IE/UMINHO  
Káthia Barbosa– CE/UFPE  
Laêda B. P. Machado – CE/UFPE  
Lúcia Caraúbas – CE/UFPE  
Maria das Graças Soares da Costa – FAFIRE  
Maria Julia de Melo – PPGE/UFPE  
Orquídea Maria de Souza Guimarães – CAA/UFPE  
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira – CE/UFPE  
Sucuma Arnaldo - PPGE/UFPE  
Vilde Gomes de Menezes – PPGE/UFPE

### **9 - Currículo e conhecimento escolar**

Jaqueline Barbosa – CAA/UFPE  
Lívia Suassuna – CE/UFPE  
Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima – CE/UFPE

### **10 - Currículo e avaliação**

Ana Lucia Borba – CE/UFPE  
Bruna Tarcília Ferraz– UFRPE  
Carla Figueredo – UPCEUP  
Girleide Torres Lemos - CAA/UFPE  
Katharine Nínive Pinto Silva – CAA/UFPE  
Maria da Conceição Carrilho de Aguiar – CE/UFPE

### **11 - Currículo e culturas**

André Ferreira – CE/UFPE  
Fábio da Silva Paiva – CE/UFPE



José Carlos Morgado – IE/UMINHO  
Maria da Conceição Reis – CE/UFPE  
Maria Julia de Melo – PPGE/UFPE  
Michele Guerreiro Ferreira – PPGE/UFPE

### **12 - Currículo e tecnologias**

José Alan da Silva Pereira – PPGE/UFPE  
Maria Auxiliadora Padilha – CE/UFPE  
Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra – PGECM/REAMEC

### **13 - Currículo e diferença**

Aline Renata dos Santos PPGE/UFPE  
Celia Maria Rodrigues da Costa Perena– CE/UFPE  
Claudilene Maria da Silva – UNILAB  
Delma Josefa da Silva – PPGE/UFPE  
Fabiana Souto Lima Vidal – CAP/UFPE  
Itamar Nunes da Silva – UFPB  
Janssen Felipe Silva CAA/UFPE  
José Policarpo Junior – CE/UFPE  
Karina Mirian da Cruz Valença Alves – CE/UFPE  
Marcia Maria de Oliveira Melo – CE/UFPE  
Rebeca Duarte – UFRPE

### **14 - Currículo e ideologia**

Edilene Rocha Guimarães – IFPE  
Grasiela A. Morais P. de Carvalho – GEPERGES/UFRPE

### **15 - Currículo e gestão da escola**

Alice Miriam Happ Botler – CE/UFPE  
Laêda Bezerra Machado – CE/UFPE

### **16 - Currículo e inclusão**

Allene Lage – CAA/UFPE  
Maria do Carmo Gonçalo Santos – FAFICA  
Maria Zélia Santana – CAV/UFPE  
Marília Gabriela Menezes – CE/UFPE

### **Coordenação de Eixos Temáticos**

Coordenação Geral: Edilene Rocha Guimarães – IFPE  
Coordenação dos Eixos 1 e 2 – Monica Lopes Folena Araújo - UFRPE

Coordenação dos Eixos 3 e 4 – Maria do Socorro Valois Alves – UFRPE  
Coordenação dos Eixos 5 e 6 – Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida – CAA/UFPE  
Coordenação dos Eixos 7 e 9 – Orquídea Maria de Souza Guimarães – CAA/UFPE  
Coordenação do Eixo 8 – Fernanda Guarany Mendonça Leite – IFPE  
Coordenação dos Eixo 10 a 13 - Janssen Felipe da Silva - CAA/UFPE  
Coordenação dos Eixos 14 e 16 – Ana Paula Abrahamian de Souza – UFRPE

## **Sobre os Colóquios de Currículo**

A partir do V Colóquio sobre Questões Curriculares, realizado em Portugal, na Universidade do Minho (Fevereiro de 2002), passou a organizar-se Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares, resultado de uma parceria entre investigadores portugueses e brasileiros. Desde então, a cada dois anos, o Colóquio tem-se realizado alternadamente em Portugal e no Brasil, reunindo os mais expressivos investigadores da área dos dois países. O II Colóquio foi realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004). O III Colóquio aconteceu mais uma vez na Universidade do Minho (2006) e o IV Colóquio teve lugar em 2008 na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis. Em 2010, o V Colóquio foi realizado em Portugal, desta vez na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O VI Colóquio foi sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e o VII Colóquio, em 2014, na Universidade do Minho.

## **Sobre a Biblioteca Anpae**

A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

A coletânea Biblioteca ANPAE compreende duas séries de publicações:

- Série Livros, iniciada no ano 2000 e constituída por obras co-editadas com editoras universitárias ou comerciais para distribuição aos associados da ANPAE.
- Série Cadernos ANPAE, criada em 2002, como veículo de divulgação de textos e outros produtos relacionados a eventos e atividades da ANPAE.

## Apoios

Universidade Federal de Pernambuco/CA/ PPGE/UFPE

Centro Acadêmico do Agreste - UFPE

Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação, Portugal

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES

Associação Brasileira de Currículo ABdC

Sindicato dos Trabalhadores em Educação em Pernambuco – SINTEPE

## Universidades Parceiras

Universidade Católica de Petrópolis

Universidade do Estado de Santa Catarina

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Universidade do Porto

Universidade de Lisboa

Universidade Pedagógica de Moçambique

Universidade Cabo-Verde, (UniCV)

Universidade Katyavala Bwila, Angola

## Ficha Catalográfica

AG282c

Currículo, escola, ensino superior e espaços não escolares - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. Organização: Márcia Angela da Silva Aguiar, Edilene Rocha Guimarães e José Carlos Morgado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2016.

ISBN **978-85-87987-02-0**

Formato: PDF, 969 páginas

1. Educação. 2. Currículo. 3. Anais. I. Aguiar, Marcia Angela da Silva. II. Guimarães, Edilene Rocha. III. Morgado, José Carlos IV. Título

CDU 37.01(06)

CDD 375

## **Organizadores**

**Márcia Angela da Silva Aguiar:** Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Educação. Brasil.

**Edilene Rocha Guimarães** – Professora do Instituto Federal de Educação. Doutora em Educação. Brasil.

**José Carlos Morgado** – Professor do Instituto de Educação, Universidade do Minho. Doutor em Educação. Portugal.

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação pelas regras que se submeteram ao XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da Anpae, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

## **Endereço para correspondência**

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília

Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

<http://www.anpae.org.br> | E-mail: [publicacao@anpae.org.br](mailto:publicacao@anpae.org.br)

## **Serviços Editoriais**

Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

Nossa página na Web: [www.coloquiocurriculo.com.br](http://www.coloquiocurriculo.com.br)

## **Distribuição Gratuita**

# Sumário

Apresentação <i>Comissão Organizadora</i>	23
--	----

---

## Currículo e Ensino Superior

---

I - Estudo comparativo dos sistemas de ensino de países lusófonos (Guiné-Bissau e Timor Leste): implicações no percurso formativo de estudantes em instituições de ensino superior brasileiras <i>Ailana Linhares de Sousa Medeiros e Ricardo da Silva Pedrosa</i>	26
---	----

---

II - Educar em direitos humanos: representações e práticas no curso de pedagogia Currículo e internacionalização do ensino superior <i>Ana Valéria de Figueiredo da Costa, Agenor Pereira da Costa e Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte</i>	35
---	----

---

III - Formação pedagógica para a docência universitária em mestrados e doutorados da Universidade Federal da Bahia, Brasil <i>Ana Verena Madeira, Denise Guerra Sandra de Medeiros, Larissa Sena e Henrique Gama</i>	45
---	----

---

IV - A inter/transdisciplinaridade na produção do conhecimento e a universidade do século XXI <i>Ángelo José Muria</i>	55
---	----

---

V - Currículo e internacionalização do ensino superior <i>Antônio Flávio Barbosa Moreira e Rosane Karl Ramos</i>	65
---	----

---

VI - Bacharelados interdisciplinares: o desafio da interdisciplinaridade <i>Carolina Ponciano Gonçalves e Maria Inês Petrucci-Rosa</i>	74
---	----

---

VII - Práticas docentes: reflexões e implicações no ensino aprendizagem nos anos iniciais <i>Diana Gonçalves dos Santos, Cleide Maria Velasco Magno e Valdete Leal de Oliveira</i>	83
---	----

<b>VIII</b> - Extensão universitária como alternativa à inclusão do tema empreendedorismo no currículo do ensino fundamental <i>Eduardo Janicsek Jara e Ivoneti da Silva Ramos</i>	<b>95</b>
<b>IX</b> - Currículo de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em administração: contributos para a construção da profissionalidade docente em questão <i>Fabiana Ferreira Silva, Kátia Maria da Cruz Ramos e Maria das Graças Soares da Costa</i>	<b>104</b>
<b>X</b> - A prática pedagógica do professor da educação superior: rompendo determinismos e racionalidades estabelecidas <i>Hilda Mara Lopes Araujo e Meire de Fátima Pinto Alves</i>	<b>113</b>
<b>XI</b> - Currículo integrado e interdisciplinar: um processo inovador e colaborativo <i>Ilma Passos Alencastro Veiga</i>	<b>122</b>
<b>XII</b> - Elementos de integração curricular em uma disciplina de graduação em medicina <i>Jaqueline Santos Barboza e Vanja Myra Barroso Vieira da Silveira</i>	<b>130</b>
<b>XIII</b> - Integração curricular na educação médica: discussão teórica <i>Jaqueline Santos Barboza</i>	<b>140</b>
<b>XIV</b> - Educação matemática e educação inclusiva: o que prevê o projeto de curso da licenciatura em matemática da UFPE-CAA? <i>José Jefferson da Silva</i>	<b>149</b>
<b>XV</b> - O currículo no chão da sala de aula: uma atitude de inovação pedagógica no curso de pedagogia da FACIG <i>José Santos Pereira, Glória Maria Alves Machado, Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti e Zélia Maria Freitas dos Santos</i>	<b>158</b>
<b>XVI</b> - Nova agenda da educação 2030, currículo e desenvolvimento: desafios e implicações para o ensino superior <i>Júlio Santos, Rui Silva e José Carlos Morgado</i>	<b>167</b>
<b>XVII</b> - As licenciaturas em educação do campo, ciências da natureza e química e a pedagogia sob olhares dos estudos do currículo <i>Leila Paiter, Néli Suzana Britto, Camila Pericolo e Lubna C. Peixer</i>	<b>177</b>

<b>XVIII</b> - A proposta curricular do curso de magistério: um currículo de ontem, um professor nas escolas de hoje <i>Lilian Alves Pereira e Joana Cecília Biss Silva</i>	<b>186</b>
<b>XIX</b> - O ensino universitário organizado a partir de uma visão de formação de competências <i>Loide Celia Brito di Bernardo</i>	<b>192</b>
<b>XX</b> - O currículo da universidade e o novo paradigma do conhecimento <i>Ludmila de Almeida Freire e Ronaldo de Sousa Almeida Na</i>	<b>199</b>
<b>XXI</b> - A oferta das licenciaturas presenciais em pedagogia, matemática e letras no movimento de expansão das universidades gaúchas <i>Márcia Souza da Fonseca, Mara Rejane Vieira Osório, Maria Manuela Alves Garcia e Jeferson Barbosa Costa</i>	<b>207</b>
<b>XXII</b> - Atos de currículo tecidos no andamento da disciplina didática <i>Maria Cláudia Silva do Carmo</i>	<b>217</b>
<b>XXIII</b> - As diretrizes curriculares nacionais (DCNS) para a educação das relações étnico-raciais no ensino superior <i>Natália Jimena da Silva Aguiar</i>	<b>226</b>
<b>XXIV</b> - O feminismo no currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, Caruaru <i>Paloma Raquel de Almeida e Allene Carvalho Lage</i>	<b>238</b>
<b>XXV</b> - Mosaico curricular nas licenciaturas: integração ou segregação para a formação inicial? <i>Patrícia Carla de Macêdo Chagas e Ana Maria Costa e Silva</i>	<b>248</b>
<b>XXVI</b> - O papel social da universidade pública: qual lugar para qual extensão? <i>Patricia Elaine Pereira dos Santos</i>	<b>255</b>
<b>XXVII</b> - Cursos superiores de tecnologia no Brasil: pesquisa e inovação <i>Patricia Murara Strybalski e Jucinéia Formigari</i>	<b>264</b>

<b>XXVIII</b> - Bases epistemológicas em disputa no âmbito da proposta curricular e formativa do curso de medicina do centro acadêmico do Agreste da UFPE	<b>274</b>
<i>Pedro Brandão da Costa Neto e Anna Rita Sartore</i>	
<b>XXIX</b> - A sociedade da inovação e a produção do <i>docentis innovatus</i> no ensino superior	<b>283</b>
<i>Rafaela Esteves Godinho Leal e Shirlei Rezende Sales</i>	
<b>XXX</b> - Expansão da educação superior tecnológica em São Paulo as FATEC'S	<b>292</b>
<i>Rafael dos Santos Borges</i>	
<b>XXXI</b> - Ensino superior e criação de conhecimentos em Moçambique	<b>305</b>
<i>Telma Amorgiana Fulane Tambe</i>	
<b>XXXII</b> - O projeto acadêmico do curso de pedagogia de uma universidade pública brasileira e suas análises	<b>315</b>
<i>Thalita Andressa Barbosa Paes Landim</i>	
<b>XXXIII</b> - "África" e "Afro-Brasileiros" no currículo da formação inicial de professores de história: uma abordagem discursiva	<b>324</b>
<i>Vitor Andrade Barcellos</i>	
<b>XXXIV</b> - O currículo do curso de graduação em fisioterapia de uma universidade pública: diferenças e singularidades na percepção dos estudantes do curso	<b>333</b>
<i>Waldisélia dos Santos Passos</i>	
<b>XXXV</b> - Currículo no ensino superior: a percepção dos estudantes acerca da inovação curricular proposta no curso de engenharia mecânica	<b>342</b>
<i>Waydja Cybelli, Cavalcanti Correia, Gilvaneide Ferreira de Oliveira, Carlos Antônio Pereira e Gonçalves Filho</i>	



## **Currículo e Escola**

---

<b>XXXVI</b> - O currículo na educação de jovens e adultos: análise da experiência do município de Itaboraí <i>Adriana Barbosa da Silva</i>	<b>352</b>
<b>XXXVII</b> - Organização curricular das escolas com jornada ampliada: o que revelam as teses e dissertações entre os anos 2000 e 2012? <i>Alessandra Victor Rosa e Maria Inês Marcondes</i>	<b>361</b>
<b>XXXVIII</b> – Currículo, políticas curriculares e cotidiano <i>Allan de Carvalho Rodrigues</i>	<b>370</b>
<b>XXXIX</b> - Escola bilíngue pública: uma proposta intercultural <i>Amanda Cristine Corrêa Lopes Bitencourt e Antonio Flavio Barbosa Moreira</i>	<b>376</b>
<b>XL</b> - Organização do currículo das escolas primárias goianas na reforma do ensino de 1930 <i>Ana Maria Gonçalves e Izadora Maria Martins</i>	<b>385</b>
<b>XLI</b> - Entre o comum e o singular: enturmações diferenciadas no ensino fundamental <i>Andréa Reis Vieira e Andréa Rosana Fetçner</i>	<b>396</b>
<b>XLII</b> - Família nas representações sociais construídas por professoras de escolas públicas <i>Andrezza Maria de Lima</i>	<b>403</b>
<b>XLIII</b> - O currículo mínimo: a pedagogia das competências na educação fluminense <i>Carlos Thiago Gomes Sampaio</i>	<b>412</b>
<b>XLIV</b> - O lugar (in) comum da educação ambiental no currículo escolar <i>Carmen Roselaine de Oliveira Farias e Renata Priscila da Silva</i>	<b>422</b>
<b>XLV</b> - Currículo de escolas brasileiras no Japão <i>Claudia Regina de Brito e Marina Caprio</i>	<b>431</b>

<b>XLVI -</b> Protagonismo juvenil: qual o papel da escola? <i>Cristiane Maria Monteiro Silva</i>	<b>438</b>
<b>XLVII -</b> O acontecimento dos atos de currículo e formação no contexto de atualização do projeto político pedagógico de escolas municipais <i>Denise Moura de Jesus, Guerra, Bruno Leonardo Calmon de Siqueira Olivatto e Elaine Amazonas Alves dos Santos</i>	<b>447</b>
<b>XLVIII -</b> Escola e currículo em tempos de democracia: vivências na escola sem fronteiras <i>Diana Sueli Vasselai Simão e Joana Cecília Biss Silva</i>	<b>456</b>
<b>XLIX -</b> Currículo no/do/com o cotidiano: o ritornelo do espaçotempo de uma escola do campo ribeirinhaamazônida <i>Edilma de Souza</i>	<b>465</b>
<b>L -</b> Formação em educação integral na universidade: aproximação e distanciamento curricular, escolar e político <i>Edna Araujo S. Oliveira</i>	<b>474</b>
<b>LI -</b> Os sentidos de cultura(s) e práticas culturais produzidos no espaçotempo da educação de jovens e adultos <i>Elisabete Duarte de Oliveira e Marinaide de Lima Queiroz Freitas</i>	<b>483</b>
<b>LII -</b> O currículo e a construção de um novo projeto de rede e de escola <i>Emanuel Sonto da Mota Silveira e Suelen Taryla da Silva Lima</i>	<b>492</b>
<b>LIII -</b> A contribuição das habilidades socioemocionais e de valores para a formação docente do século xxi: achados de uma pesquisa participativa em uma escola de referência do ensino médio em Pernambuco <i>Eugênia Paula Benício Cordeiro, Mariana Marques Arantes, Aurino Lima, Ferreira, Adriana Dantas de Oliveira Menezes, Cristiane Maria Cardoso Soares, Michele Fonsêca Câmara Brasil de Oliveira e Monica Lins Medeiros</i>	<b>501</b>
<b>LIV -</b> Fios que tecem as narrativas curriculares de crianças e suas infâncias em uma escola do campo na fronteira Brasil/Bolívia <i>Eulene Vieira Moraes</i>	<b>510</b>

<b>LV - Dos estudos comparados à escrita histórico-social do currículo: documentos curriculares como fontes</b>	<b>519</b>
<i>Fabiany de Cássia Tavares Silva</i>	
<b>LVI - Currículo como significante vazio: o currículo de geografia do estado de São Paulo e as práticas docentes</b>	<b>529</b>
<i>Gabriela Fernandes Jordão e Rafael Straforini</i>	
<b>LVII - Escola e construção curricular: autonomia, diálogos e empoderamento docente</b>	<b>538</b>
<i>Gilvaneide Ferreira de Oliveira e Carolina Santos de Miranda</i>	
<b>LVIII - Africanidades na escola - possibilidades de uma educação inclusiva para a diversidade</b>	<b>546</b>
<i>Jean Adriano Barrosa da Silva e Isabel Carvalho Viana</i>	
<b>LIX - O ensino de língua portuguesa no currículo do movimento dos trabalhadores rurais sem terra</b>	<b>555</b>
<i>Joane Veloso Pina Cavalcanti e Lívia Snassuna</i>	
<b>LX - A questão étnico-racial numa escola alagoana: desafios e possibilidades na contemporaneidade</b>	<b>565</b>
<i>José Artur do Nascimento Silva, Beatriz Araújo da Silva, Fernanda Lays da Silva Santos e Jhones Stéffanny Marcelino dos Santos</i>	
<b>LXI - O currículo de geografia no contexto escolar do ensino fundamental II</b>	<b>576</b>
<i>Joseane Gomes de Araújo, Ione Oliveira Jatobá Leal e Ivaneide Silva dos Santos</i>	
<b>LXII - Sociedade, currículo e obediência: formação do Colégio Militar de Campo Grande – MS</b>	<b>585</b>
<i>Kátia Cristina Nascimento Figueira e Maria Leda Pinto</i>	
<b>LXIII - O desenvolvimento integral do educando como proposta formativa do currículo escolar</b>	<b>594</b>
<i>Lavinia de Melo e Silva Ximenes e Márcia Maria Rodrigues Tabosa Brandão</i>	

<b>LXIV</b> - O currículo das escolas de referência do ensino médio de Pernambuco e a educação integral	<b>603</b>
<i>Lucimar Avelino da Silva e Ana da Fátima Pereira de Sousa Abranches</i>	
<b>LXV</b> - Estratégias, táticas e astúcias na criação cotidiana do currículo em uma escola pública de Angra dos Reis	<b>613</b>
<i>Marcelo Paraíso Alves</i>	
<b>LXVI</b> - Currículo e interdisciplinaridade: um relato de experiência formativa no âmbito do conselho de classe prognóstico	<b>622</b>
<i>Márcia Maria Rodrigues Tabosa Brandão e Lavinia de Melo e Silva Ximenes</i>	
<b>LXVII</b> - Construção curricular em contexto de mudança - uma análise da experiência do município de Juiz de Fora/MG	<b>631</b>
<i>Márcia Patricia Barboza de Souza</i>	
<b>LXVIII</b> - Redimensionamento curricular em geografia na universidade do estado da Bahia: o papel dos sujeitos no processo de assimilação, produção e recontextualização do currículo	<b>639</b>
<i>Marcone Denys dos Reis Nunes e Jacy Bandeira de Almeida Nunes</i>	
<b>LXIX</b> - Trajetórias descontínuas na materialização do currículo integrado na educação profissional técnica de nível médio	<b>647</b>
<i>Maria Adélia da Costa</i>	
<b>LXX</b> - Práticas para produzir a alfabetização no 1º ano do ensino fundamental: discursos e saberes em disputa no currículo	<b>657</b>
<i>Maria Carolina da Silva Caldeira</i>	
<b>LXXI</b> - Proposta curricular para a educação básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina: dos textos aos contextos	<b>666</b>
<i>Maria Helena Tomaz, Isabel C. Viana e Lourival José Martins Filho</i>	
<b>LXXII</b> - Implicações da Prova Brasil no currículo escolar de escolas da rede pública municipal de ensino de Rio Branco	<b>676</b>
<i>Mark Clark Assen de Carvalho, Mirian Souza da Silva e Jean Mauro de Abreu Moraes</i>	

<b>LXXIII - Práticas curriculares e posições de sujeito demandadas em um contexto de abrigo</b>	<b>685</b>
<i>Milton Chaves dos Santos Jr. e Cristiane Lima Rocha</i>	
<b>LXXIV - Desnaturalizando a escola: dispositivos disciplinares no currículo escolar</b>	<b>695</b>
<i>Monique Cristina Francener Hammes Schütz e Valéria Contrucci de Oliveira Mailer</i>	
<b>LXXV - Sobre o lugar de outros saberes na escola</b>	<b>704</b>
<i>Nádia Maria Jorge Medeiros Silva</i>	
<b>LXXVI - As tessituras do currículo pensado-vivido e as produções de sentidos nas profissionalidades docentes</b>	<b>713</b>
<i>Priscilla Maria Silva do Carmo, Maria Julia Carvalho de Melo, Girleide Lemos e Maria Angélica da Silva</i>	
<b>LXXVII - Currículos pensadospraticados tensões politicopráticas no/do cotidiano escolar</b>	<b>723</b>
<i>Rafael Marques Gonçalves</i>	
<b>LXXVIII - O lugar do ensino religioso no currículo da escola</b>	<b>732</b>
<i>Rosalia Soares de Sousa, Maria da Conceição Barros Costa Lima e Wellcherline Miranda Lima</i>	
<b>LXXIX - O ethos militar como expressão de (in)justiça no Colégio Militar de Campo Grande</b>	<b>741</b>
<i>Rosana Sant'Ana de Moraes</i>	
<b>LXXX - A aprendizagem em outros espaços de formação cidadã na escola: o que se ensina, o que se aprende?</b>	<b>749</b>
<i>Rubia Cavalcante V. Magnata e Ana de Fátima de Souza Abranches</i>	
<b>LXXXI - Currículo e escola: o bullying pelo olhar da arte</b>	<b>759</b>
<i>Simone de Miranda Oliveira França, Anna Daniéle Gomes Reis e Nádia Maria Porto Martins</i>	
<b>LXXXII - Educação e currículo: alguns apontamentos sobre programas educacionais no cotidiano da escola</b>	<b>768</b>
<i>Tania de Assis Souza Granja e Sonia Maria Cerqueira de Brito</i>	

<b>LXXXIII</b> A educação de jovens e adultos: entre leis e currículos <i>Thaís de Sousa e Souza e Rosa Cristina Porcaro</i>	<b>776</b>
<b>LXXXIV</b> - Currículo e democracia <i>Thaís Figueiredo Santos</i>	<b>784</b>
<b>LXXXV</b> - Produção curricular no contexto da prática <i>Thaís Vianna Maia Barcellos</i>	<b>794</b>
<b>LXXXVI</b> - A concepção educativa de tempo e espaço na perspectiva do movimento das cidades educadoras <i>Valdeney Lima da Costa e Flávia Russo Silva Paiva</i>	<b>803</b>
<b>LXXXVII</b> - Agroecologia e ensino de matemática: uma proposta curricular em discussão <i>Viviane Noemia de Barros e Josias Pedro da Silva</i>	<b>812</b>

## **Currículo e Espaços Não Escolares**

<b>LXXXVIII</b> - O desenvolvimento regional na sociedade contemporânea a partir da arquitetura e urbanismo: algumas reflexões curriculares <i>Célia Maria Grandini Albiero e João Luiz Albiero</i>	<b>823</b>
<b>LXXXIX</b> - Existe currículo na educação não formal? Uma questão em debate <i>Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira</i>	<b>833</b>
<b>XC</b> - A cidadania por entre práticas educativas <i>Dimas Santana Souza Neves e Rodrigo Alves Bandeira</i>	<b>846</b>
<b>XCI</b> - Universidades corporativas: hiato entre a formação não formal e os registros nos currículos dos empregados <i>Fernando Antonio Araújo Cavalcanti e Aínda Maria Monteiro da Silva</i>	<b>855</b>
<b>XCII</b> - Territórios quilombolas, currículo escolar e saberes tradicionais em espaços não escolares: encontros e desencontros <i>Givânia Maria da Silva e Márcia Jucilene do Nascimento</i>	<b>870</b>
<b>XCIII</b> - Os desafios do currículo na educação escolar quilombola <i>Givânia Maria da Silva e Maria Diva da Silva Rodrigues</i>	<b>879</b>

<b>XCIV</b> - Experiências, usos e práticas no/do/com o game? Fragile dreams: farewell ruins of the moon? <i>Igor Helal Anderson e Rosane Tesch de Oliveira</i>	<b>888</b>
<b>XCv</b> - Entre os muros da escola: relações entre dispositivos curriculares, heterotopias e movimentos sociais <i>Jessiel Odilon Junglos e Juliana de Favere</i>	<b>899</b>
<b>XCvI</b> - A música e o currículo: duas experiências exitosas de intervenção social com alunos da educação básica e licenciandos do curso de pedagogia em espaços não escolares <i>Josilene Maria de Lima Torres e Josenilda Maria de Lima Abreu</i>	<b>905</b>
<b>XCvII</b> - Forma escolar e educação não formal: expressão de controle na seleção e distribuição de conhecimentos musicais <i>Manoel Câmara Rasslan</i>	<b>918</b>
<b>XCvIII</b> - Formação estética em um espaço não escolar: ferramentas para pensar um "outro currículo" <i>Mariane Inês Ohlweiler</i>	<b>927</b>
<b>XCIX</b> - Infância ribeirinha no contexto urbano: descobrindo múltiplas linguagens <i>Marise Leão Ciríaco e Maria das Graças Pereira Soares</i>	<b>934</b>
<b>C</b> - Movimentos curriculares da educação de jovens e adultos em espaços não escolares <i>Nathália Bermudes Alves da Silva, Tatiana Pedrini Ribeiro e Maria Riziiane Costa Prates</i>	<b>942</b>
<b>CI</b> - Educação em direitos humanos: espaço de produção da memória <i>Risonete Martiniano de Nogueira</i>	<b>951</b>
<b>CII</b> - A política de assistência social em interface com o currículo nos espaços não escolares: uma experiência em construção no município de São José dos Pinhais/Paraná <i>Rosana Aparecida Dea Klen</i>	<b>960</b>

## Apresentação

Os *XII Colóquio sobre Questões Curriculares/ VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares* foram realizados, simultaneamente, nos dias 31 de agosto, 1 e 2 de setembro de 2016 na Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, Pernambuco/Brasil. Este evento que se realiza, tradicionalmente, de forma alternada, em Universidades portuguesas e Universidades brasileiras, congregou, mais uma vez, acadêmicos, estudantes de pós-graduação e profissionais da área da educação que investigam e debatem questões atinentes ao campo dos Estudos Curriculares.

Ao mesmo tempo em que constitui um espaço científico privilegiado para a socialização de estudos e pesquisas, o evento favorece um intenso intercâmbio entre pesquisadores/as do Brasil, de Portugal e de Países Africanos. A riqueza, amplitude e complexidade dos temas que foram abordados ao longo do evento contribuíram para ampliar o debate necessário ante os problemas e desafios que as questões contemporâneas trazem para o campo do currículo. Sendo um espaço privilegiado para a reflexão, discussão e troca de experiências, a realização simultânea destes três colóquios propiciou, também, maior aprofundamento do debate entre os profissionais de Educação, em geral, e do Currículo, em particular, de diferentes países, com destaque para os da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

O tema central dos Colóquios – CURRÍCULO: ENTRE O COMUM E O SINGULAR – constituiu a referência maior das atividades organizadas a partir de dezesseis Eixos Temáticos.

Dentre as múltiplas atividades dos Colóquios destacaram-se a apresentação e debate de mais de seiscentos trabalhos no formato de comunicações orais, bem como as conferências plenárias, as discussões nas



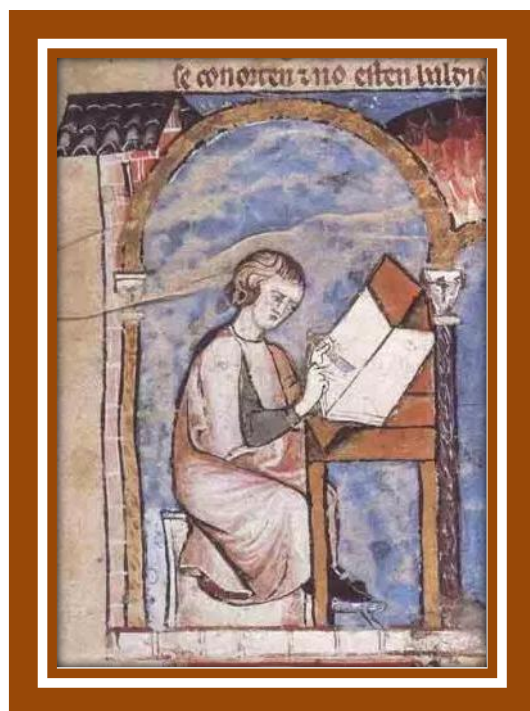
mesas redondas, as reuniões de grupos de pesquisadores e reuniões político-organizativas de entidades científicas e as atividades culturais.

O evento recebeu apoio do Instituto de Educação da Universidade do Minho, da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, da Universidade de Pernambuco, do Instituto Federal de Educação Tecnológica, da Secretaria de Educação de Pernambuco, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco, da CAPES, dentre outros. Concorreu, sobremaneira, para o sucesso dessa edição do Colóquio de Currículo, o trabalho dedicado do comitê científico, dos assessores *ad-hoc* e das comissões organizadoras no Brasil e em Portugal.

Por fim, mediante a entrega destes ANAIS, a Comissão Organizadora socializa com o público as comunicações orais que foram apresentadas e debatidas nos vários painéis, com a certeza de que mais um passo foi dado na direção do fortalecimento do campo do currículo, ao mesmo tempo em que novas questões educacionais desafiam os pesquisadores para a busca de respostas que se revelam sempre provisórias.

### **Comissão Organizadora**

## CURÍCULO E ENSINO SUPERIOR



- I -

## **ESTUDO COMPARATIVO DOS SISTEMAS DE ENSINO DE PAÍSES LUSÓFONOS (GUINÉ-BISSAU E TIMOR LESTE): IMPLICAÇÕES NO PERCURSO FORMATIVO DE ESTUDANTES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS**

Ailana Linhares de Sousa Medeiros – UNILAB (Brasil)

Ricardo da Silva Pedrosa – IFCE(Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo deriva das vivências de servidores de Universidades e Institutos Federais do estado do Ceará ante a identificação da necessidade do aprofundamento e abordagem de temas curriculares e trajetórias acadêmicas de discentes oriundos de Guiné-Bissau e Timor Leste.

Com o objetivo de identificar mecanismos que contribuam na superação dos desafios com que os estudantes se deparam durante a vida acadêmica em instituição brasileira, aborda-se o contexto dos sistemas educacionais dos referidos países a partir das experiências dos estudantes, tendo em vista a escassa disponibilidade de informações atualizadas sobre os contextos educacionais internacionais dos continentes africano e asiático.

A metodologia utilizada foi quanti-qualitativa, utilizando-se como materiais de pesquisa dados obtidos através de informações contidas no sistema Sigaa-Unilab, publicações eletrônicas em sites oficiais dos Governos e instituições dos dois países lusófonos e entrevistas com estudantes vindos da África pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e de timorenses que estudam na UNILAB. A escolha desses países está relacionada com pesquisas que discutem os contextos educativos de estudantes oriundos

desses locais e o contexto da educação profissional e tecnológica de nível superior em Fortaleza/CE, que tem recebido tais estudantes.

Com este estudo preliminar, buscou-se identificar os sucessos e desafios nos desempenhos acadêmicos dos estudantes destas nacionalidades, alicerçando assim a construção de mecanismos que viabilizem um maior e melhor desenvolvimento educacional oferecido através da Cooperação Sul-Sul.

## **OS SISTEMAS CURRICULARES DE GUINE BISSAU E TIMOR LESTE: O SUPORTE ATÉ A EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Timor, cuja capital é Kupang, pertencente ao lado ocidental é hoje vinculado à República da Indonésia. A porção oriental, com capital em Díli, pertencia a Portugal desde o século XVI. A Revolução de 25 de Abril de 1974 e, Portugal, porém, restaurou a democracia e o respeito pelo direito à autodeterminação das colônias portuguesas. Em 28 de Novembro de 1975 dá-se a Proclamação unilateral da Independência de Timor-Leste e se inicia uma disputa entre forças pró-Indonésia, que negavam a independência daquele território, e a comunidade desejosa por independe formal e irrestrita.

Após décadas de conflitos e intervenções da Organização das Nações Unidas (ONU), foram realizadas eleições para a Assembleia Constituinte que elaborou a atual Constituição de Timor-Leste, que passou a vigorar no dia 20 de maio de 2002. Nessa data, foi restaurada a soberania do país, passando este dia a ser assinalado como Dia da Restauração da Independência, podendo-se, então, este povo reestruturar suas instituições, dentre elas o sistema educacional (MENESES, 2008).

Já Guiné-Bissau se apresenta geograficamente como um país costeiro, com acesso ao oceano atlântico. Seu território foi colonizado por Portugal, tendo sido proclamado independente em 1973. Dentre os centros de oferta de ensino superior em Guiné, cabe destacar a Universidade Amílcar Cabral (UAC), que oferece 13 licenciaturas, e a Universidade Colinas de Boé (UCB), que oferece três. Além disso, existe a Faculdade de Direito de Bissau, a Escola Normal Superior Tchico Té de formação de professores, e o Centro de Formação Administrativa (CENFA) que se dedica a cursos de nível médio de contabilidade, administração e cursos técnico de contas. A situação da infraestrutura da educação no país foi muito atingida pelos conflitos locais e pela guerra de 1998. O Centro de Formação Industrial (CENFI) e o CENFA foram os muito prejudicados, tendo ficado destruídas e sem equipamentos.

A oferta de Educação Superior em Timor-Leste acontece através de parcerias com Portugal e na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), primeira e única universidade pública do país Timor-Leste, tendo sido fundada em 17 de Novembro de 2000, como resultado da reorganização e integração de outras duas instituições (Universitas Timor Timur e da Politeknik Dili) após o reestabelecimento da ordem democrática no território. O Decreto-lei N° 30 de 13 de agosto 2008, por sua vez, estabelece o regime de atribuição de bolsas de estudo no estrangeiro.

No que diz respeito aos aspectos sociopolíticos que influenciam a educação, documento do Banco Mundial a respeito da prestação de serviços sociais em Guiné salienta que o acesso à educação primária e secundária apresentava um crescimento considerável, sobretudo entre os anos de 1994 a 2005. O aumento nos índices de escolarização teria levado a uma maior procura pela educação superior (AUGEL, 2009).

Porém, desde a fundação das primeiras universidades no país, na década de 1970, o modelo de financiamento da educação superior priorizava bolsas para o estudo em outros países ou um modelo misto (público-privado). O desafio era garantir o ensino superior sem desviar os escassos recursos do país dos outros níveis da educação. A solução, portanto, foi a ênfase em universidades públicas com gestão privada, ficando o financiamento das mesmas a cargo do pagamento feito pelos estudantes da matrícula e das mensalidades.

Coexistiam, portanto, as universidades públicas, notadamente a Tchico Té e a Universidade de Direito, fundadas ainda nos anos 1970, e instituições como a Universidade Amilcar Cabral, fundada em 2004, numa parceria entre o governo e a Universidade Lusófona, instituição privada de Portugal. Além disso, o Banco Mundial (2008, p. 46) avalia a política de educação superior de Guiné-Bissau como “prudente”, pois:

ao mesmo tempo em que o país continuava a aproveitar as vantagens das bolsas de estudos oferecidas por vários países para que os seus estudantes continuassem a sua formação pós-secundária no estrangeiro, no início do ano 2000, a Guiné-Bissau decidiu criar uma Universidade Nacional.

Em 2008, a Universidade Amilcar Cabral se tornaria totalmente privada, surgindo então a Universidade Lusófona de Guiné-Bissau, o que para

Sucuma (2013) representou o fraco investimento do governo de na educação superior. Portanto, cabe destacar que mesmo as instituições de ensino superior nacionais de Guiné-Bissau e Timor-Leste são mantidas num modelo compartilhado de gestão com universidades estrangeiras (ARAÚJO, 2006).

Com os financiamentos estatais concentrados na educação básica, as taxas de conclusão ainda são baixas e ainda persistem dificuldades referentes a um sistema de avaliação da educação. Além disso, as estruturas físicas das escolas e a formação de professores são pontos que precisariam ser melhorados.

Ademais, a participação da comunidade, através de ONGs e centros comunitários, é fator de destaque na formação de criança e jovens. Dentre as iniciativas deste gênero estão o pagamento dos professores com ajuda da comunidade e a construção de escolas pelos próprios moradores de locais afastados do centro urbano do país.

Barreto (2013) destaca que, frente às dificuldades enfrentadas pela educação, em 2010 foi instituída legislação específica para suprir a necessidade de legalização e padronização da educação básica. Através da Lei de Bases do Sistema Educativo tem-se a seguinte estrutura:

A - Desenvolvimento do ensino básico ao longo de 9 anos de escolaridade, repartidos por três ciclos. Este ensino básico é “universal e obrigatório”. Até então a obrigatoriedade restringia-se às 6 primeiras classes (artigos 14º, 15º, 16º) e o ensino básico compreendia o período entre a 1ª e a 6ª classe.

B- Atribuição do serviço docente: mantém-se um professor por classe nas 1ª e 2ª fases do básico (1ª á 4ª classes) tal como se fazia anteriormente, mas alargando a situação de monodocência às 5ª e 6ª classes (3º fase, 2º ciclo). [...]

C- Organização do ensino secundário este passa a compreender a 10ª, 11ª e 12ª classes de escolaridade (o ensino secundário geral passa a constituir o 3º ciclo do ensino básico e é criada a 12ª classe) e está organizado em duas vias-ensino geral e ensino técnico-profissional (BARRETO, 2013, s/p).

Através da Lei N.º 14 de 29 de outubro de 2008, Timor-Leste apresenta estrutura semelhante, no que se destaca o intensivo suporte de Portugal na formulação de materiais didáticos e organização dos conteúdos curriculares (ALVES, 2014; LOPES E LOPES, 2014).

Nesse contexto de recentes esforços para estruturar uma educação básica de qualidade, cabe salientar que não é estranho o fato de o ensino superior de Guiné-Bissau ainda ser mantido por modelos compartilhados de gestão, por instituições privadas e por programas e mobilidade internacional. Uma instituição universitária totalmente nacional ainda é um projeto de longo prazo para esse país (SUCUMA 2013).

Segundo relatam os estudantes africanos, as principais dificuldades durante os meses iniciais no Brasil se referiam a questão da adaptação à nova cultura, aos novos costumes e hábitos. Esse período de adaptação começou com a procura por uma moradia, a organização de documentos para obtenção do visto de permanência e a imersão no contexto das disciplinas. Segundo nos conta U. como foi um dos primeiros a chegar ao Brasil pelo PEC-G do IFCE, estava de posse apenas da carta de recomendação quando chegou na instituição. Outros alunos que chegaram depois dele já tiveram uma recepção mais bem elaborada.

Em relação à comunicação destaca-se, nas interações com colegas e professores, o pouco conhecimento real sobre o país daqueles com quem estão dialogando. Essa falta impõe uma dinâmica de descoberta da fala do outro que se dá a partir de conceitos prévios pouco estruturados, levando os estudantes locais a fazer relações muitas vezes ilusórias e até mesmo propriamente preconceituosas a respeito de seus colegas africanos. U. relata, nesse sentido, que mesmo o estudante PALOP percebe certa dificuldade com esse tipo de interação, sobretudo quando a mensagem a ser comunicada se refere à conteúdos densos e específicos das disciplinas.

Em Guiné-Bissau os sistemas de ensino permitem que os estudantes escolham áreas que enfatizarão. Tal estrutura curricular possibilita aprofundamentos em certas áreas e, no entanto, nem sempre os cursos nas instituições brasileiras escolhidos pelos estudantes internacionais são relacionados às áreas de estudo escolhidas como ênfase no decorrer dos estudos em seus países de origem.

Este fato é relatado pelos estudantes de Guiné-Bissau, em específico retratando terem escolhido a ênfase em áreas de Ciências Humanas e Contabilidade. Relatam, além disso, não terem se aprofundado na área de Química e Biologia, as quais são mais requeridas pela formação no curso em que se matricularam.

Cabe destacar que existe uma dicotomia entre a língua utilizada na escolarização e a língua/dialeto utilizada no dia a dia da comunicação. Nas

escolas e universidades, o Português de Portugal é o idioma utilizado na educação formal. Tal desafio é também compartilhado pelos estudantes timorenses, em que precisam de grande esforço para compreensão nas atividades diárias da língua portuguesa falada no Brasil, ante a cultura do uso do Tétum fora da sala de aula em seu país de origem.

Roberto<sup>1</sup> cita a relação entre a instabilidade política do país e as interferências desse contexto nos calendários escolares. Segundo relata, os calendários escolares eram constantemente interrompidos por conflitos, o que dificultava a continuidade dos processos educativos vivenciados por ele.

Paralelo a essas situações dos estudantes guineenses, vindos ao Brasil pelo PEC-G, tem-se o contexto de estudantes timorenses, vindos para estudar na UNILAB. Caracteriza-se pela crescente expansão do seu papel na interiorização e na internacionalização associando sua atuação na Cooperação Sul-Sul e Cooperação Solidária, através do intercâmbio acadêmico com países membros da CPLP.

Em 2011 a UNILAB recebeu 03 (três) estudantes do Timor Leste. Em 2012 o número subiu para 69 estudantes ingressantes. A maioria dos estudantes timorenses (45,83%) incluem-se na faixa etária de 25 anos. Enquanto que 73,61% possuem entre 23 e 35 anos. Temos 16 estudantes entre 26 e 28 anos, perfazendo 6,94% do total de timorenses. Na última faixa etária encontram-se 2 alunos com 54 anos e um com 57 anos. Verifica-se, portanto, que a maior parte dos jovens timorenses adentraram no ensino superior da UNILAB aos 25 anos de idade.

A preferência por cursos das áreas de Ciências da Natureza e Matemática (com Licenciatura em Química, Física, Matemática ou Ciências Biológicas) A opção pela área da Saúde – Curso de Enfermagem - apresenta menor interesse.

Após uma análise dos contextos de reprovação em disciplinas, identifica-se que as áreas de conhecimentos que os estudantes sentem maior dificuldade são derivadas das matérias primárias de física, química e matemática. Portanto, os cursos de Engenharia de Energias e Ciências da Natureza e Matemática, por possuírem em sua grade curricular maior demanda destes ensinamentos, justificam o maior volume de reprovação. Depreende-se que a

---

<sup>1</sup> Nome fictício do estudante entrevistado, visando a garantia da preservação de anonimato.



faixa etária de ingresso na Educação Superior é por volta dos 23 anos, idade avançada para os padrões brasileiros.

Percebe-se que o maior índice de reprovação deriva de disciplinas oriundas dos cursos de Engenharia de Energias e Ciências da Natureza e Matemática. Por sua vez, os maiores Índices de Desempenho Estudantil (IDE's) variam entre os cursos de Ciências Da Matemática e Agronomia. Já os menores rendimentos derivam dos cursos de Engenharia de Energia. A estudante M., relata que um dos maiores desafios para os ingressantes timorenses da UNILAB no acompanhamento acadêmico dessas disciplinas se dá especialmente pela dificuldade de compreensão da língua portuguesa, em virtude da forte influencia da língua malaia nas escolas do Timor Leste.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Estudantes de intercâmbio trazem consigo certa visão do que é a educação superior, de qual o papel desta em seu futuro profissional e em seu desenvolvimento como pessoa. Porém, não é apenas o contexto de seus países de origem que vai influenciar o processo formativo. Quando se lançam ao mundo, vem à tona de modo mais flagrante como o modelo de educação superior se insere num processo maior de globalização.

Por outro lado, a instituição que os recebe também tem certas demandas e expectativas a respeito do processo de internacionalização da educação. O suporte que os estudantes terão (oferta de bolsas de estudo, acompanhamento pedagógico e psicológico etc.) tende a ser um dos fatores que compõem o direcionamento institucional a respeito deste processo. A noção de internacionalização da educação superior nos permite apresentar quais tipos de demandas os países cuja língua oficial é o Português possuem em relação à educação e os seus sistemas curriculares.

A educação, sobretudo a de nível superior, é condição necessária para seu engajamento na dinâmica político-econômica e cultural da comunidade internacional. No entanto, em vez de se desenvolver gradativamente e em vista a atender demandas locais, a educação superior em países Afro-asiáticos mais empobrecidos no contexto macroeconômico capitalista, foi importada e de certa forma imposta por processos de colonização, o que se expressa no contexto do intercâmbio como desafios a serem superados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ermelinda Maria Filipe. O Processo De Elaboração Da Lei De Bases Da Educação De Timor-Leste: Entre A Regulação Nacional E A Regulação Transnacional. Dissertação (mestrado) Universidade de Aveiro: Aveiro, 2014. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/14373>>. Acesso em: 01/06/2016.

ARAÚJO, Maria Carmen Babo de. Estudos comparados de sistemas de ensino superior – caso de Timor-Leste. Dissertação (mestrado) Universidade de Aveiro: Aveiro, 2006. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/3341>>. Acesso em: 01/06/2016.

AUGEL, M. P. Desafios de ensino na África e no Brasil: a situação do ensino universitário na Guiné-Bissau e a construção da guineidade. Estudos de Sociologia, v. 15, n.2, p. 137-159, 2009.

BANCO MUNDIAL. República da Guiné-Bissau Prestação de Serviços Sociais Básicos num Contexto de Fragilidade Estatal e de Transição Social. Disponível em: <[http://www.didinho.org/versao\\_portuguesa\[1\].pdf](http://www.didinho.org/versao_portuguesa[1].pdf)>. Acesso em: 16/02/2014.

BARRETO, M. A. Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência. Colóquio Internacional Cabo Verde e Guiné-Bissau: percursos do saber e da ciência. Lisboa: II CT, 2012. Disponível em: <[coloiquiocv.gb.files.wordpress.com/2013/06/p04c04-antc3b3nia-barreto.pdf](http://coloiquiocv.gb.files.wordpress.com/2013/06/p04c04-antc3b3nia-barreto.pdf)>. Acesso em 14/02/2014.

LOPES E LOPES, Luísa Da Silva. A Lei De Bases Do Sistema Educativo Da Guiné-Bissau. Dissertação (mestrado) Universidade de Aveiro: Aveiro, 2014. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/13778>>. Acesso em: 01/06/2016.

MENESES, Duarte Nuno de Castro. Timor: De Colónia A País Nos Fins Do Século Xx. Um Sistema Educativo Em Re-Estruturação (Um Estudo Documental). Dissertação (mestrado) - Universidade Portucalense – Infante D. Henrique: PORTO, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.uportu.pt:8080/handle/11328/194>>.

Acesso em: 01/06/2016.

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR - LESTE. Lei N.º 14 de 29 De Outubro De 2008. Lei De Bases Da Educação. Disponível em: <[www.cultura.gov.tl/sites/default/files/Lei\\_bases\\_educacao\\_portugues.pdf](http://www.cultura.gov.tl/sites/default/files/Lei_bases_educacao_portugues.pdf)>. Acesso em: 01/06/2016.

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR - LESTE. Decreto-lei N.º 30 de 13 de agosto 2008. Regime de atribuição de bolsas de estudo no estrangeiro. Disponível em: <[http://www.cultura.gov.tl/sites/default/files/Regime\\_atribuicao\\_bolsas\\_estudo\\_estrangeiro\\_portugues.pdf](http://www.cultura.gov.tl/sites/default/files/Regime_atribuicao_bolsas_estudo_estrangeiro_portugues.pdf)>. Acesso em: 01/06/2016.

SUCUMA, A. Estado e ensino superior na Guiné-Bissau 1974-2008. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, 2013.

- II -

## EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Ana Valéria de Figueiredo da Costa– UERJ; UNIG; UNESA (Brasil)

Agenor Pereira da Costa- UNIG; UMINHO (Brasil)

Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte – UNIG; SEEDUC/RJ (Brasil)

### INTRODUÇÃO

A temática Educação em Direitos Humanos vem sendo preocupação recorrente e enfatizada nos fóruns de debates políticos e pedagógicos desde meados do século XX. Com a promulgação pela ONU da Declaração dos Direitos Humanos em 1948, se instaura no mundo uma campanha bastante ressaltada sobre o tema, indicada no preâmbulo da referida declaração:

“a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional [...]”.

Desde 2003 circula como uma política fundamental no Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (MEC, SEDH). Assim, o trabalho investiga as percepções e representações dos alunos do Curso de Pedagogia sobre os Direitos Humanos no cotidiano escolar, levando em conta

que se faz mister na formação dos futuros profissionais a discussão e o debate sobre o tema. O estudo também se justifica por apontar, através de uma análise sistemática dos dados coletados, quais as ações que podem ser empreendidas pela Universidade no sentido de atender aos anseios dos licenciandos e contribuir, mais pontualmente, como *locus* de formação privilegiado na formação inicial e continuada dos alunos, tendo a pesquisa como estratégia de formação.

São questões norteadoras do estudo: o que são os direitos humanos? Na escola e na sala de aula, como podemos percebê-los? Em quais situações estes são desrespeitados pelos professores e agentes da equipe escolar? Os alunos conhecem os direitos humanos? A partir das respostas, pretendeu-se mapear as representações dos alunos respondentes do Curso de Pedagogia, estabelecendo um diálogo entre suas representações e os modos de interferência no cotidiano escolar, em sua prática profissional docente e, sobretudo, como pessoa humana. Partindo dessas premissas, o trabalho tem como objetivo analisar as concepções dos alunos do Curso de Pedagogia sobre Educação e Direitos Humanos no cotidiano escolar.

O estudo tem como pano de fundo autores que fundamentam a temática: Foucault (1999), Arendt (2007), Candau e Sacavino(2000), Schilling(2005), Freire(2000) entre outros, e documentos nacionais e internacionais que discutem e estabelecem parâmetros legais sobre o tema.

A investigação proposta é de orientação quanti-qualitativa, também denominada como multimétodo por Campbell e Fiske (1959, citado por Jick, 1979), a qual orienta o pesquisador à utilização cuidadosa dos métodos quantitativos e qualitativos na coleta e construção dos dados e que os mesmos sejam criteriosamente analisados ao longo do estudo.

Foi levada em conta a tabulação dos dados de forma a que se tenha acesso às respostas de uma parte numérica significativa dos sujeitos respondentes e, sobretudo, a qualidade das respostas dos mesmos. Para tal, foi prevista uma coleta de dados *in loco*, com a aplicação de questionários e/ ou entrevistas semiestruturadas com os alunos apontados pelo estudo<sup>2</sup>.

A pesquisa teve como sujeitos/ participantes os licenciandos do Curso de Pedagogia de uma universidade privada da Baixada Fluminense (RJ) com a participação de 47 alunos. As respostas foram analisadas, em um segundo

---

<sup>2</sup>Porém apresentamos aqui apenas as análises das respostas aos questionários.

momento, por referenciais qualitativos, observando-se as respostas pela Análise de Conteúdo conforme sugere Bardin (1977).

Os questionários foram aplicados pelas alunas bolsistas<sup>3</sup> nas salas de aulas das respectivas turmas e os alunos respondentes mostraram-se colaborativos e solicitaram que, mais a frente, os resultados do projeto fossem divulgados.

## **PERCURSO HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

O estudo teve como objetivo investigar as representações de universitários do Curso de Pedagogia sobre a importância da defesa e da garantia do exercício dos Direitos Humanos nos processos e ambientes educativos escolarizados e como estes vêm sendo efetivados (ou não) no cotidiano das unidades escolares. Parte da premissa que muitas vezes no cotidiano da escola e da sala de aula alguns dos direitos primordiais do ser humano são desrespeitados em detrimento de uma *pseudoeducação*, que controla muito mais do que o educa para a autonomia e a prática da liberdade.

Dessa forma, ao falarmos sobre Direitos Humanos hoje em educação é importante que se apresente, em linhas gerais, o percurso histórico da construção desses direitos, enfatizando-os como construção histórico-social, em permanente mudança e atualização.

Ao longo da existência humana, determinados direitos surgem como pontos de manutenção dos grupos sociais. Tais direitos vêm como gerações/categorias, significando dizer que ao longo do tempo histórico é o ser humano que elege determinados direitos. Contudo não ocorre a substituição de um direito por outro, mas uma acumulação de direitos, pois estes se mostram

---

<sup>3</sup> Este trabalho foi baseado no relatório final do Projeto de Iniciação Científica “Educar em Direitos Humanos: Representações e Práticas Escolares”, realizado nos anos 2011-2012 com alunos do Curso de Pedagogia. (FIGUEIREDO-DA-COSTA, COSTA e DUARTE, 2012). A dicotomia entre o conhecimento objetivo e o conhecimento reflexivo é polarização a se evitar, aspecto que pode ser referendado tomando-se o PIC como uma estratégia de formação e acesso à produção do conhecimento, ou seja, ao mesmo tempo em que há a produção de novos conhecimentos pela pesquisa, há também uma reflexão sobre esse conhecimento, proporcionando ao aluno uma dimensão mais ampla e aprofundada do fazer pesquisa.

como condições essenciais de vida das pessoas e entre as pessoas. Esse contrato ou pacto social “é o arranjo político que estabelece as condições nas quais os homens passam a viver em sociedade, deixando de lado os perigos do estado de natureza, no qual não haveria lei que a todos obriga” (VIGEVANI, OLIVEIRA e LIMA, 2008, p. 11).

Observa-se que os Direitos Humanos surgem primeiramente de meras declarações. Tais declarações refletem a qualidade de vida almejada e tornam-se evidentes diante de alguns conflitos, como por exemplo, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), onde os Estados, observadas as múltiplas agressões às condições de vida humana, se reúnem para que, se não a paz, ao menos alguns direitos inerentes aos seres humanos sejam respeitados. Como fato relevante, o Julgamento de Nuremberg (1945-1946) traz para o mundo um exemplo de como as sociedades devem enfrentar atitudes discriminatórias e desrespeitosas.

Nesse sentido, surgem as gerações de Direitos Humanos (DH), como as descreve Bobbio (1992). A primeira geração abarca os direitos fundamentais inerentes ao ser humano, tais como direito à vida, à liberdade. A segunda geração de DH se caracteriza pela identificação de grupos não diferenciados, visando tratamento isonômico, ou seja, direitos sociais por excelência, tais como moradia, educação, saúde.

A esse respeito, Vigevani, Oliveira e Lima (2008, p. 27) ressaltam que “os direitos de primeira e segunda geração são complementares, visto que os últimos procuram assegurar as condições para o exercício dos primeiros [...]”.

A terceira geração de DH traz consigo traços de não identificação de indivíduos e nem de grupos, prezando a coletividade como central, pois se refere a direitos cuja falta atinge a todos, como o direito ambiental, conservação do patrimônio histórico-cultural, paz.

A quarta e a quinta geração de DH trazem o acesso à tecnologia, à informação, o biodireito e, de forma global, refletindo a necessidade do mundo, traçar metas para o atingimento de DH genéricos, quais sejam, a paz social, representando a qualidade do que se entende por sociedade.

## **O QUE DIZEM OS AUTORES: UM BREVE APORTE TEÓRICO**

Inicialmente, os autores utilizados para tal discussão foram Foucault (1999), Arendt (1987), Sacavino (2000), Schilling (2005), Freire (2000) entre outros, e documentos nacionais brasileiros e internacionais que discutem e estabelecem parâmetros legais sobre o tema.

Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir* (1999) aponta a escola, juntamente com o hospital, as prisões e o quartel, como instituições de disciplinamento e controle. Arendt em seu livro “A condição humana” (2007) debate a ciência, o trabalho e a ação como condição política de democratização dos direitos humanos: “todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política [...]” (ARENDR, 2007, p. 15).

Sacavino (2000) discute como a lógica do mercado e totalmente outra da lógica democrática. Para a autora, a lógica democrática baseia-se no poder social e político de cada sociedade. Schilling (2005) argumenta sobre a importância da educação como uma das esferas que trazem objetos de reflexão e de ação: “se é verdade que a educação não pode tudo, pois emoldurada por questões estruturais, há espaços de liberdade possíveis” (SCHILLING, 2005, p. 19). Não poderíamos deixar de citar Freire (2000) com a educação como prática da liberdade no rol dos autores que debatem a educação em direitos humanos que no conjunto de sua obra, defende que educação é sempre processo dialético e que se constrói na confluência de saberes e no exercício de direitos.

## **A PESQUISA: QUAIS AS REPRESENTAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS PELOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA?**

A pesquisa teve como sujeitos/ participantes os licenciandos do Curso de Pedagogia de uma universidade particular da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro (Brasil). Foram respondidos questionários 47 questionários por alunos do Curso de Pedagogia, do primeiro, quarto e quinto períodos<sup>4</sup>. As respostas foram analisadas por referenciais qualitativos, observando-se a qualidade das respostas pela análise de conteúdo conforme sugere Bardin (1970). A investigação proposta é de orientação quanti-qualitativa, também denominada como multimétodo por Campbell e Fiske(1959, citado por JICK, 1979).

Os questionários foram aplicados pelas alunas bolsistas nas salas de aulas das respectivas turmas, solicitando ao professor do horário que cedesse o tempo suficiente para o preenchimento das questões.

Dessa forma, pretendíamos mapear as representações dos alunos sobre as manifestações dos direitos humanos na prática cotidiana da escola,

---

<sup>4</sup>O Curso de Pedagogia consta de oito períodos.



principalmente em se tratando de alunos de um curso de formação de professores, futuramente exercendo funções de liderança, tais como coordenador e gestor e outras de destaque na dinâmica escolar.

Os respondentes estão agrupados da seguinte forma: 1º período – 17; 3º período – 21; 4º período – 09; N da pesquisa – 47.

Por serem os respondentes todos licenciandos e licenciandas do Curso de Pedagogia, tabulamos os resultados sem levar em conta o período que estavam cursando, pois estávamos interessados em conhecer as representações dos alunos. Passamos a seguir a apresentar os resultados da investigação.

Houve entre os respondentes, 40 mulheres e 07 homens, com idades variando de 24 a 77 anos. Quanto à formação no Ensino Médio, 18 cursaram Formação Geral, 20 o Curso Normal e 02 o Ensino Técnico<sup>5</sup>.

De forma mais direta, a primeira pergunta do questionário era: *em sua formação no Ensino Médio e na faculdade, em algum momento você estudou a temática dos Direitos Humanos?* Nossa intenção com a questão era levantar se em algum momento da vida escolar o aluno do Curso de Pedagogia teve acesso sistematizado e escolarizado aos estudos sobre Direitos Humanos (DH).

Dos respondentes, 30 disseram que não tiveram acesso, porém 05 disseram que sim, nas seguintes falas<sup>6</sup>:

- *Bom conhecer para exercer a cidadania* (aluna; 24 anos)
- *O professor deve ter consciência desses direitos* (aluna; 27 anos)
- *Algo bem resumido relacionado às leis, condutas, formação do indivíduo, forma de agir, julgar etc* (aluna; 29 anos)
- *Foi na época em que a disciplina tinha o nome de OSPB, era dada num objetivo de conscientizar a vida em sociedade* (aluna; 33 anos)

Podemos perceber que são respostas diferenciadas, mas que falam, de alguma forma, em modos de conduta. O que chama a atenção é a fala sobre OSPB - Organização Social e Política Brasileira, disciplina ministrada na Educação Básica em pleno período da Ditadura no Brasil (1964-1985), mas que ficou para a aluna como um conhecimento sobre os direitos. Na questão: *voce conhece algum documento sobre os Direitos Humanos?*, dos 47 respondentes, 15 disseram desconhecer e apenas 01 apontou a Constituição Federal (aluna; 29

---

<sup>5</sup>Houve 07 que não responderam à questão.

<sup>6</sup> Houve 12 que não responderam à questão.

anos) e outro respondeu: *percebo que os direitos estão incluídos, mas não os percebo em um documento específico* (aluna; 27 anos).

Estabelecendo um cruzamento com a questão de n.2 parece aqui haver uma incongruência, pois como os respondentes disseram já terem tido acesso aos estudos em DH, não houve a citação de documentos de forma mais ampla, levantando um questionamento de como esses estudos foram realizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados iniciais da pesquisa apontam que a temática Educação e Direitos Humanos ainda não têm sido suficientemente abordados no Curso de Pedagogia, necessitando de um maior aprofundamento e efetivação nas práticas docentes cotidianas e curriculares.

Apesar de cada vez mais ter sido assunto recorrente nos meios educacionais e até de comunicação de massa (televisão, rádio, *outdoors*etc), a temática parece continuar à margem, sem que seja sistematizada nos cursos de formação de professores.

Como aponta Candau,

“a primeira [perspectiva] se relaciona com o entendimento dos direitos em sua globalidade e interdependência, não reduzindo seu enfoque só aos direitos políticos e civis, no reforço da democracia formal, como promovem as políticas e governos neoliberais [...] **Também não se pode reduzir e/ou diluir a educação em direitos humanos a uma educação em valores, inibindo-se sua dimensão política e cultural**”(CANDAU, 1999 citada por SCAVINO, 2000b, p. 43; grifos nossos).

Fica evidente o desconhecimento dos alunos sobre a temática e, sobretudo, a falta de espaço curricular de forma institucional para a abordagem e o debate sobre Direitos Humanos e Educação. Dessa forma, o trabalho aqui apresentado é um alerta sobre a necessidade de ampliação desse campo de estudo, muito mais do que uma pesquisa que pretende confirmar essa falta.

Diante desse quadro Scavino (2000b, p. 45), alerta sobre a

“formação de sujeitos de direito: para tal é necessário articular a dimensão ética, como a política social e as

práticas concretas [...]. Ser sujeito de direitos implica reforçar no cotidiano através de práticas concretas, a lógica expansiva da democracia. Afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecida na esfera política, através da institucionalização do sufrágio universal e da igualdade perante a lei, que a mobilizam para transportar sua dinâmica igualitária para as diversas esferas da sociedade”.

Os alunos respondentes mostraram-se colaborativos e solicitaram que, mais a frente, os resultados do projeto fosse divulgados, o que indica uma possibilidade de conhecimento das pesquisas que estão sendo realizadas na FaEL pelos alunos e também uma forma de incentivá-los a participarem dos projetos de iniciação científica como componente de sua formação.

Fechamos, assim, com as palavras de Sacavino, (2000a, p. 16):

“o cidadão é frequentemente definido como sujeito de direitos, porque há uma relação estreita entre direitos e cidadania. Mas o cidadão também é objeto de deveres, responsabilidades que deve assumir em relação a sua comunidade/ e ao Estado”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. In: Revista Eletrônica de Educação. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6/6>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

ARENDT, H. (2007). A condição Humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

BARDIN, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

BOBBIO, N. (1992). A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus.

BONAVIDES, P. (2003). Curso de Direito Constitucional. São Paulo: Malheiros.

BOTO, C. (2005). Educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. (pp. 87-144). In: SCHILLING, F. (org.) (2005). Direitos Humanos e Educação. São Paulo: Cortez.

BRASIL. (1988). Constituição Federal. Brasília.

\_\_\_\_\_. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

\_\_\_\_\_. (2011). Plano Nacional em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2003. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-2003.html>> Acesso em: 5 mar. 2011.

CANDAU, V. e SACAVINO, S. (2000). Apresentação. (pp. 7-8). In: \_\_\_\_ (orgs) (2000). Educar em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A.

DEMO, P. (1997). Educar pela pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados.

FIGUEIREDO-DA-COSTA, A. V. de; COSTA, A. P. da; DUARTE, I. M. B. N. (2012). Relatório Final. Projeto de Iniciação Científica Educar em Direitos Humanos: Representações e Práticas Escolares. Universidade Iguaçu, março a dezembro de 2012. [mimeo].

FOUCAULT, M. (1999). Vigiar e punir. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, P. (2000). Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

JICK, T. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. In: *Administrative Science Quarterly*, vol 24, n. 4, december 1979, p. 602-611.

LIBÂNEO, J. C. (2004). Organização e gestão da escola. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa.

MORAES, A. de. (2002). Direitos Humanos Fundamentais: teoria geral. São Paulo: Atlas.

OLIVEIRA, R.e CATANI, A. (1993). Constituições Estaduais Brasileiras e Educação.São Paulo: Cortez.

SACAVINO, S. (2000a). Educação em direitos humanos e democracia .pp. 36-48. In:CANDAU, V. e SACAVINO, S. (orgs). (2000a). Educar em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A.

\_\_\_\_\_. Democracia na nova ordem mundial globalizada. pp. 9-23. In: \_\_\_\_.(orgs) (2000b). Educar em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A.

SCHILLING, F.Direitos Humanos, Educação.In: \_\_ (org.) (2005). Direitos Humanos e Educação.São Paulo: Cortez.

VIGEVANI, T.; OLIVEIRA, M. F. de; LIMA, T.(2008). Diversidade étnica, conflitos regionais e direitos humanos. São Paulo: UNESP, 2008.

## **WEBLIOGRAFIA**

Rede Brasileira em Educação e Direitos Humanos. Disponível em:  
<<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/index.html>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

**- III -****FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA  
UNIVERSITÁRIA EM MESTRADOS E  
DOUTORADOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA, BRASIL.**

Ana Verena Madeira - UFBA (Brasil)<sup>7</sup>

Denise Guerra - UFBA (Brasil)

Sandra de Medeiros - UFBA (Brasil)

Larissa Sena - Sec. Educ. Candeias (Brasil)

Zilda Ellen Neves- UFBA (Brasil)

Henrique Gama- UFBA (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

Ao longo da última década, os estudos e pesquisas educacionais, em nível mundial, têm identificado e ampliado a discussão acerca da formação do docente universitário, caracterizada por um alto nível de especialização na área técnica e de pesquisa, mas carente de uma dimensão pedagógica, que o profissionalize para atuar em atividades de ensino na educação superior (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; D'ÁVILA, 2013; SOARES; CUNHA, 2010).

Essa incipiente profissionalização para a docência se agrava no atual cenário internacional do ensino superior em que os perfis discente e institucional das Instituições de Ensino Superior (IES) têm sofrido rápidas e profundas mudanças. Os grandes avanços econômicos, científicos e tecnológicos que produziram a sociedade da informação e do conhecimento

---

<sup>7</sup> Apoio: PRODOC/UFBA

não resolveram os problemas sociais e culturais da humanidade. Isso gera um quadro repleto de incongruências e disparidades, requerendo uma nova forma de ver e de encarar o mundo, bem como de desenvolver os processos formativos na Universidade (MORGADO, 2005).

Destaca-se que os currículos dos cursos de graduação do Brasil, campo de atuação destes docentes, em tempos relativamente recentes sofreram mudanças significativas associadas às novas políticas educacionais, sobretudo às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Estas reformas fomentaram novas estruturas curriculares nos cursos que devem ser desenvolvidas por docentes, em geral, sem qualquer formação inicial ou continuada para a atuação docente.

Essa situação causa dificuldades tanto para o docente quanto para as instituições que buscam implementar cursos de graduação inovadores já que esses docentes são considerados os principais responsáveis pelo currículo, no mínimo, no nível das práticas, através das quais recontextualizam ou traduzem as políticas e ideias teóricas (PACHECO, 2005; LOPES, CUNHA; COSTA, 2013). Mesmo que não sejam os únicos responsáveis pelo perfil que cada instituição assume, têm grande influência em estabelecer e manter a cultura institucional em função da centralidade do papel do corpo docente na universidade, conforme explicita Esteves (2011) a partir de pesquisa com docentes universitários portugueses:

Ainda que o perfil geral de uma dada universidade num dado momento do seu trajeto histórico não seja exclusivamente função do pensamento e da ação dos seus docentes, estes, enquanto (re)intérpretes de valores filosóficos, políticos, sociais e culturais frequentemente contraditórios, acabam por ter uma influência no perfil que a universidade assume, porventura maior do que a que eles próprios reconhecem. (p. 7).

Os modelos de formação para a docência universitária em diversos países inclui, historicamente, a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu*, como as especializações em Metodologia do Ensino Superior ou outros títulos; a inclusão de disciplinas educacionais nos mestrados e doutorados e a realização de estágio também nestes cursos. No entanto, poucas pesquisas deram conta de investigar se e como essas iniciativas alteraram o quadro da profissionalização da docência no ensino superior.

Por outro lado, a legislação brasileira, desde 1996, estabelece que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, conforme Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). No entanto, 20 anos depois ainda há um vácuo normativo sobre princípios, bases ou métodos associados a essa “preparação”.

Em 2007, a formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica e superior pública no Brasil passou a ser atribuição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação associada ao Ministério da Educação (MEC) que, em 2010 lançou a Portaria CAPES no. 76/2010 incluindo a obrigatoriedade do componente curricular “Estágio de Docência Orientado”, nos programas de pós-graduação por elas apoiados no Programa de Demanda Social, como critério de concessão de bolsas para estudantes de mestrado ou doutorado dos Programas de Pós-graduação (PPG). Foi definido que o estudante deveria cumprir carga horária máxima de até 4 horas/semanas em um semestre do mestrado e em dois semestres dos cursos em nível de doutorado (CAPES, 2010).

Soares e Cunha (2010) ressaltam que são incipientes os trabalhos sobre a formação docente universitária em programas de pós-graduação *stricto sensu*, mas afirmam que a formação nesse espaço é de grande relevância, apesar da evidente insuficiência de iniciativas, que deveriam contar com maior valorização institucional e dos órgãos de fomento e avaliação. Neste sentido apontam para a importância de se fazer um balanço das iniciativas voltadas à formação pedagógica de pós-graduandos e problematizá-las.

Nesta investigação interessa-nos conhecer e compreender as iniciativas e ações planejadas e implementadas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no nível dos Programas de Pós-graduação, para a formação pedagógica dos futuros docentes universitários, no atual contexto sócio-político-educacional do Brasil.

## **MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO**

As atividades investigativas sobre a formação pedagógica nos cursos de pós-graduação da UFBA partem de uma abordagem exploratória-descritiva, quantitativa. Busca-se mapear as propostas e dispositivos curriculares de natureza pedagógica que visam a formação para uma futura docência universitária, desenvolvidas nestes cursos.



O estudo foi restrito aos Programas de Pós Graduação (PPG) que ofertam cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) de natureza “acadêmica” já que suas finalidades incluem a formação de docentes para a pesquisa e para o ensino superior, diferentemente dos mestrados profissionais, que buscam inserção no campo de trabalho.

Buscamos identificar as intencionalidades explícitas bem como a ocorrência e a(s) modalidade(s) de componentes de natureza pedagógica nestes cursos, através do levantamento de informações, acerca do projeto pedagógico e da matriz curricular, disponíveis nos sites dos Programas. A análise documental foi a técnica de análise predominante, com aportes da estatística descritiva para as características mensuráveis do fenômeno estudado.

Foram analisados 69 Programas de Pós-graduação acadêmicos ofertados pela UFBA dos quais 44 (67%) incluem cursos em nível de mestrado e doutorado, 19 (28%) só em mestrado e 6 (9%) só doutorado, em diferentes unidades universitárias de todas as áreas do conhecimento: a) Ciências Exatas (21 PPG), b) Ciências Biológicas e da Saúde (22), c) Ciências Humanas e Sociais (20), d) Letras (2) e e) Artes (4), sendo alguns de constituição interdisciplinar. Visitas às coordenações dos Colegiados dos Programas foram feitas para complementar informações, quando necessário. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Pós-graduação. [2016]).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das informações disponíveis em *sites* institucionais dos 69 Programas de Pós Graduação da UFBA indicou que 46 (67%) explicitam em seus textos de apresentação ou nos objetivos do curso alguma referência sobre a intenção de formar profissionais para atuarem na docência universitária. Nas diversas áreas do conhecimento há diferença quanto a esse aspecto: São 15 os Programas da área de Ciências Exatas (71%) que explicitam essa intencionalidade, 19 de C. Biológicas e da Saúde (86%); 10 de C. Humanas e Sociais (50%); 1 da área de Letras (50%) e 1 de Artes (25%).

Nestes textos não são identificados elementos que indiquem a compreensão de que uma formação para a docência universitária demandaria uma abordagem de conhecimentos de natureza pedagógica nos cursos do PPG. Em geral apenas é mencionado que o curso pretende formar professores do ensino superior e normalmente com ênfase para aspectos associados à área do curso ou à formação para a pesquisa. São textos como:

... promover a capacitação de nutricionistas e demais profissionais de saúde e áreas afins na **metodologia da pesquisa e do ensino superior** no campo das ciências dos alimentos e da nutrição para que adquiram competências, habilidades e autonomia no planejamento, implementação e divulgação de pesquisas de relevância na área da segurança alimentar e nutricional e afins. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Pós-graduação em Alimentos, Saúde e Nutrição. [2015], grifo do autor).

Ou ainda: “Produzir conhecimento nas áreas mencionadas e melhorar o desempenho profissional, **inclusive para o ensino de terceiro grau**” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Pós-graduação em Música. [2015], grifo do autor). Apenas poucos PPG, em geral na área de Saúde, têm objetivos que denotam ampliação da concepção de formação para a docência.

Capacitar enfermeira(o)s para **desenvolver práticas transformadoras de pesquisa e ensino em enfermagem**, através da produção e socialização de conhecimentos inovadores e rigorosamente construídos, respeitando aos aspectos éticos envolvidos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Pós-graduação em Enfermagem. [2015])

Entendemos que essa ausência de referência aos conteúdos didáticos-pedagógicos está relacionada às ideias de que para ser um bom professor na Universidade é suficiente ter domínio do conteúdo da área específica, conforme já caracterizado por diferentes autores. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; CUNHA, 2010; ESTEVES, 2011; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; SOARES; CUNHA, 2010).

Em termos de matrizes curriculares, dos 69 PPG investigados 49 (71%) apresentam componentes nas modalidades Disciplina ou Estágio, sendo que a grande maioria destes (48=98%) apresentam componentes da modalidade Estágio. A nomenclatura destes componentes varia, mas em geral contém a

palavra “Tirocínio” ou “Estágio”. Menos frequente é o uso das expressões “Prática de Ensino” ou “Prática Docente” em componentes desta modalidade. Quanto às disciplinas foram identificadas em 4 PPG como nomes de “Metodologia do Ensino Superior...” (3 PPG) e “Pesquisa, Bioética e Docência em Ciências Farmacêuticas” (1 PPG).

As ementas de apenas dois componentes são bem explícitas quanto à fundamentação pedagógica para o ato de ensinar. São elas: “Metodologia do Ensino Superior em Alimentos e Nutrição” e “Metodologia do Ensino Superior em Ciências da Saúde” disciplinas com carga horária total de 34h cada, ofertadas como obrigatórias ou optativa aos estudantes do PPG em “Alimentos, Saúde e Nutrição” e de “Processos Interativos dos Órgãos e Sistemas”, respectivamente e cujas ementas são:

[Componente: Metodologia do Ensino Superior em Alimentos e Nutrição]. Ementa: Correntes pedagógicas e sua aplicação. A totalidade do ato pedagógico. Ensino e aprendizagem. Pedagogia e didática. O planejamento didático-pedagógico. Técnicas e recursos didáticos. O uso de novas tecnologias na educação. A avaliação da aprendizagem. Diretrizes Curriculares para formação em nutrição. (Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Alimentos, Saúde e Nutrição, [2015])

[Componente: Metodologia do Ensino Superior em Ciências da Saúde]. Ementa: A Universidade no Brasil - caracterização. Docência no ensino superior: exigências atuais e compromisso social do professor. Características básicas de planos de ensino e formulação de objetivos e conteúdos. Estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação. Relação Professor-aluno. Sistemática e problemática do ensino de ciências de saúde no Brasil. Técnicas de estruturação de aulas e avaliações práticas. (Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Processos Interativos de Órgãos e Sistemas, [2015])

Para Almeida e Pimenta (2014), os processos formativos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ainda são caracterizados pela preparação, por meio do desenvolvimento de conhecimentos teóricos e instrumentais, da atividade de pesquisa e de produção de conhecimento, com apropriações referentes ao campo científico de atuação. Também Pimenta e Anastasiou (2010) observam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos não inclui nenhuma discussão sobre aspectos pedagógicos, desconsiderando que os elementos-chaves do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar.

Assim o futuro docente universitário em geral conclui seu mestrado ou doutorado desconhecendo cientificamente os elementos constitutivos da própria ação docente: o planejamento, a organização da aula, as metodologias e estratégias didáticas, a avaliação e as peculiaridades da interação professor-aluno.

Em consonância com esse quadro, Soares e Cunha (2010) atentam para a falta de políticas públicas que preconizem a necessidade de uma formação para o professor da educação superior que contemple os saberes específicos da prática docente. Destacam ainda que o professor universitário constrói sua identidade profissional a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores e da própria experiência autodidata, além das trocas com colegas de profissão e do retorno dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto investigado (UFBA), os Programas de pós-graduação, *locus* privilegiado para a formação do professor universitário, em sua maioria (67%) declaram a intencionalidade de formar professores para o ensino superior. Porém não explicitam a compreensão da importância dos conhecimentos didático-pedagógicos como essenciais para a formação profissional do docente universitário. Mesmo os dispositivos curriculares de natureza pedagógica, como os componentes de Estágio ou Tirocínio Docentes em geral são de pouca relevância no contexto dos PPG. Poucos cursos constituíram em seus currículos componentes na modalidade disciplina, na qual um conhecimento didático-pedagógico é mais sistematizado.

Assim, esta formação se concentra na crescente especialização dentro de uma área do saber, enfatizando a pesquisa e tornando-se responsável,

mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser um bom docente universitário é suficiente dominar os conteúdos de sua área/disciplina específica, conforme ressaltado em estudos anteriores.

Esta pesquisa irá direcionar-se também para compreensão da percepção dos docentes e estudantes de pós-graduação acerca de seus processos formativos frente a essas demandas e experiências de formação pedagógica. Incluirá um segundo momento em que a abordagem será qualitativa de cunho etnometodológico.

Espera-se que o conhecimento produzido no âmbito desse projeto deva subsidiar a instituição de novos processos formativos para a docência universitária na UFBA.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, M. I. DE; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. Revista Portuguesa de Educação, v. 27, n. 2, 2014, p. 7-31.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 28 jan. de 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portaria CAPES, nº 76/2010, de 14 de abril de 2010. Regulamento do Programa de Demanda Social. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_076\\_RegulamentoDS.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2015.

CUNHA, M. I. da 2010 da. Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária: implicações para os currículos e a prática pedagógica no Brasil. In: LEITE, C. (Org.) Sentidos da pedagogia no ensino superior. Porto: CIEE/ Livpsic, 2010. p. 67 – 73.

D'ÁVILA, C. M. Docência na educação superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P.

A. (Org.). Profissão docente na educação superior. Curitiba: CRV, 2013, p. 19-34.

ESTEVES, M. Modos de implicação dos professores na docência universitária. Texto da Conferência no XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Guarda, PT, 1 jul. 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/8663>>. Acesso em: 29 jan. de 2013.

LEITE, C.; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. Revista Portuguesa de Educação, v. 25, n. 1, 2012, p. 7-27.

LOPES, A. C.; CUNHA, É. V. R. DA; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>>. Acesso em: 15 fev. de 2014.

MORGADO, J. C. A desconstrução curricular: um estudo exploratório. Braga: Universidade do Minho, 2005.

PACHECO, J. A. Escritos curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no Ensino Superior. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Ensino de Pós-graduação. Cursos *Stricto Sensu*. [2015]. Disponível em: <<http://www.propg.ufba.br/stricto-sensu>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Pós-graduação em Alimentos, Saúde e Nutrição. [2015]. Disponível em: <<https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/PGNUT/Objetivos>>. Acesso em: 19 dez. de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Pós-graduação em Enfermagem. [2015]. Disponível em: <<http://www.pgenf.ufba.br/objetivos>>. Acesso em: 19 dez. de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Pós-graduação em Música. [2015]. Disponível em: <<http://www2.ppgmus.ufba.br/apresentacao/objetivos>>. Acesso em: 19 dez. de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Pós-graduação em Processos Interativos de Órgãos e Sistemas. [2015]. Disponível em: <<http://www.ppgorgsistem.ics.ufba.br/>>. Acesso em: 19 dez. de 2015.

- IV -

## A INTER/TRANSDISCIPLINARIDADE NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E A UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI.

Ângelo José Muria – UP (Moçambique)

### INTRODUÇÃO

O paradigma dominante na produção do conhecimento do século XIX levou-nos à contínua divisão do conhecimento simplificado em disciplinas e destas em subdisciplinas, por isso, refletir sobre as reivindicações que geraram a ideia da transdisciplinaridade e sobre as suas origens é um exercício que propicia uma nova ordem de se pensar a Universidade enquanto espaço de produção do conhecimento. Trabalhar a transdisciplinaridade significa trazer, a rotura epistemológica disciplinar que fragmenta a dialógica das partes.

Para desenvolver a questão da importância da transdisciplinaridade na produção do conhecimento, em primeiro lugar iniciarei por discutir sobre o termo “disciplina”. Em segundo lugar, irei trazer a interdisciplinaridade. Em terceiro lugar, vou trazer à reflexão a questão da produção do conhecimento tendo em vista a transdisciplinaridade como nova forma de produção do conhecimento na Universidade do Século XXI. No final, trago algumas considerações sobre o que pretendo que seja a Universidade numa visão transdisciplinar.

### DISCIPLINA

A interpretação da palavra “disciplina” leva-me ao entendimento da presença nela de um significado relacionado com autoridade, território e fronteiras bem estabelecidas. Sendo a minha intenção desenvolver uma



discussão tendo em vista a Universidade, importa salientar, que o termo “disciplina” deve ir de encontro ao trabalho intelectual. A disciplina intelectual é fundamental para a busca do rigor, da exatidão, da clareza a que não se pode renunciar. O pensamento crítico das atuais disciplinas deverá ser o mais disciplinado possível, com respeito aos seus objetivos práticos e às suas próprias normas epistemológicas e éticas, sob pena de se cair num “trabalho indisciplinado” em alusão a realização de trabalho “pouco rigoroso” (Casanova, 2006).

Para Ander-Egg, citado por Lück (2007:38), disciplina ou ciência representa um conjunto de conhecimentos específicos com características próprias, isto é, “um conhecimento aprofundado e especializado” que tem como “elementos básicos a referência e o estudo de objetos de uma mesma natureza. A mesma autora observa que é graças ao “enfoque epistemológico disciplinar que atualmente a humanidade possui um verdadeiro mosaico constituído de um acervo de conhecimentos deslumbrantes dada a sua diversidade”. Porém, alerta que os maiores ganhos que o “mosaico” de conhecimento pode dar dependem de uma visão conjugada “capaz de dar a devida importância a todos os aspetos de conjunto e de forma interativa”.

É neste sentido que ao observar a forma de produção de conhecimentos na Universidade Pedagógica (UP), verificamos que ela se sustentou por vários anos na reprodução do conhecimento disciplinar e na falta de inter-relação disciplinar. A vitória do conhecimento disciplinar e especializado deveu-se, também, ao facto do paradigma orientador da produção do Conhecimento na UP ter sido criado a partir de um paradigma teórico-metodológico, centrado nas proposições de Descartes (1596 – 1650) e Newton (1643-1723) que são os precursores do paradigma fragmentador.

A organização curricular de vários cursos da UP seguem um modelo tradicional e fragmentador de construção do conhecimento, resultante de um método discursivo orientado pela simplificação da realidade em unidades menores, de que resultam unidades mínimas de análise (variáveis), isto é, isolamento do fenómeno estudado, em relação ao contexto de que faz parte; distanciamento do observador em relação ao objeto observado, de modo a garantir objetividade; estudo da validade e fidedignidade dos instrumentos de medida, com vista a garantir objetividade; e ausência da interação uma vez que a cada estágio e momento de produção do conhecimento é considerado independente do outro.

Estes pressupostos associam-se à minha compreensão de que a Universidade é vista como um sistema mecânico composto de unidades (Faculdades) ou matérias elementares (Cursos), que pode ser compreendida de forma descontextualizada e descoordenadas. Observo que os modelos curriculares seguidos por alguns cursos na UP se desenvolvem e se diversificam em disciplinas num processo de inflação galopante perdendo o contacto com a realidade da formação.

É neste sentido que a excessiva compartimentação disciplinar na minha Universidade produziu em mim um movimento a favor do estudo da totalidade em Ciências Naturais e Humanas, porque, o modo de produzir e tratar o conhecimento pela fragmentação sucessiva tende a esgotar a possibilidade da Universidade contribuir para o avanço da cultura Humana e melhoria da qualidade de formação. Contudo, salientar que tenho observado que os ajustes e revisões e reformas curriculares que a UP tem passado já se deram em conta de que os problemas da construção do conhecimento são mais complexos, exigindo-se desta forma uma visão mais abrangente da realidade universitária. Neste sentido, observo também que alguns especialistas da minha Universidade, defensores acérrimos do conhecimento especializado e disciplinar já começam a perceber que a “sua” disciplina, por mais “importante” e rigorosa que seja, revela-se insuficiente para perceber a complexidade da formação e da produção do conhecimento. Assim, para percebermos esta realidade do conhecimento é necessária uma visão lúcida das coisas que transcenda os limites disciplinares e conceituais do conhecimento tradicionalmente produzido, isto é, precisamos de um especialista disciplinar que queira ser, ao mesmo tempo, um especialista da totalidade interdisciplinar isto é precisamos de produzir conhecimento com uma visão crítica e interligado.

## **INTERDISCIPLINARIDADE**

O entendimento crítico, sobre o modo tradicional de produção do conhecimento, levou a que um grupo de docentes se preocupe em aprofundar a consciência da produção do conhecimento tendo como fundamento a visão interligada.

O conhecimento interligado através da interdisciplinaridade propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, com base na reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento disciplinar, na intenção de superar o

isolamento entre as disciplinas. O seu tratamento, segundo Fazenda (1992), tende a ser algo vivido, enquanto “*atitude de espírito*”, feita de curiosidade, de abertura, de senso de aventura e descoberta, e exerce um movimento de conhecimento capaz de instruir relações. Nesse sentido, a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas na produção do conhecimento um mesmo projecto de pesquisa.

Sendo assim, percebo que a exigência da interdisciplinaridade, exige que cada docente da UP transcenda a sua própria especialidade dos seus limites disciplinares e acolha as contribuições de outros docentes. Assim, parafraseando Japiassú (1976), diríamos que a metodologia interdisciplinar postula uma reformulação generalizada da estrutura universitária, do processo de ensino das disciplinas científicas, na medida em que coloca em questão não somente a pedagogia de cada disciplina, mas também o papel do ensino universitário, bem como o emprego que se faz dos conhecimentos produzidos.

A produção do conhecimento interdisciplinar na Universidade traz de volta a necessidade da unidade do conhecimento com a realidade existencial do ser humano, precisando-se de se resgatar a “teoria geral dos sistemas”, as “pesquisas sobre a hermenêutica”, a “praxeologia”, a “fenomenologia” com a intenção de ultrapassarmos o estágio meramente interdisciplinar e crítico a procura da transdisciplinaridade.

## **TRANSDISCIPLINARIDADE**

Para que a degradação da Humanidade não chegue a níveis incontornáveis, alguns autores com os quais me identifico, com destaque para Nicolescu (1999) e Morin (2000, 2005, 2005a, 2005b, 2006) propõem uma visão transdisciplinar na produção do conhecimento, que seja ao mesmo tempo uma visão transcultural, transreligiosa, transnacional, transhistórica e transpolítica, que conduza no plano social, a uma mudança radical de perspectiva e atitude.

A produção do conhecimento transdisciplinar é, radicalmente, distinta da disciplinar, mas pode ser complementar. A produção disciplinar envolve, no máximo, um único e mesmo nível de realidade. Em contrapartida, a transdisciplinaridade interessa-se pela dinâmica decorrente da ação simultânea de diversos níveis disciplinares. Com a transdisciplinaridade, como paradigma universitário, pretendemos promover o encontro entre a UP com o homem enquanto sujeito, porque o paradigma que norteou o nosso conhecimento

científico, seja ele disciplinar, inter, pluridisciplinar, está sendo incapaz de responder a nossa preocupação de formação dos nossos estudantes como sujeitos.

A transdisciplinaridade pode aparecer na UP como o maior desafio na produção do conhecimento, por ser o fator agregador dos problemas e desafios da Universidade moderna. A sobrevivência da UP num meio em rápida transformação, a exemplo do século XXI, depende quase inteiramente da capacidade de identificar quais os velhos conceitos que ainda são relevantes para as exigências impostas pelas novas ameaças à sobrevivência, e quais deixam de sê-lo. O conhecimento transdisciplinar não só impõe novas formas e possibilidades para a vida futura como, também, impõe a Universidade a ter em conta uma nova consciência e novas restrições.

A Universidade pode dar sentido ao debate sobre as mudanças incríveis que tiveram lugar no século XX e que preocupam a Humanidade do século XXI. Moçambique nunca se defrontou até hoje com o problema de controlar mudanças de tamanha amplitude. Fracassamos sempre por sermos incapazes de desafiar os nossos antigos conceitos e modos de pensar. A Universidade tem de ajudar os jovens a aprender um novo conjunto de crenças, um novo quadro de valores, que lhes permitam viver num mundo totalmente diferente.

A necessidade da unidade da Ciência com a vida, segundo Morin (2000), requer que se percorra, progressivamente, um caminho onde haja lugar para os limites, as insuficiências e as carências nas quais não podemos evitar o desafio da transdisciplinaridade. Para a UP discutir o conhecimento transdisciplinar é preciso eliminar *a priori* a má percepção do desenvolvimento de projetos transversais. Primeiro seria perceber a transdisciplinaridade como sendo o princípio que conduz à eliminação das disciplinas; segundo seria confundir transdisciplinaridade com “intrusidade”. Pelo contrário, a transdisciplinaridade surge no lugar onde o conhecimento disciplinar falha, isto é, enquanto o conhecimento disciplinar simplifica a transdisciplinar íntegra. A aspiração do conhecimento transdisciplinar é dar conta das articulações entre domínios disciplinares com as inquietações sociais, culturais, naturais etc.. que são “negados” pelo conhecimento disciplinar.

O conhecimento transdisciplinar deve aparecer na UP para permitir a análise dos princípios em que se baseia a produção do conhecimento na atualidade que é baseado na disjunção, redução e abstração. Trata-se de um conhecimento que integra os diferentes modos de pensar, opondo-se aos mecanismos reducionistas, simplificadores e disjuntivos.

Contrariamente a pretensão disciplinar, que ao identificarem a existência da complexidade nos organismos tentaram isolá-la “numa caixa” preta, os que defendem a transdisciplinaridade procuram a oportunidade de entrarem na caixa preta, isto é, “quando a disciplina reconheceu a complexidade, foi para contorná-la, pô-la entre parênteses, mas sem negá-la”. A respeito disso Morin (2000) considera que o problema teórico da transdisciplinaridade é o da possibilidade de entrar nas caixas pretas do conhecimento e da vida.

A Transdisciplinaridade é um conjunto de acontecimentos, ações, interações, acasos e turbulências que constituem o mundo atual, por isso, ela defende a unidade do conhecimento com os acontecimentos da mais alta complexidade humana, mostrando desta forma, segundo postula Morin, (2005), que apesar de sermos *homo-sapiens-sapiens*, também somos *demes*, isto é, *homo-sapiens-sapiens-demes* que permite um entrelaçamento do *transdisciplinar*.

Consequentemente, eu vejo a UP do Século XXI a alimentar-se da incerteza, evitando o corte epistemológico entre o objeto e o sujeito, a natureza e a cultura, a ciência e a filosofia, a vida e o pensamento. Ela deve ultrapassar as entidades fechadas, os objetos isolados, as ideias claras e distintas, mas não deve deixar-se encerrar na confusão, no vago, na ambiguidade, na contradição. A transdisciplinaridade na Universidade do Século XXI, onde, também, a UP se encontra, deve aparecer como necessidade de apreender a multidimensionalidade, as interações, as solidariedades, entre os inúmeros processos que ocorrem nos espaços universitários, não só, mas também, e na Universidade.

Enquanto a UP do século XX estudava e percebia a produção do conhecimento só na sua vertente biológica ou somente cultural, a UP do Século XXI, deve estudá-lo como ser biológico e cultural que vive num universo de linguagem, de ideias, de sentimentos, de consciência e de autonomia.

O conhecimento disciplinar como é percebido, arrasou o nosso sistema educacional e infelizmente parece querer triunfar na nossa Universidades, influenciado fortemente pela forma de estar e pensar dos diferentes intervenientes no sistema.

As Universidades que se guiam por um conhecimento contrário ao transdisciplinar, quanto mais, para elas, os problemas se tomam multidimensionais, mais são incapazes de pensar essa multidimensionalidade; quanto mais a crise avança, mais progride a incapacidade de pensá-la; quanto mais os problemas se tornam planetários, mais se tornam insensíveis e

incapazes de considerar o contexto e o complexo social, a inteligência torna-se cega produzindo-lhes inconsciência e irresponsabilidade de analisar as coisas (Morin, 2006).

A UP no Século XXI só pode ser viável se for uma Universidade que integre a produção do conhecimento do ser humano com a sua realidade existencial, dedicando-se ao estudo da totalidade aberta da formação e não apenas a um dos seus componentes.

O conhecimento transdisciplinar deve surgir para questionar a fragmentação e o esfacelamento do conhecimento em que o pensamento linear, oriundo do século XIX, colocava o desenvolvimento da especialização como supremacia da ciência, contrapondo-se ao saber globalizante das humanidades. A transdisciplinaridade numa UP em pleno século XXI deve discutir a noção de totalidade e incorporar a solidariedade, colocando, lado a lado, razão e subjetividade humana.

Não pretendo que a UP, em pleno Século XXI, adicione o conhecimento, mas sim, que organize o conhecimento já existente, trazendo os pontos fundamentais que se encontram em cada disciplina, isto é, permitir a fazer-se uma economia na organização desse conhecimento. Assim, poder-se-á caminhar em direção a necessidade de penetrar dentro dos diferentes conhecimentos, pois há portas fechadas e fronteiras.

Morin (2005a, 2005b) usa a expressão “a vida vive de contradições”. A nosso ver também diríamos que a Universidade no Século XXI deve viver de contradições, isto porque, entendemos que para compreendermos o conhecimento em todas as suas dimensões e limitações precisamos justapor conceitos contraditórios, de modo dialógico.

Uma Universidade transdisciplinar, deve ser animada por um desafio permanente entre as aspirações dos estudantes a um saber não simplificado, não fragmentado, não redutor, e o conhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento. Uma Universidade no Século XXI deve aspirar-se por um conhecimento multidimensional. Neste contexto, para compreendermos essa Universidade, devemos unir as forças contraditórias do nosso conhecimento, daí que, a ordem e desordem são antagonistas e complementares, na auto-organização da Universidade, assim como, a verdade e o erro são antagonistas e complementares na produção do conhecimento transdisciplinar.

Numa formação transdisciplinar precisaremos entender a Universidade no Século XXI como local de convergência de homens, isto é, todos os

intervenientes no espaço Universitário devem identificar o estudante como *sapiens*, como *demens*, como produtor, como técnico, como construtor, como ansioso, como gozador, como estático, como cantante e dançante, como subjetivo, como destruidor, como consciente, como inconsciente, como mágico, como racional. O entendimento da transdisciplinaridade que apresenta este estudante permitir-nos-á desenvolver uma formação que permita transformar os estudantes em sujeitos do processo de desenvolvimento da humanidade.

É nesse sentido que a UP deve ser entendida na sua unidade e dualidade, na sua multiplicidade, na sua pluralidade, no seu antagonismo, na sua complementaridade e indissociabilidade para permitir formar Homens que tenham corpo, mente, idéias, espírito, magia, afetividade, isto é, no dizer de Morin (2005, 2005a) formar um homem *complexus*.

Desta forma, o grande problema dos nossos sistemas educacionais, e em especial das Universidades, consiste em privilegiar a separação em vez de praticar a religação dos saberes, através da disciplina como principal fonte de acumulação do conhecimento. Para o efeito, necessita-se que a produção do conhecimento na Universidade no Século XXI se sirva de uma realidade multidimensional, simultaneamente econômica, psicológica, mitológica, sociológica, desportiva, e que estas dimensões não se estudem separadamente umas das outras. Uma Universidade baseada em princípios de separação torna-se talvez mais lúcida sobre uma pequena parte separada do seu contexto, mas ela torna-se uma Universidade cega ou míope sobre a relação entre a parte/essência e o seu contexto.

Nesse tipo de Universidade, “o professor fala, o aluno escuta, toma nota e devolve na prova”, chegando-se no máximo somente ao domínio dos conteúdos. Mesmo com os aportes segundo Demo (2002:124) da “[...] atual biologia da aprendizagem a Universidade continua instrucionista ao extremo...” não permitindo, “[...] ao final que o estudante não saiba manejar o conhecimento com as mãos próprias”. O conhecimento e aprendizagem na Universidade do Século XXI devem ser atividades humanas que expressem, de maneira exuberante, processos não lineares, tanto no seu processo de formação, e reconstrução, quanto na sua tessitura interna.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção do conhecimento na Universidade do Século XXI deve conduzir-nos à reflexão sobre uma série de problemas fundamentais da incerteza do destino humano, que depende, sobretudo, da nossa capacidade de compreender os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, globalizando-os e interligando-os; e depende também da capacidade de enfrentar essa incerteza e de encontrar os meios que permitem navegar num futuro incerto, erguendo ao mais alto nível a coragem e a esperança.

Essa esperança deve partir de uma transformação interna de cada produtor do conhecimento, começando a partir de criações inicialmente locais e quase microscópicas, efetuadas em meio inicialmente restrito que pode até serem considerados como desvio em relação a normalidade.

Assim sendo, os especialistas têm de estar preparados para perceberem a inter-relação existente entre o conhecimento disciplinar, interdisciplinar e o transdisciplinar que permitirá a Universidade do Século XXI produzir o conhecimento que acompanhe a dinâmica da existência humana e do mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASANOVA, P.G. As novas ciências e as humanidades da academia à política. São Paulo, Boitempo Editorial, 2006.

DEMO, P. A complexidade e Aprendizagem: A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo, Atlas, 2002.

FAZENDA, I.C.A. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividades ou ideologia. 2ª Ed. Edições Loyola, São Paulo, 1992

JAPIASSÚ, H.. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

LÜCK, H. Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos teóricos-metodológicos. 14ª Ed. Petropolis, Vozes, 2007.

MORIN, E. Complexidade e transdisciplinaridade. A reforma da Universidade e do ensino fundamental. Natal, EDUFRN, 2000.

\_\_\_\_\_. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre, Sulina, 2005.



\_\_\_\_\_. O método I: a natureza da natureza. Porto Alegre, Sulina, 2005a.

\_\_\_\_\_. O Método II: a vida da vida. Porto Alegre, Sulina, 2005b.

\_\_\_\_\_. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo, Cortez, 2006.

NICOLESCU, B. O Manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo, Triom, 1999.

- V -

## **CURRÍCULO E INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Antônio Flávio Barbosa Moreira – UFRJ / UCP (Brasil)

Rosane Karl Ramos – PUC-Rio (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

Historicamente o campo dos estudos curriculares é considerado como base para a compreensão do processo de internacionalização do ensino. No entanto, ainda se pode afirmar que isso ocorre atualmente? O objetivo geral deste artigo é buscar compreender o atual campo no Brasil considerando o cenário educacional internacional. Além disso, busca-se entender os aspectos interculturais presentes no processo de internacionalização. A hipótese levantada é a de que os currículos cedem à pressão exercida pelas avaliações externas internacionais, que preponderam na formulação de currículos no ensino superior.

Em meados da década de 1990 foi introduzida a abordagem de internacionalização como um processo ou como uma abordagem organizacional por Jane Knight (1994, apud KNIGHT, 2004, p. 9), para demonstrar que a internacionalização é um processo que precisa ser integrado e sustentado a nível institucional:

Internacionalização é um processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global dentro do propósito e das funções de ensino, pesquisa e extensão do ensino superior (KNIGHT, 2004, p. 11).

Neste artigo é adotado o conceito de internacionalização apresentado por Jane Knight como fundamento teórico de análise. Além disso, busca-se compreender mais detalhadamente uma das dimensões apontadas pela autora como integrante do processo de internacionalização: a interculturalidade.

Na presente pesquisa foi usado o método de pesquisa bibliográfica. Foram analisados textos que contribuem para a discussão da relevância do diálogo entre o campo curricular e o processo de internacionalização no ensino superior perpassados pela questão da interculturalidade, sendo esta entendida como o elo fundamental entre os atores de tal processo.

O artigo se divide em três momentos, além da introdução e das considerações finais: o primeiro momento tece uma diferenciação entre os conceitos de globalização e internacionalização; o segundo analisa o papel que avaliações externas vêm desempenhando no cenário educacional internacional, com foco no campo dos estudos curriculares; por fim, o terceiro momento apresenta três perspectivas de interculturalidade que estão presentes nas relações tanto entre instituições como entre indivíduos no processo de internacionalização acadêmica.

## **GLOBALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO**

O ensino superior, em suas funções tradicionais - ensino, pesquisa e extensão (KNIGHT, 2004), encontra-se integrado pelas dimensões internacional, intercultural e global. Tais dimensões estão permeadas por interesses específicos, tanto governamentais, quanto institucionais e de grupos privados, regidos pela mercantilização da educação global, fenômeno cujas origens remontam à década de 1980, durante os governos de Ronald Reagan, nos Estados Unidos da América, e de Margareth Thatcher, na Inglaterra. Nessa ocasião, o conceito de 'Estado Mínimo' (uma das consequências decorrentes do "New Public Management") foi introduzido na política e na economia desses países.

A partir de então, a educação vem enfrentando transformações profundas em sua estrutura e em seu funcionamento, como asseveram diversos autores da área da educação (GATTI, 2010, TARDIF, 2013, LELIS, 2012). Como parte desse processo historicamente cunhado, a educação está imersa no processo mais amplo da globalização e da internacionalização da educação, assumindo um papel crucial na sociedade do conhecimento (GUILLE, 2008) na qual vivemos atualmente.

Contudo, cabe fazer a distinção entre os termos internacionalização e globalização em seus sentidos mais amplos. Em geral, afirma-se que a globalização teve seu início no período pós-Segunda Guerra Mundial e dizia respeito, inicialmente, à economia. Com o passar do tempo, o termo acabou sendo apropriado por outras áreas de conhecimento, inclusive pela educação. Atualmente, o termo é polissêmico (assim como o termo ‘internacionalização’) e uma de suas definições o tem como a ideia de interdependência entre nações, embora com forças e intensidades desiguais. Implica o fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores e ideias através de fronteiras (KNIGHT, 2004). Boaventura de Souza Santos (*apud* CANDAU, 2012, p. 240) prefere falar em globalizações, no plural, por compreender que há diferentes formas de globalização, que envolvem relações de poder desiguais, hegemônicas e contra-hegemônicas, em processos e movimentos de luta, conflito e resistência.

Globalização, segundo Philip Altbach e Jane Knight (2007), corresponde à junção de forças econômicas, políticas, societárias e culturais. Tais forças ‘empurram’ o ensino superior do século XXI para um maior envolvimento internacional, de forma que a internacionalização do ensino e conseqüentemente do currículo se tornam inevitáveis.

Muitas questões emergem dessas novas configurações, as quais extrapolam os limites deste trabalho. No entanto, no campo do currículo, o papel que as avaliações externas vêm desempenhando tem se mostrado crucial para o entendimento das principais questões do campo hoje.

## **AVALIAÇÕES EXTERNAS INTERNACIONAIS E CURRÍCULO**

Na década de 1950 surgem os primeiros projetos internacionais comparativos para avaliar os conhecimentos dos alunos de vários sistemas educativos, que desde então vêm apresentando suas próprias regras de funcionamento, legitimação, de controle e reconhecimento (AFONSO, 2013).

Em 1968 a reforma universitária brasileira incorporou explicitamente a noção de que a investigação e a pós-graduação deveriam ser o centro da geração de conhecimentos e da formação docente para toda a educação superior, e admitiu também que a investigação científica deveria servir de critério final para a avaliação de cada professor e do sistema universitário como um todo.

O governo brasileiro, por meio de suas ações e políticas de concessão de bolsas e auxílios a docentes, pesquisadores e estudantes, e pela promoção de parcerias com fundações e instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais, vem, desde então, dando suporte à troca de conhecimentos e experiências com os demais países, tanto desenvolvidos como em desenvolvimento, como já citado. Isso revela uma associação entre Estado, o desenvolvimento da ciência e tecnologia e a busca de referenciais internacionais de conhecimento nas diversas áreas do saber, inclusive nas ciências humanas – mesmo que “a análise por área de conhecimentos mostre um atraso relativo das Ciências Sociais e, sobretudo, das Humanidades e Educação em relação às demais” (CORDOVA ET AL, 1986, p. 55). Transparece assim uma postura oficial de valorização do intercâmbio para o desenvolvimento nacional frente à comunidade global, visto que

O sistema de pesquisas acadêmicas é global. A comunidade científica sempre foi, em grande parte uma comunidade internacional, se não global, de acadêmicos, no Ocidente, desde os tempos da escolástica européia (CASTELLS, 1999, p. 165-166).

As avaliações externas internacionais seguem desde então os padrões hegemônicos decorrentes de uma agenda global mais ampla, formulada principalmente pelas agências multilaterais, como a OECD<sup>8</sup>. Essas agências “deslocam os lugares e atores de referência no que diz respeito à educação e à avaliação internacional” (AFONSO, 2013, p. 274). Além disso, a agenda global proposta por essas agências faz com que

as políticas de avaliação [...] ganhando um caráter relativamente indiferente às concepções político-ideológicas de diversos governos, alcançando, em decorrência disso, uma certa imunidade ou indiferença às realidades e especificidades nacionais em que os diferentes

---

<sup>8</sup>Organization for Economic Co-operation and Development. Essa agência promove o PISA (Programme for International Student Assessment) que é um de seus principais meios de ação no setor educativo e constitui também um importante instrumento de regulação baseado no conhecimento (AFONSO, 2013, p. 275).

dispositivos avaliativos se têm instalado e desenvolvido. É, aliás, esta aparente consensualidade que vem ampliando a eficácia legitimadora da avaliação e tornando mais difícil desocultar a sua propalada cientificidade e pretendida neutralidade (ética, política, social...) (AFONSO, 2013, p. 274).

Diante desse cenário, diferentes países vêm buscando adequar seus sistemas educacionais por meio de currículos nacionais que respondam com a qualidade demandada por essas avaliações e pelo padrão internacional estabelecido como normativo para a atual economia do conhecimento.

Os exames e avaliações têm várias funções, dentre as quais destacam-se: certificação, seleção, controle, monitoração e motivação (FERNANDES, 2009, p. 122). A partir dos resultados dessas avaliações e exames, são estabelecidos “rankings” mundiais das instituições de ensino superior. Isso vem ao encontro do que Stephen Ball (2002) afirma quando fala sobre a educação ter sido transformada em uma mercadoria, pelo conceito de performatividade: “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2002, p. 6). Os desempenhos servem como medida de produtividade e rendimento, e representam a qualidade de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito. As avaliações externas internacionais são usadas para classificar as instituições de ensino superior dentro de uma determinada lógica globalizada de eficiência, eficácia e qualidade própria do mercado financeiro e não necessariamente dentro do âmbito educacional ou preocupadas com determinados currículos.

Como proposta de reação ou, ao menos, tentativa de resistência a esse processo de submissão às avaliações externas internacionais, que parece ser um processo do qual não há mais volta, Afonso (2013, p. 281) propõe

uma resistência dos Estados-nacionais a estas agendas (sobretudo os que, no sistema mundial, têm menos poder de participar na sua definição), e passam igualmente pelo fortalecimento de novos movimentos sociais contra-hegemônicos que, cada vez mais, procurem construir, de forma mais propositiva e viável, mecanismos para uma efetiva, justa, democrática e transparente regulação internacional do capitalismo, impedindo, desde logo, que o capitalismo acadêmico alastre definitivamente para o campo da educação.

Decerto que as avaliações externas, mesmo as internacionais, podem também auxiliar em algum momento no sentido da formulação de políticas educacionais, por exemplo, mas como nos diz Michael Apple (1994), sobre a possibilidade de um currículo nacional, e que podemos transpor para as avaliações externas, “nas atuais condições, não acho que o risco compense” (APPLE, 1994, p. 86).

## ASPECTOS INTERCULTURAIS NA INTERNACIONALIZAÇÃO

De acordo com algumas pesquisadoras (WALSH, 2009; CANDAU, 2012; ANDREOTTI, 2006), podem-se destacar três aspectos fundamentais no conceito de interculturalidade: um aspecto relacional, um funcional e um crítico.

A interculturalidade relacional é definida como sendo o contato e o intercâmbio entre culturas, isto é, entre pessoas concretas, agentes e construtores dessas culturas, entre suas práticas, saberes, valores e tradições. Essa relação pode ocorrer em igualdade ou desigualdade de condições (WALSH, 2009, p. 5).

A perspectiva funcional faz com que a interculturalidade sirva aos propósitos do poder dominante na sociedade e no “sistema-mundo” (idem). A interculturalidade é usada como discurso de reconhecimento da diversidade e da diferença cultural a partir de um padrão institucionalizado, reconhecido como certo e a ser seguido – reconhecimento esse que é imposto e ao mesmo tempo legitimado e naturalizado pela Europa primeiramente, e em seguida, por outros países considerados de Primeiro Mundo. A interculturalidade assim é funcional para responder às necessidades das instituições sociais já estabelecidas. Vera Candau (2012) acrescenta também que a perspectiva funcional refere-se à incorporação da ideia de interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais, com um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maioria dos países, marcado pela lógica neoliberal excludente e concentradora de bens e poder. Desta forma, o conceito é utilizado como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica.

A interculturalidade crítica, a terceira perspectiva, tem como seu ponto modular o problema “estrutural-colonial-racial e sua ligação com o capitalismo do mercado” (WALSH, 2009, p. 8). É um modelo seriamente questionador do

modelo societal vigente. A interculturalidade crítica parte da questão do poder e é um “chamamento de e a partir das pessoas que vêm sofrendo uma submissão histórica e subalternização” (idem). De acordo com Candau (2012), a perspectiva crítica é a posição que questiona estas relações de diferenças e desigualdades construídas ao longo da história (CANDAU, 2012, p. 243-244), o que nos leva a considerá-la como sendo a perspectiva a ser buscada nos processos de formação em uma educação internacionalizada, haja vista que o problema central da interculturalidade não é a diversidade, mas é a diferença construída como padrão de poder que segue transcendendo as diferentes relações cotidianas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou analisar como o processo de internacionalização acadêmica vem sendo perpassado por questões relativas a tentativas de se implementar currículos que se adequem às demandas advindas de avaliações externas internacionais, sem levar em consideração aspectos como a interculturalidade crítica, as especificidades de cada país e de cada sistema educacional.

No processo de internacionalização do ensino superior, as considerações referentes ao campo do currículo aparecem de forma secundária. Observa-se a predominância de um currículo mais centrado na obtenção de resultados em testes, avaliações e exames nacionais e internacionais, do que organizado com base na formação do estudante que participará de alguma forma desse processo. Esses testes e exames são, na maioria das vezes, elaborados de forma descontextualizada, monocultural e homogeneizante. Não costumam levar em conta a diversidade existente no processo de formação do aluno.

No cerne da discussão atual estão as avaliações internacionais, os rankings educacionais mundiais e os mecanismos de consumo e mercantilização da educação (BALL, 2012; NAIDOO et al, 2011), sendo estes mediados pelas culturas e práticas organizacionais cada vez mais presentes no meio acadêmico global. Os rankings internacionais não consideram as complexidades sociais, políticas e econômicas dos diferentes contextos, tratando o conhecimento como mera produção de resultados e utilizando o discurso da interculturalidade em prol da manutenção do *status quo*. Isso tudo faz com que o campo dos estudos curriculares tenha um papel coadjuvante no cenário da



internacionalização, uma vez que os currículos estão cada vez mais homogeneizados, privilegiando uma aprendizagem passiva, acrítica, que subsidia privilégios acadêmicos (NAIDOO et al, 2011) e subordinados à obtenção dos resultados esperados nessas avaliações.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-Avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, abr-jun 2013.

ALTBACH, Philip G. & KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v.11,p. 290-305, 2007 (disponível em <http://jsi.sagepub.com>)

ANDREOTTI, Vanessa. Soft versus critical global citizenship education. *Development Education Review*, issue 3, Autumn 2006.

APPLE, Michael. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? IN: MOREIRA, A.F.B. & SILVA, T.T. (orgs) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

BALL, Stephen. Performativity, commodification and commitment: an I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, v. 60, n.1, p. 17-28, 2012.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa da Educação*. 15 (2), pp. 3-23, 2002.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc., Campinas*, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012

CORDOVA, R.A., GUSSO, D.A. & LUNA, S.V. de. *A Pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília: Unesco/Cresalc/MEC/SESu/Capes, agosto 1986.

FERNANDES, D. Avaliar para aprender – fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GUILE, David. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, p. 611-636, set./dez. 2008.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. Journal of Studies in International Education. 2004 8:5 (disponível em <http://jsi.sagepub.com>)

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. Sociologias, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr. 2012, p. 152-174

NAIDOO, Rajani, SHANKAR, Avi & VEER, Ekant. The consumerist turn in higher education: Policy aspirations and outcomes. Journal of Marketing Management, 27:11-12, 1142-1162, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (De)Colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. Comunicação apresentada no XII Congresso ARIC (Association Internationale pour La Recherche Interculturelle), Florianópolis, 29 de junho de 2009.

TARDIF, Maurice. A Profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

- VI -

## **BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES: O DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE**

Carolina Ponciano Gonçalves – UNICAMP (Brasil)

Maria Inês Petrucci-Rosa – UNICAMP (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

A expansão de matrículas na educação superior é um fato que não há de ser negado. A preocupação com o 3º grau impactou o contexto nacional em diversos âmbitos, o que fez com que surgissem estudos e propostas para acompanhar este crescimento. Uma destas propostas foi implementada em 2007, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) realizarem reestruturações, tanto de cunho acadêmico quanto física, para melhorias no processo formativo da graduação.

A proposta de reestruturação curricular foi um salto para debates que envolveram diversas IFES pelo Brasil. Questionamentos sobre a formação acadêmica atual, além da troca de experiências institucionais. Os Bacharelados Interdisciplinares foi o fruto dos debates entre os pró-reitores, coordenadores e comunidade acadêmica. Diante da nova situação, a Secretaria de Educação Superior (SESu) propôs um Grupo de Trabalho com o intuito de estruturar a nova proposta acadêmica, envolvendo os pró-reitores de graduação como representantes deste grupo.

Auxiliando a implementação dos novos cursos em 2010 foi publicado os *Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares*. Dos diversos pontos do documento, destacamos o que são os BIs:

*Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e similares são programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento. (...) os BIs proporcionam uma formação com foco na interdisciplinaridade e no diálogo entre áreas de conhecimento e entre componentes curriculares, estruturando as trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular. O caráter interdisciplinar dos projetos deve ser garantido pela articulação e interrelação entre disciplinas, dentro das grandes áreas, e entre as grandes áreas. (MEC, 2010)*

Então, a partir deste trecho, tem-se uma introdução da interdisciplinaridade, entretanto, é necessário um aprofundamento teórico e debates sobre o significado disto para a educação superior. Em 2012 ocorre o 1º Encontro de Bacharelados Interdisciplinares, reunindo os participantes do Colégio de Pró-reitores de Graduação da ANDIFES<sup>9</sup> (COGRAD). No Grupo de Trabalho sobre interdisciplinaridade, deixam-se as seguintes questões a respeito:

*De que forma a Interdisciplinaridade está presente nos modelos de BI(s) existentes? (...) Quais os problemas encontrados para que a interdisciplinaridade esteja presente nos BI(s)? (COGRAD, 2012).*

Então, propõe-se, no presente trabalho, dois questionamentos com a intenção de compreender a proposta: qual conceito de interdisciplinaridade está sendo operado? Como as comunidades disciplinares dialogam dentro dos BIs? Os aspectos teóricos do trabalho serão apoiados em Veiga-Neto (2010), para discutir interdisciplinaridade. Para discutir comunidade disciplinar, Burnardo e Lopes (2010) como norteadores.

Duas metodologias de pesquisa foram desenvolvidas: análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e as narrativas, na perspectiva de Petrucci-Rosa (2010), de pró-reitores de graduação, que participaram do processo de implementação dos BIs em suas Universidades – UFABC e UNIFAL. Ambas metodologias servirão de confronto para o aporte teórico da interdisciplinaridade.

---

<sup>9</sup> Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

## **OLHARES SOBRE (OU SOB) A INTERDISCIPLINARIDADE**

### **A interdisciplinaridade como consequência da disciplinaridade?**

No Brasil, discussões que envolvem a disciplinaridade e interdisciplinaridade já são pertinentes há anos. Tomando como discussão a relação binária que gira em torno da disciplina-interdisciplina, de acordo com Veiga-Neto (2010), o movimento pedagógico pela interdisciplinaridade que envolveu diversos níveis de ensino, fez com que o conhecimento em disposições de disciplinas fosse visto como um grande mal da educação escolar, o que claramente ecoou nos campos da educação superior.

A questão da disciplina como uma causa faz-nos refletir sobre o que esta acaba significando, principalmente no ambiente educacional. Veiga Neto (2010), a partir de diversos teóricos, encontra dois significados que se relacionam diretamente – disciplina-conhecimento e disciplina-corpo. A ligação advém da ideia que um corpo disciplinado “recebe” a disciplinaridade do eixo do conhecimento de maneira dócil. Estes eixos disciplinares irão repercutir na ideia da interdisciplinaridade.

Tanto no campo epistemológico de estudo quanto no pedagógico, procura-se a interdisciplinaridade. Entretanto, é importante observar que esta não é uma finalidade; não é um campo curricular e muito menos uma superação da disciplina. Ela é uma ideia, uma maneira de se pensar no meio dos campos disciplinares. Assim como Veiga-Neto (2010) mesmo propõe, a interdisciplinaridade pode dialogar junto à disciplina, criando assim uma tensão que pode ser positiva no campo da educação superior.

### **O interdisciplinar e a comunidade disciplinar**

Burnardo e Lopes (2010), entendem a ideia de comunidade disciplinar como um movimento social, onde grupos distintos organizam-se sob as disciplinares escolares, e desenvolvem-se nos conflitos sobre currículo. Os discursos destas comunidades expressam as divergências e embates para a produção das políticas de currículo. Então, pode-se dizer que nos BIs também há a ideia da comunidade disciplinar, pois, há discussão e divergências entre docentes e pesquisadores, assim como nas instituições que não há BIs.

Para compreender este embate no campo dos BIs, podemos tomar os docentes e pesquisadores como os atores sociais (Goodson, 1997),

que, por meio de seus discursos, pretendem estabelecer sua própria ideia através da disciplina. Se retomarmos um dos principais enfoques dos BIs, que é o diálogo entre as disciplinas, e que Veiga-Neto (2010), relaciona as tensões entre disciplina e interdisciplinaridade, as comunidades disciplinares podem se identificar na questão interdisciplinar, pois os discursos são híbridos, e as políticas curriculares dos BIs podem surgir deste contexto.

## **OS PROJETOS E NARRATIVAS**

A partir deste momento será abordado os Projetos Políticos Pedagógicos dos BIs em Ciência e Tecnologia da UFABC e da UNIFAL. Feito o levantamento, trarei as mônadas dos pró-reitores como forma de desnaturalizar e compreender com maior clareza a questão interdisciplinar.

### **Os documentos e seus discursos**

#### **A Universidade Federal do ABC**

De acordo com Projeto do BI em Ciência e Tecnologia (BC&T), este surgiu em um contexto de alta urbanização e industrialização da região, concomitantemente à luta por preservar áreas de reservas naturais. Então, estando neste meio de embate, a UFABC busca atender as demandas regionais, e o Bacharelado Interdisciplinar surge neste meio:

*Ao priorizar em sua estrutura curricular arranjos interdisciplinares que consideram as correlações entre a realidade sociocultural e ambiental em que se insere, o Projeto Pedagógico do BC&T ressalta, por sua vez, a importância de uma formação integral nas ciências, incluindo a visão histórica da nossa civilização e privilegiando a capacidade de inserção social no sentido amplo. (UFABC, 2015)*

Outra questão citada no PPP, é o fato da organização acadêmica ocorrer em Centros, sem Departamentos, com a finalidade de favorecer grupos interdisciplinares e dos alunos se interessarem pela pesquisa nos campos disciplinares e multidisciplinares.

Nas características do BC& T, há a formação focada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento da Ciência e

da Tecnologia. A UFABC deixa clara a ideia da interdisciplinaridade para flexibilizar o currículo, em que as opções de disciplinas para realização ficam à critério do aluno.

### **A Universidade Federal de Alfenas**

O Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BCT) localiza-se no *campus* avançado de Poços de Caldas, tem o modelo curricular que segue uma filosofia pautada na interdisciplinaridade e flexibilidade. É descrita a necessidade da expansão das áreas de atuação do campus para atender as demandas da sociedade, tendo como um dos principais objetos para reestruturação um importante estágio de um “perfil profissional interdisciplinar e generalista.”

Nos Objetivos específicos do BCT, encontra-se:

*...proporcionar formação interdisciplinar, entendida mais do que união de saberes, mas, sim, como postura epistemológica e metodológica. (UNIFAL, 2015)*

Na questão da “Identificação e condições de oferta do curso”, a UNIFAL reforça que o caráter generalista do curso rompe com o currículo fragmentado e especializado do conhecimento. Argumentando em termos filosóficos, a UNIFAL corrobora que o BCT reúne características para uma formação profissional e cidadã (UNIFAL *apud* SOUSA SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

### **As mônadas dos pró-reitores**

Em relação às narrativas, a perspectiva metodológica adotada baseia-se em PETRUCCI-ROSA et al. (2011), no sentido de produzir pequenas historietas, chamadas de mônadas, através das entrevistas. São fragmentos de histórias narradas que representam o todo, memórias munidas de sentidos e repleta de sentimentos, fruto de uma experiência, que está sendo contada e que possui a sensibilidade de quem a viveu na prática. Trarei quatro mônadas, que serão intituladas e para cada pró-reitor, um pseudônimo.

## Mônada I

**A interdisciplinaridade na unidade curricular**

*Nos bacharelados interdisciplinares, como eu digo, a interdisciplinaridade é frágil. A gente criou aquilo que a gente chama de unidade curricular, para que nos bacharelados interdisciplinares a gente pudesse ter a interdisciplinaridade com a junção de conteúdo, e não com disciplina pura, a unidade curricular tal que associa essa interdisciplinaridade. Em algumas áreas a gente não consegue, principalmente com o pessoal da área de exatas, da área de cálculo, eles não conseguem, a discussão com eles é difícil, eles fazem uma coisa dura, disciplinar, e aí eu acho que é uma das coisas difíceis de se trabalhar, e esse pessoal diz que, por mais que os coloquem para dialogar com outras disciplinas, não tem diálogo, e eu acho que isso não é só aqui. Pelo que eu tenho conversado com quem tem bacharelado esse pessoal é o mais difícil de falar na interdisciplinaridade. As outras áreas conseguem conversar e fazer uma disciplina realmente que integra, fazer uma unidade curricular que integra diferentes disciplinas, que dialogam uma com a outra e que os professores abraçam essa proposta e consegue todo mundo se organizar e estudar mais. Como eles dizem, eles precisam estudar mais para dar uma unidade curricular, porque eles vêm de uma formação disciplinar. (O pró-reitor questionador)*

## Mônada II

**A questão chave da interdisciplinaridade**

*O que eu estava dizendo é que eu entendo que a interdisciplinaridade é o diálogo entre as áreas para construção do conhecimento, e muitas vezes se fala muito de interdisciplinaridade, mas se confunde com a formação, com o diálogo multiprofissional. São coisas separadas, são coisas que não tem diálogo entre as áreas e sim no final entre as pessoas em suas ações isoladas. Eu entendo que a dificuldade desse diálogo é que as pessoas entendam que a sua área do conhecimento isoladamente ela é suficiente para dar conta de determinadas construções, e isso não é uma realidade, acontece essa separação apenas para uma questão didática, no meu entendimento, e esse foi um erro de construção que houve na forma do ensino em especial da universidade, porque a gente vem separando os conteúdos para facilitar a transmissão do conhecimento, e na hora de fazer o fechamento disso para que esse conhecimento integre as áreas, a gente tem a dificuldade de entender e de visualizar isso, e o nosso próprio aluno tem que fazer isso de forma isolada, então aí é onde eu acho que há o prejuízo e que o modelo interdisciplinar é muito importante porque ele já vai fazer esse exercício no processo de construção. Acho que esta é a questão chave da interdisciplinaridade. (O pró-reitor questionador)*



## Mônada III

**O trabalho na interdisciplinaridade**

*Então quando eu ingressei na universidade meu primeiro contato, antes de ir para as questões administrativas, foi em uma própria disciplina chamada “Estrutura da Matéria”, onde nós tínhamos cerca de... não lembro exato o número, mas cerca de 40 turmas, onde metade nós tínhamos uma Coordenação de disciplina e eu acho bastante interessante esse papel, acho que o papel dessa figura é legal para a gente trabalhar essa questão da interdisciplinaridade. Por quê? Porque embora você tenha uma ementa e os conteúdos programados do que você vai trabalhar, mais essa discussão das diferentes áreas, dos diferentes olhares, isso é fantástico! Porque você tem que se apropriar muitas vezes de livros, de textos que eventualmente num primeiro momento tem que haver uma conversa entre colegas para dizer “olha, nós vemos essas questões de uma forma um pouco diferente do que você vê”, aí a gente discute, então é muito enriquecedor, mas ao mesmo tempo você tem que estar aberto para esse novo. Quando a gente fala das questões interdisciplinares, o primeiro ponto que eu ressaltaria é essa questão de você ter que trabalhar com diferentes olhares, não é? Porque na verdade não estamos falando que essa disciplina tem que trabalhar junto com essa propondo um trabalho conjunto. É mais que isso, é trabalhar as formas de abordagem, de que forma que os conceitos vão permear com uma e com outra, um levanta a bola para o outro e isso na verdade acaba motivando, o aluno fica muito motivado. (O pró-reitor engajado)*

## Mônada IV

**A interdisciplinaridade como um novo olhar**

*Então quando eu cheguei na UFABC com o eixo principal do projeto, aquilo já me atraiu, que, ao invés de eu prestar um concurso na USP Ribeirão, eu vou ficar aqui na UFABC, por quê? Porque aqui o projeto é muito mais desafiador, onde eu vou ter que exercitar mais essas questões. É lógico que enquanto pesquisador, aquilo é muito mais minha cara, então, entender a interdisciplinaridade começou aí, e foi a partir daí que quando eu entrei na universidade, eu comecei a ler um pouco mais sobre isso e os teóricos. Mas na verdade aquilo já, eu acho que contribuiu para mim. A leitura foi uma contribuição que foi fácil também eu me apropriar disso, porque na verdade eu venci uma barreira que era essa questão de estar apaixonado por essa proposta, por esse olhar, por essa, essa forma de pensar. Eu acho que essa questão interdisciplinar, ela é, eu diria que é uma forma de você pensar, não é uma questão metodológica só de trabalho, eu acho que transcende essa questão de trabalhar uma disciplina com a outra, e ter interfaces, e ter projetos, eu acho que tem um olhar, é o olhar, olhar mais integrado, eu diria, eu acho que é isso. (O pró-reitor engajado)*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das mônadas e breve análise dos PPPs, pode-se notar como os pró-reitores se apropriaram do contexto interdisciplinar para transmiti-los aos BIs. Em ambos os casos, os PPPs basearam-se em teóricos que discutem o diálogo entre as disciplinas como uma forma de “fazer” interdisciplinaridade, entretanto, nota-se algumas divergências, que podem ser advindas de contextos sociais, locais e institucionais em que surgiram os BIs.

Então, corrobora-se a ideia de Veiga-Neto (2010), em que a interdisciplinaridade não deve ser fixa, e sim contextualizada dentro do campo disciplinar vigente naquele meio. As comunidades disciplinares nos BIs também são de fato presentes e decisivas no diálogo das disciplinas para compreender os questionamentos interdisciplinares e talvez transgredir a ideia do isolamento disciplinar existente na comunidade acadêmica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDIFES, MEC. 1º Encontro de Bacharelados Interdisciplinares. Acesso em 10 de junho de 2016. Online. Disponível em: < [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Cograd\\_-\\_Bacharelados%20interdisciplinares.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Cograd_-_Bacharelados%20interdisciplinares.pdf)>

BRASIL, Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. In: L. A. Cunha, O Ensino Superior no Octênio FHC - Educação e Sociedade (Vol. 24, pp. 3761). Campinas 2003.

BRASIL, MEC. Referenciais Orientadores dos Bacharelados Interdisciplinares e similares. Acesso em 30 de junho de 2015. Online. Disponível em: [http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20%20bacharelados%20interdisciplinares%20%20referenciais%20orientadores%20%20novoembro\\_2010%20brasil.pdf](http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20%20bacharelados%20interdisciplinares%20%20referenciais%20orientadores%20%20novoembro_2010%20brasil.pdf)

BUSNARDO, F. LOPES, A. C. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos. *Ciência & Educação*, v. 16, n.1, p. 87-102, 2010.

GOODSON, I. A. Construção social do currículo. Coletânea de textos de Goodson organizada por António Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

PETRUCCI-ROSA, M. I. P., RAMOS, T. A., CORREA, B. e SOARES, A. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, p.198-217, Jan/Jun 2011.

UFABC. Projeto Pedagógico do curso Bacharelado em Ciência e Tecnologia. Acesso em 25 de junho de 2016. Disponível em <http://cacetufba.files.wordpress.com/2009/10/projetobi-ct-2009-29abril2010finalprograd1.pdf>

UNIFAL. Projeto Pedagógico Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Acesso em 20 de junho de 2016. Disponível em <http://www.unifalmg.edu.br/graduacao/sites/default/files/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20vers%C3%A3o%20para%20o%20CEPE-20-06-10.pdf>

VEIGA-NETO, Alfredo. Tensões disciplinares e ensino médio. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

- VII -

## **PRÁTICAS DOCENTES: REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES NO ENSINO APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS**

Diana Gonçalves dos Santos UFPA (Brasil)

Cleide Maria Velasco Magno UFPA (Brasil)

Valdete Leal de Oliveira UFPA (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

A tarefa de ensinar que compete ao professor é complexa e se constitui num contínuo de análises, reflexões e ações, durante toda a vida profissional do professor. Para que ele exerça sua atividade é necessário saberes que para alguns autores, como Piaget (1972), Medeiros (2005) e Cruz(2007) são indispensáveis constituindo-se em: saber conhecer, saber fazer e saber ser, para isso ter uma visão bem ampliada do contexto escolar e social se faz urgente, uma vez que a sociedade se move a velocidade do pensamento, saímos da sociedade industrial e estamos imersos na sociedade da informação, portanto ao professor cabe rever seu papel constantemente e buscar o que precisa para sua formação e constituir-se cada dia como professor.

Ancorados nas teorias psicogenéticas de Piaget, Vygotsky e Wallon e suas reflexões sobre educação, apresentadas por La Taille et al (1992) e Mahoney et al (2009) buscamos compreender através de nosso sujeito de pesquisa a prática docente e suas relações com o desenvolvimento das crianças no contexto em que esta inserida.

Através das atitudes de uma professora e das interações entre ela e sua turma de 5º ano em uma escola municipal, localizada no bairro do Guamá/Belém discutiremos, baseados nos autores citados, temas referentes ao

desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças que estão relacionados com as práticas pedagógicas.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Ancora-se neste trabalho nas teorias psicogenéticas do desenvolvimento de Piaget, Vygotsky e Wallon apresentados por autores como Mahoney e Almeida (2009), Souza (2003), Cunha (2011), La Taille (1992), Medeiros (2005), Freire (1992), que fundamentaram esse trabalho, apresentando aspectos significativos sobre as subjetividades dos estudantes diante do processo de ensino.

As teorias psicogenéticas apresentadas por La Taille (1992) e Medeiros (2005) que tratam do desenvolvimento cognitivo dos estudantes e dos saberes necessários às práticas docentes foram às bases para as análises e resultariam na construção de intervenções que contribuiriam com a prática e com a aprendizagem das crianças.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa onde a pesquisa foi realizada no ambiente natural de sala de aula, de onde se retirou os dados para análise, que foram apresentados em forma descritiva no corpo do texto. Caracterizando-se como um estudo de caso, que segundo Ludke(1986) tem um campo de trabalho específico sendo este sempre bem delimitado e de contornos claramente definido. Nesta perspectiva decidimos optar por esta metodologia, uma vez que nos dirigimos à escola para investigar a prática da professora regente da turma do 5º ano.

Quanto ao método de análise, utilizou-se o materialismo histórico dialético, que segundo Brabo (2009) tem como unidade de análise o processo não os elementos isolados de uma dada formação material. A técnica de pesquisa utilizada no estudo foi a observação que, segundo Belei (2012 p.5) é um processo e possui partes para o seu desenrolar: o objeto observado, o sujeito, as condições, os meios e os sistemas de conhecimento, a partir dos quais se formula o objetivo da observação; e ainda utilizou-se a entrevista não estruturada que segundo Manzini (2004) apud Belei (2012 p.3) é aquela que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção na fala do entrevistado.

Nesta investigação se utilizou como recursos materiais câmera digital e diário de campo. Segundo Ramos (2013) o diário de campo é uma leitura que visa compreender o processo de imersão social e de contato com o contexto de investigação e ainda perceber como as interações interpessoais e profissionais afetam o processo e a própria construção da identidade do investigador.

## **PARTICIPANTES**

O estudo envolveu uma professora formada em Pedagogia e Filosofia da rede pública de ensino da Região Metropolitana de Belém-Pa, no período de quinze horas aulas (três dias letivos). A professora em questão trabalha há 15 anos com o 5º ano do ensino fundamental, atualmente sua turma é composta por vinte e seis estudantes, com uma estudante deficiente intelectual, e a turma apresenta a faixa etária de nove a dezesseis anos, muito dóceis e quietos.

## **O LOCAL**

A sala de aula foi “o lugar” da pesquisa e nos remetemos ao pensamento de Nowaski (1998 p.12) quando se referir sobre o que seria educar, para ele etimologicamente educar é levar de um lugar para o outro. Neste sentido a sala de aula seria então o lugar do encontro e da aprendizagem, pois segundo o autor quando há um mútuo levar de um lugar ao outro; quando meu interlocutor me leva para sua perspectiva e eu o trago para minha, há um enriquecimento de informações que propicia a aprendizagem.

A sala de aula onde ocorreu a pesquisa era pequena, em formato retangular, com carteiras enfileiradas, um quadro magnético na parede, um armário num canto e a mesa da professora. Não havia muito espaço para as crianças se movimentarem e qualquer mudança na arrumação das carteiras, a sala aparentava ser menor. A escola onde fica a referida sala se localiza na periferia de Belém num antigo prédio onde funcionava anteriormente um pequeno teatro, portanto os espaços foram adaptados.

Morais (1996, p.96) destaca que *se compreende o espaço da sala de aula como o lugar onde acontecem as relações entre a pessoa e o fazer pedagógico e como resultado de procuras, experiências e descobertas: a rotina.*

Neste sentido o espaço escolar se constitui num dos fatores primordiais para que ocorram as interações entre professores e estudantes na

construção do saber e uma vez constituídas, a interação fecunda os laços de amizade e afetividade que se manifestam na convivência diária que segundo Souza (2003) são necessários para o desenvolvimento eficaz do estudante.

## **PROCEDIMENTOS**

Quanto aos procedimentos adotados iniciou-se por entrar em contato com a escola, através de ofício solicitando a autorização da coordenação da instituição (Diretora e Coordenadora pedagógica) e anuência da professora para a realização da pesquisa. Desta forma começamos as observações em sala de aula, que tiveram duração de 15 horas aulas, divididas em três dias e a produção do diário de campo com dados que serviram para as análises e reflexões da prática docente neste trabalho.

No Primeiro dia destacou-se a entrevista não estruturada com professora, a respeito da sua relação e interação com a turma, além do acompanhamento de algumas atividades que constituíram dados para análise comparativa de sua própria fala na entrevista. No segundo dia de observação se destacou a interação da turma com toda escola em uma atividade em que todos os estudantes reunidos no pátio da escola cantaram os hinos: nacional, estadual e municipal, além da oração do pai nosso. Em seguida na sala de aula se acompanhou uma a atividade de matemática, denominada desafio matemático, nesta atividade os estudante resolviam problemas de uma folhinha impressa em grupo; Quanto ao terceiro dia se destacou a interação da professora com a turma na atividade de leitura de uma lenda. Nesta atividade se percebeu mais claramente a postura e a prática da professora.

Durante todo o período de observações foi feito registro de imagens e pequenos vídeos que se constituíram em dados de análises, este procedimento nos facilitou a constituição de dados relevantes no trabalho.

Após o período de observação houve encontros para socialização e construção do texto das análises investigadas na escola. Estes encontros foram divididos em planejamento em sala com a orientadora do eixo temático, socialização das observações para os demais estudantes da licenciatura e orientações para construção do texto final do relatório de pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na pesquisa foi verificado que a maioria das atividades a professora ficava, um período muito extenso sentada em sua cadeira e os alunos é quem se dirigiam a ela para sanarem suas dificuldades e dúvidas; a sua forma de falar também chamava a atenção, ao se dirigir aos estudantes usa uma linguagem ríspida e por vezes sarcástica, além de que na maioria das vezes não dava abertura para os estudantes se manifestarem.

Neste contexto se visualizou uma prática de características tradicionais, onde Freire (1996 p.54) ressalta que os estudantes se tornam meros receptores de conteúdos sem significados para eles, sendo a professora a transmissora desse conhecimento. Estas características ficaram claras em sua fala quando relata que no início do ano letivo, no primeiro contato com a turma usa o lema: - ***Tudo novo, vida nova***, não aceitando que as crianças comecem referenciar as pendências do ano anterior.

Ela citou que se baseia no que ela chama de ***princípio do respeito***, pois ela é a professora e os alunos são alunos, não perde este foco e nem permite que eles se confundam. Não aceita que a chamem de tia e nem dá muita intimidade a eles.

Observamos que no relato da educadora ela usa de um método de autoritarismo para prender a atenção dos estudantes, fazendo com que o espaço escolar se torne algo opressor e na maioria das vezes desmotivador para os estudantes não continuar frequentando as aulas. Neste contexto Moraes (1988, p. 26 e 27), ressalta que o autoritarismo é:

As intoxicações produzidas por um equívoco ou por má fé. Na mesma medida em que autoridade é homeostase, é equilíbrio e garantia, autoritarismo é terrível processo de entropia nas relações humanas – especificamente nas pedagógicas. Na verdade o autoritarismo é o tapume atrás do qual alguma incompetência se esconde(MORAES, 1988, p. 26 e 27).

Desta forma percebe-se que a professora usa do autoritarismo para tentar camuflar uma fragilidade em manter a turma em equilíbrio e concentrada em sua aula através de um diálogo amigável. Toda via, observou-se que este tratamento dado aos estudantes provoca desgaste nas relações de afetividade entre professor e aluno. Como Souza (2003) baseado em estudos de Piaget



(1953-54) considera muito importante no processo de desenvolvimento das crianças, conforme citados abaixo:

Inteligência e afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não existe conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva (SOUZA, 2003, p.57).

Assim se acredita que, para as crianças se desenvolvam intelectualmente necessitam de ambos os processos, tanto afetivo, como o cognitivo. Desta forma quando a professora retém um desses processos, que no caso é a *afetividade* as crianças são prejudicadas, pois sentem medo de solicitar ajuda e perdem a possibilidade de aprender.

Outro pensamento marcante em suas atitudes é segundo suas próprias palavras: - *ninguém é igual a ninguém e eu não tenho que gostar de ninguém*. Referindo-se que, ela tem que ser profissional sem discriminar ninguém, não demonstrando preferência e nem sentimentalismo, por considerar as crianças *perigosas*.

Neste sentido percebemos que a professora justifica suas atitudes, por acreditar que as crianças são perigosas, daí segundo ela, sempre se resguarda de possíveis aproximações. A mesma deu como exemplo que se ela tocar ou disser algo para os estudantes, eles em casa, poderão relatar aos pais: - ***de outra maneira e sobrar para ela***, sendo assim não se aproxima. Nesta situação se fez um aporte naquilo em que Souza (2003) apresenta a respeito das representações pré-operatórias na construção da moralidade das crianças conforme estudos de Piaget e no que apresenta Cunha sobre o desenvolvimento da moralidade das crianças. Souza diz:

As representações pré-operatórias como interiorização das ações em pensamentos ainda não reversíveis correspondem o que foi denominado por Piaget de afetos intuitivos, ou seja, (amor, temor, respeito e obediências). Estes primeiros sentimentos morais são fundamentais para compreensão da pré-lógica e dos sentimentos ligados à autoridade (62-63).

E Cunha (2011) afirma que os estudantes deveriam estar saindo na faixa etária das operações concretas (7-9 anos) para as operações formais (9-

11anos), mas ainda estavam num desenvolvimento transitório entre essas fases na evolução cognitiva e deveriam estar, com relação à construção da moralidade, na fase autônoma, porém ainda transitam entre a fase heterônoma e autônoma, neste sentido, seguindo regras apenas por comando e não apresentando autonomia.

Os estudantes se mostravam quietos, pouco se movimentavam e as dúvidas que apresentavam nas atividades eram recorrentes, poucos questionavam; apenas um deles demonstrava características da fase autônoma, era o único questionador, manifestava o que queria e o que não concordava, tomando sempre a iniciativa nas atividades propostas. Com relação a isto La Taille (1992) diz ao se referir a Piaget que:

Afeto e moral se conjugam em harmonia: o sujeito autônomo não é um reprimido, mas sim um homem livre, pois livremente convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo. Tal liberdade vem da sua razão, e sua afetividade adere espontaneamente aos seus ditames. Sendo a necessidade racional a base do sentimento de obrigatoriedade (p.70 - 71).

A turma, portanto apresentou comportamento transitório entre o que deveria apresentar, segundo os autores citados acima e o que realmente apresenta. Ou seja, um comportamento mais autônomo já era para estar em evidência, mas a construção da moralidade se apresenta um tanto truncada, confusa, as crianças ainda seguem as regras sem liberdade e sem o uso da racionalidade.

Durante o período da pesquisa se verificou que a professora apresenta saber curricular e experiencial muito rico, sabendo articular as suas atividades com seu fazer cotidiano, mesmo com a presença das pesquisadoras não se dispersou e cuidou das atividades dos estudantes, lembrando o que Medeiros (2005 p.6-11) conceitua como fazeres docente: saber curricular e experiencial.

**Saber curricular-** estes saberes correspondem aos discursos objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definido e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas

escolares que os professores devem aprender a aplicar. **Saber experiencial**- baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.

Percebemos claramente estes dois saberes no fazer da professora, mas a prática docente precisa de outros saberes, citados pelo autor, tão importantes como estes que a professora apresenta que não vimos marcados em sua prática, tais como,entre outros, criatividade, continuidade na formação, participação e comunhão entre professor e aluno, além de sonhar, referindo-seno que diz Freire (1992 p.91) a respeito destes saberes.

Outro destaque neste trabalho é a questão da inclusão de estudantes com deficiência em turma regular de ensino, uma vez que se encontrou na turma uma estudante adolescente de 16 anos com diagnóstico de deficiência intelectual, que é acompanhada pela APAE (associação dos pais e amigos dos excepcionais).

A professora, a respeito da presença da estudante na sala, relatou que pede aos pais da estudante que a mediquem antes de vir para a escola, pois segundo ela, *a estudante dá muito trabalho, quando não esta medicada, não obedece ninguém e interfere no andamento da escola*, uma vez que fica andando por todos os lados, incomodando a comunidade escolar. Neste caso Mantoan (2005) destaca três categorias para o atendimento dos estudantes especiais, são elas:

- a) os dirigidos unicamente ao ensino especial; b) os que implicam uma inserção parcial, ou melhor, a integração de alunos em salas de aula de escolas comuns, mas na condição de estarem preparados e aptos a frequentá-las e
- c) os que determinam a inclusão total e incondicional de todos os alunos com deficiência no ensino regular, provocando a transformação das escolas para atender às suas diferenças e as dos demais colegas, sem deficiência. (p.96)

Baseado nesses critérios se percebeu que a estudante em questão esta apenas integralizada na sala de aula, haja vista que durante as atividades desenvolvidas pelos demais estudantes em sala, as atividades dela eram diferenciadas, apenas desenhava e pintava sentada em uma carteira ao lado da mesa da professora.

Como apresentado na imagem abaixo:



**Arquivo da pesquisa:** Aluna especial, sentada ao lado da educadora.

Entende-se que a concepção e a prática de atendimento desta professora se definem apenas de integrar a estudante com propostas pedagógicas que não esta no nível da turma, sendo portando distante da ideal que se espera atualmente em nível de inclusão. Esta prática é muito comum e vem acontecendo nas escolas desde o início do movimento para inclusão é o que afirma Mantoan (2005)

Saibamos que a inclusão não é apenas uma questão de direitos educacionais negados aos alunos com deficiência, as situações de exclusão a que esses alunos são submetidos demandam ações decisivas e urgentes e medidas drásticas, que as revertam radicalmente, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental (MANTOAN, 2005, p.93.)

A situação em que se encontra a estudante exige essas ações para que se desenvolvam dentro de suas potencialidades, métodos de aula que possa incluí-la no processo educacional, uma vez, que a mesma é parte integrante do contexto em sala de aula.

## ALGUMAS ATIVIDADES

### A CIDADANIA

Na escola as crianças de todas as turmas se reúnem no pátio uma vez por semana para cantar o Hino Nacional, do Pará e de Belém e fazerem a oração do pai nosso cantado, além de receberem orientação sobre cidadania. Neste sentido Cols(2000) destaca que é preciso:

Conhecer e atuar diante da realidade que nos envolve. O sujeito conhece na medida em que modifica a realidade através das suas ações. E isso serve tanto para o bebe que faz soar o chocalho como para uma criança que coloca um ao lado da outra, objetos que se parecem, ou para jovem que experimenta uma serie de varetas (COLS, 2000, p.250).

Percebeu-se como a escola trata os assuntos cidadania e patriotismo: aos moldes da escola classista, onde os estudantes enfileirados reverenciavam a Bandeira e cantavam o Hino Nacional. Analisou-se no dialogo dos professores a preocupação em fazer os estudantes refletirem sobre o tema: o trote aos órgãos responsáveis de serviço de emergência, como um viés para a educação cidadã.

### A LINGUAGEM

Em uma atividade de linguagem onde a professora introduziu o tema mito, perguntando o significado da palavra, dando vários exemplos para que os estudantes definissem a que seria mito. Eles responderam, por exemplo, que mito seria uma historia. A professora não gostando da definição torna a perguntar: - ***o que e mito?*** Um dos estudantes diz que: - ***mito e uma mentira, que pode ser verdade ou não.***

Com essa resposta dada pelo aluno a professora explica o conceito de mito. E dá continuidade na aula narrando à lenda de “como a noite surgiu (Valdemar).” Vale ressaltar que, após a leitura do texto a professora questiona os estudantes para incentivar a criatividade, concentração e buscar conhecimentos prévios com a finalidade de desenvolver as habilidades cognitivas dos estudantes.

A seguir a professora fez outra pergunta: *-você sabem como o mundo existiu?* Um dos estudantes deu exemplo da bíblia narrando: *- professora na igreja eles falam que Deus criou o mundo para Adão e Eva viverem, mas aí a Eva comeu o fruto proibido, e Deus expulsou eles do paraíso.*

Um segundo estudante expôs seu conhecimento relando deste modo: *- professora eu li na internet que um grande meteoro caiu na terra e matou todos os seres vivos, e depois para o mundo existir no espaço vários meteoros foram se juntando com certa quantidade de água até se formar a terra.*

Assim a professora analisava o grau de entendimento de cada estudante e prosseguia a aula, relacionando a “lenda da noite” com os comentários dos estudantes. Estas atividades remetem ao que Piaget (1969, 1972), apud Cols (2000) diz.

O sujeito vai construindo espontaneamente os seus conhecimentos por meio da interação com a idade que o envolve. Isso não significa que os conhecimentos já existem e que ele assimile com as suas ações. Seria uma interpretação errada-embora frequente-construtivismo Piagetiano(COLS, 2000, p.251).

Sendo assim o ensino contextualizado na lenda se mostrou construtivo e significativo, quando os estudantes atribuíram sentido através de argumentos em que o mito pode ser algo falso ou verdadeiro, que conta a historia de alguma coisa que pode ter relação com a natureza ou com ser humano.

Neste sentido fica clara a oscilação da prática da professora, ora apresenta uma prática de cunho bancário, ora de cunho construtivista, portanto neste estudo de caso concluímos o fazer do professor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com forme o desenvolvimento da pesquisa observamos que o fazer docente é mais complexo que poderíamos imaginar confrontar a pratica com as teorias se torna um grande desafio na formação do educador, pois nem todos os professores seguem a risca o que foi ensinado no processo de formação docente. Em vista disso procuramos refletir sobre esse fazer para que como

futuros docentes possamos contribuir com um ensino significativo para nossos educandos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLL, C. – A teoria genética da aprendizagem. BBB- Psicologia e ensino. Porto alegre: Artmed (2000): 249

CRUZ, B. - A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares- Educar, Curitiba, n. 29, 2007. Editora UFPR

CUNHA, A. E. - Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011 (56-60)

DE SOUZA, M.T.C.C. - O desenvolvimento afetivo segundo Piaget- Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas (2003): 53.

LA TAILLE, Yves de et al – Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. Parte II- Afetividade e Cognição: desenvolvimento do juízo moral e afetividade na Teoria de Jean Piaget (46-72) S. Paulo: Summus, 1992.  
MANTOAN, M. T. E. -Ensaio pedagógico - construindo escolas inclusivas: O atendimento educacional especializado em deficiência mental. Descobrimos capacidades e explorando possibilidades (Parte). 11ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. (95-96)

MEDEIROS, R.- Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem? Revista eletrônica “Fórum Paulo Freire”. Ano I – N°1 – 07/2005

NOWASKI, A. J. C. - Sala de aula: uma aprendizagem do humano. Morais, R. (org.) - Sala de aula: que espaço é este? 3° ed. – Campinas, S. Paulo, Papirus, 1998. (12)

- VIII -

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO  
ALTERNATIVA À INCLUSÃO DO TEMA  
EMPREENDEDORISMO NO CURRÍCULO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Eduardo Janicsek Jara - Udesc (Brasil)

Ivoneti da Silva Ramos - Udesc (Brasil)

## **INTRODUÇÃO**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que uma das finalidades da educação superior é estimular o conhecimento, prestando serviços especializados à comunidade. Para cumprir com esse papel, ganhou espaço na sociedade a extensão universitária.

Nesse artigo será apresentado um recorte de ações que podem ser desenvolvidas pela extensão universitária junto à educação básica, mais especificamente com alunos do ensino fundamental, tendo como tema empreendedorismo, inovação e fundamentos de educação fiscal.

Enquanto a discussão de legislação específica sobre a inclusão do tema da inovação e do empreendedorismo nos currículos da educação básica tramita como Projeto de Lei (PL), como é o caso do PL 1673/2011 e mais recentemente o PLS 772/2015, as ações da extensão universitária se apresentam como uma alternativa factível para concretizar a inserção do tema de empreendedorismo e inovação nas escolas de educação básica.

Nesse sentido, o Programa de Extensão Universitária Esag Kids, desenvolvido no Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (Esag) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), se destaca por



adiantar o alcance dos temas de inovação e empreendedorismo, de forma lúdica e introdutória por meio de oficinas, aos alunos do ensino fundamental.

Com vistas a apresentar a extensão universitária como alternativa à inclusão do tema empreendedorismo no currículo do ensino fundamental, o presente artigo relata na sequência a inter-relação da extensão universitária com a educação básica e as oficinas de empreendedorismo no método Canvas Kids com Nota Fiscal.

## **INTER-RELAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

A universidade iniciou sua relação com a sociedade através do ensino e ao longo do tempo evoluiu para a área de pesquisa, culminando ao final do século XIX com a aproximação ainda maior da sociedade por meio da área de extensão (OLIVEIRA e MELO, 2016), sendo que: “ A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (FORPROEX, 2001, p. 5).

Sabe-se que as escolas de educação básica - na qual encontra-se o ensino fundamental - fazem parte do conjunto social e por isso podem participar da relação transformadora em conjunto com a universidade. Mas como a extensão universitária dialoga com a educação básica?

A partir da década de 1990, as universidades passam a ter um papel de interlocutor com a educação básica, tanto na atuação na formação de professores, como no desenvolvimento de pesquisas na área educacional. Já no século XXI, a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996), em seu capítulo IV, que trata da Educação Superior, agregou algumas finalidades deste nível de ensino. Mais especificamente, o artigo 43, que trata destas finalidades, foi acrescido, a partir da Lei 13.174, de 21 de outubro de 2015, do inciso VIII, que determina incluir como um dos objetivos da educação superior seu envolvimento com a educação básica:

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

pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Assim, ao longo dos últimos anos, as universidades se propuseram a levar projetos extensionistas para serem aplicados diretamente aos alunos da educação básica, em parceria com as escolas, com o envolvimento de diretores e professores.

Ainda sobre o desenvolvimento das atividades da extensão junto às escolas básicas, o Plano Nacional de Extensão Universitária prevê que “a atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania” (FORPROEX, 2001, p. 5), ou seja, na articulação com a sociedade, o desenvolvimento de projetos extensionistas apresenta como uma de suas premissas a questão da melhoria da qualidade na Educação Básica (FORPROEX, 2001).

Oliveira e Melo (2016) destacam que a melhoria da qualidade na educação básica é um ponto primordial para a promoção do desenvolvimento econômico e social e que a universidade pode contribuir no processo de qualificação do ensino básico. As autoras salientam que “a política de tempo integral tem sido priorizada pelo governo federal e constitui um dos direcionamentos para as possíveis relações entre a universidade e a educação básica” (2016, p. 2).

Acrescenta-se que, independente do turno escolar, os professores da educação básica podem aplicar projetos interdisciplinares e a extensão universitária pode estar presente. É o que mostra a iniciativa do Programa Esag Kids, a ser apresentada na próxima seção.

## **OFICINAS DE EMPREENDEDORISMO**

Um dos objetivos da extensão universitária é “possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país” (FORPROEX, 2001, p. 5).

Nesse sentido, o Programa Esag Kids tem um papel importante na disseminação dos temas de inovação, empreendedorismo e educação fiscal

junto às escolas de educação básica, apresentando uma alternativa à inclusão do tema de empreendedorismo no currículo do ensino fundamental.

É muito comum associar empreendedorismo a investimento, capital, consumo e criação de empresas. Todavia, ao falarmos sobre um cidadão empreendedor “não é necessário que ele esteja permanentemente vinculado a uma empresa individual” (SCHUMPETER, 1982, p.54), indicando que “o conceito schumpeteriano de empreendedor não se limita ao empresário típico de hoje” (COAN, 2011, p.91). O Programa Esag Kids propõe que a formação para o empreendedorismo aborde questões de empreendedorismo verde, empreendedorismo social e também empreendedorismo de negócios, com o complemento de aspectos básicos de educação fiscal.

O empreendedorismo verde está relacionado ao meio ambiente e às ações que visam proteger e melhorar a relação das pessoas com a natureza. Destacam-se nesta modalidade empreendedora exemplos de pessoas que cuidam de animais de rua, que plantam árvores em áreas desmatadas, que cuidam da conservação da água e combate à poluição, entre muitas outras formas de empreender em prol do meio ambiente.

O empreendedorismo social é realizado por empreendedores sociais que desempenham o papel de agentes de mudança no setor social, adotando como missão criar e sustentar valor social, engajando-se em um processo de inovação contínua, adaptação e aprendizagem (VOLKMANN et.al, 2012, p.34). Como exemplos de empreendedorismo social temos os observatórios sociais, o Instituto Guga Kuerten, um dos parceiros Esag Kids, Associação de Moradores, dentre muitos outros exemplos.

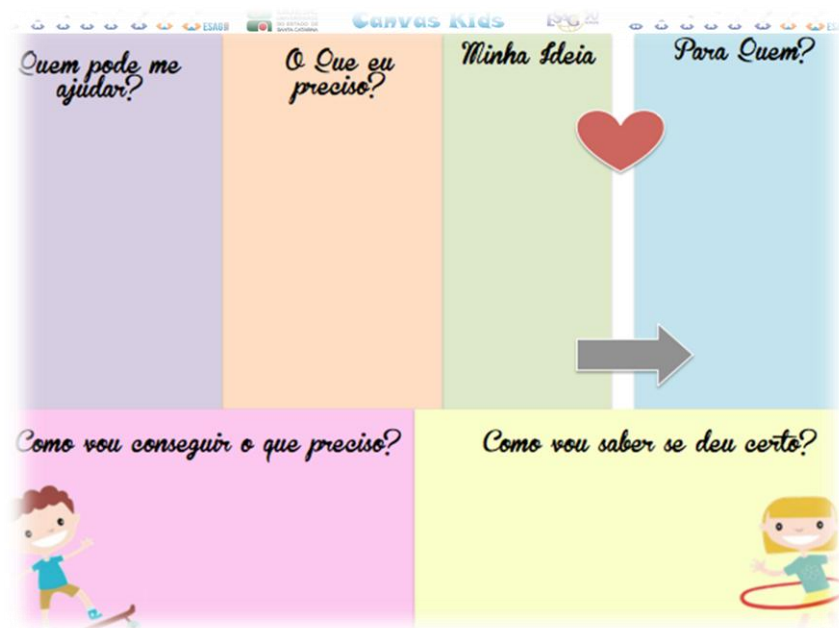
Atualmente a mais conhecida vertente do empreendedorismo está relacionada ao empreendedorismo de negócios. Por definição, o empreendedorismo como uma área de negócios “busca entender como surgem as oportunidades para criar algo novo (...) identificando as atividades envolvidas na exploração ou no desenvolvimento real dessa oportunidade” (BARON e SHANE, 2015, p.6). Destacam-se na área de empreendedorismo de negócios ações realizadas por mais um dos parceiros do Programa Esag Kids, o SEBRAE/SC (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), que desenvolve ações de apoio aos novos empreendedores na área de negócios.

Como complemento, dentre tantos temas, a educação fiscal também está presente. Ao refletir que uma ação empreendedora movimenta recursos e que parte deles destina-se a pagar impostos, que deveriam reverter à sociedade, os educandos percebem que suas ideias podem auxiliar a construir uma cidade,

um país ou um mundo melhor. Os alunos de hoje são beneficiados pela contribuição de toda a sociedade, e serão os contribuintes do amanhã, necessitando refletir, mesmo que em instância ainda lúdica e introdutória, o papel social dos tributos. Para apresentar estes temas aos kids, foi desenvolvida a oficina **Canvas Kids com Nota Fiscal** relacionando em uma mesma experiência ações de empreendedorismo, inovação e educação fiscal.

Para a introdução do tema às crianças, o termo empreendedorismo é apresentado como realização. Empreender é realizar. Aquelas pessoas que planejam uma ação e a realizam são empreendedoras, independente se a ação envolve pessoas, meio-ambiente ou negócios. A Oficina Canvas Kids com Nota Fiscal desafia os estudantes mirins a planejarem uma ação avaliando alguns aspectos inerentes à execução de um plano. Baseado no modelo de planejamento Canvas, uma espécie de quadro de modelo de negócios que tem a funcionalidade de uma ferramenta de gerenciamento estratégico (OSTERWALDER, 2011), o modelo Canvas Kids simplifica os campos propostos na versão de Osterwalder, adaptando para uma linguagem mais direta e compreensível para o público infantil, conforme apresentado na Figura 1.

**Figura 1 – Canvas Kids**



Fonte: Elaborado pela Equipe Esag Kids

Sob orientação de acadêmicos dos cursos de Administração, Administração Pública ou Economia os educandos desenvolvem suas ideias baseadas nas perguntas propostas pelo Canvas Kids. Das mais de 600 crianças atendidas, todas propuseram ideias, independentemente do vínculo ser com escolas de esfera pública ou particular, da localidade em que residem, da faixa etária ou escolaridade. Desafiados a inventarem alguma coisa todos apresentaram suas ideias. A importância da oficina se justifica também, pela possibilidade de dar voz aos alunos, para que exponham suas ideias sem amarras, sem vínculos que os prendam a alguma grade curricular limitada ou capítulos de livro. Como exemplos de ideias que foram propostas pelas crianças, citamos: parque aquático para levar cachorros, sorvete quente, sala de doação onde a pessoa possa doar qualquer coisa (sofá, cabelo, medula, ...), acabar com o frio, criar uma estrela, montar uma banda de rock, acabar com a “corrupção”, uma loja de games nos “*United States*”, acabar com o frio, parada de ônibus com *wi-fi*, queijo gigante, entre muitas outras ideias.

Durante a oficina Canvas Kids com Nota Fiscal, os empreendedores mirins, de posse de suas ideias estruturadas são desafiados a preencher uma nota fiscal relacionada aos seus planos. Independentemente se a ideia envolve a venda de um produto, para todos os casos haverá movimentação econômica, seja para comprar insumos, pagar serviços, despesas como água e luz, entre outras possibilidades de transações econômicas que só ocorrerão se a ideia deles for executada. Os educandos são desafiados a preencher uma nota fiscal fictícia, que simula em todos os campos uma nota fiscal real, com uma taxa de 3% de impostos.

Neste aspecto os empreendedores mirins devem responder ao questionamento descrito na nota fiscal: “*De que forma você gostaria que o prefeito utilizasse o imposto recolhido nesta nota fiscal?*” A pergunta foca na compreensão pela criança do fato que ela ter ideias que serão executadas poderá contribuir para o desenvolvimento de sua cidade, do seu bairro, da sua escola, da sua rua. Em uma escala maior isto poderia melhorar o mundo!

O empreendedor movimenta recursos para realizar sua ação, mesmo que os recursos não sejam seus, a movimentação econômica em torno da sua ideia fará com que impostos sejam recolhidos e necessariamente repassados às diferentes esferas de governo. Compreender que o empreendedor auxilia na arrecadação do município, por exemplo, é uma grata surpresa para a maioria

dos kids que começa a compreender a utilidade de uma nota fiscal. Sobre este ponto vale a reflexão: *todas as crianças que recebem a nota fiscal ficam motivadas em preenchê-la*, colocando nome, endereço, valores e outros campos solicitados na nota fiscal. Os kids encaram como uma espécie de brincadeira ou um desafio de “*gente grande*”.

Todavia, para a maioria das crianças envolvidas é a primeira informação sobre a utilidade da nota fiscal, que serve como registro da contribuição ao governo que sua ação está gerando. Ao saberem que a nota poderá contribuir com o desenvolvimento da cidade atente para alguns exemplos do que as crianças respondem em relação à utilização dos recursos recolhidos a partir da nota fiscal:

- “Fazendo casas para os pobres. Faixas de pedestres”
- “APAE”
- “Educação pública, saúde pública”
- “Árvores”
- “Doar para uma instituição de deficientes físicos. Pessoas normais”

Por estarmos conversando com crianças entre 8-12 anos, acreditamos que esta primeira abordagem para muitos deles seja um ponto inicial para discussões posteriormente mais abrangentes como aplicação correta dos tributos, destinação específica de impostos para áreas como a educação, por exemplo. Falamos também da importância de Observatórios Sociais e Associações que podem fiscalizar a utilização destes tributos arrecadados e que todos podem se envolver com a correta aplicação destes recursos.

A oficina Canvas Kids com Nota Fiscal atualmente é replicada por acadêmicos que participaram de oficinas presenciais e fizeram capacitação com a Equipe Esag Kids, multiplicando a capacidade de alcançarmos os estudantes em diferentes espaços de aprendizagem.

A oportunidade de darmos voz aos alunos, sendo eles protagonistas do andamento das atividades faz com que o envolvimento dos empreendedores mirins, sob tutoria dos acadêmicos, professores e educadores envolvidos na ação, seja uma experiência no mínimo diferente de um espaço de sala de aula tradicional. Neste aspecto a proposta capitaneada pela extensão universitária pode ser um caminho viável para inclusão dos temas inovação, empreendedorismo e educação fiscal nas escolas.

Por se tratar de assunto presente na formação de acadêmicos envolvidos na ação, o empreendedorismo pode ser a *expertise* compartilhada com os estudantes mirins num primeiro momento. À medida da participação de professores não vinculados diretamente à universidade em uma oficina presencial com crianças, eles vão tendo um primeiro contato com a metodologia utilizada pelo Programa Esag Kids. Para capacitar multiplicadores necessita-se uma prática específica para educadores e professores interessados em replicar a ideia, com apresentação da metodologia, sua aplicação e estudo sobre os temas abordados no programa.

Com relação à temporalidade, estamos na etapa de desenvolvimento da metodologia online, via salas virtuais no ambiente *moodle*, para capacitarmos educadores interessados em aprender e replicar a metodologia de ensino e aprendizagem para criação de uma cultura de inovação e cidadania de fato.

Acreditamos, outrossim, que a Universidade, através de suas atividades de Extensão possui a *expertise* e pessoal capacitado para multiplicar ideias relacionadas ao tema, formando educadores e pessoas alinhadas com a proposta que estamos desenvolvendo e executando com êxito, sempre com o princípio de aprimoramento contínuo, fazendo uso do ciclo: Planejar, Executar e Avaliar, o mesmo modelo de planejamento de uma startup enxuta (RIES, 2012) que serviu de base para a construção e validação da metodologia Esag Kids.

## CONCLUSÕES

A Extensão Universitária tem por finalidade aproximar-se da comunidade não vinculada diretamente aos seus espaços de aprendizagem, ensino e pesquisa. O Programa de Extensão Esag Kids visa contribuir para a formação de cidadãos propondo ações junto a escolas de Ensino Fundamental. Por contar com expertise de professores e acadêmicos envolvidos, a Extensão Universitária pode ser provedora dos recursos humanos necessários para proliferação de ações curriculares de empreendedorismo, inovação e educação fiscal nas escolas. Oficinas com a metodologia proposta já foram realizadas com mais de 600 crianças, proporcionando para 97% delas um primeiro contato com a universidade, e introduzindo o tema empreendedorismo como um aspecto de realização de planos.

A possibilidade de capacitar mais educadores interessados na propagação de uma Cultura de Inovação faz com que a Extensão Universitária seja um grande agente de formação para o empreendedorismo nas escolas,

replicando ações planejadas no âmbito universitário, para escolas de Educação Básica.

## **REREFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARON, Robert A.; SHANE, Scott A. Empreendedorismo: uma visão do processo. Tradução All Tasks - São Paulo: Cengage Learning, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo [tese]: implicações epistemológicas, políticas e práticas. Orientadora: Eneida Oto Shiroma. - UFSC, Florianópolis, SC, 2011.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão. Plano nacional de extensão universitária. 2001. Disponível em: [https://www.unifal-mg.edu.br/extensao/files/file/colecao\\_extensao\\_univeristaria/colecao\\_extensao\\_universitaria\\_1\\_planonacional.pdf](https://www.unifal-mg.edu.br/extensao/files/file/colecao_extensao_univeristaria/colecao_extensao_universitaria_1_planonacional.pdf). Acesso em 10/07/2016.

OLIVEIRA, Natália Fraga Carvalhais; MELO, Savana Diniz Gomes. Extensão universitária e educação básica. ANPED/2011. Disponível em: [http://www.anped11.uerj.br/texto\\_Natalia.pdf](http://www.anped11.uerj.br/texto_Natalia.pdf). Acesso em 10/07/2016.

OSTERWALDER, Alexander - Business model generation. Inovação em modelos de negócios - ED: Alta Book , Rio de Janeiro, 2011.

RIES, Eric - A startup enxuta - Ed Leya Brasil, Rio de Janeiro, 2012

SCHUMPETER, Joseph A. Teoria do desenvolvimento econômico. Uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. Tradução da Maria Sílvia Possas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

VOLKMANN, Christine K.; TOKARSKI, Kim O.; ERNST, Kati. Social entrepreneurship and social business: an introduction and discussion with case studies. Publisher: Gabler Verlag; 2012.



**- IX -****CURRÍCULO DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO  
*STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO:  
CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM QUESTÃO**

Fabiana Ferreira Silva - UFPE/UFRPE (Brasil)

Kátia Maria da Cruz Ramos - UFPE (Brasil)

Maria das Graças Soares da Costa - UFPE/FAFIRE (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

Em tese, a pós-graduação *stricto sensu* constitui um lugar privilegiado para o desenvolvimento de reflexões sobre a profissionalidade docente de futuros mestres e doutores que poderão atuar como professores em salas de aula do Ensino Superior (ES). Isso porque os cursos de mestrado e doutorado no Brasil têm como “missão a formação de professores e pesquisadores” (BRASIL, 2010, p. 125).

No âmbito do reconhecimento do referido estatuto de lugar privilegiado é pertinente lembrar o alerta de Cunha (2009, p. 82) “para a responsabilidade das políticas públicas e das instituições na proposição mais sistemática de investimentos na formação profissional do professor universitário”. Pois, para essa autora, desenvolver os saberes para a docência exige uma preparação acadêmica a partir de uma perspectiva teórica e prática.

Tendo como norte essa compreensão, vale relembrar que as políticas curriculares que norteiam cursos *stricto sensu* ainda se apresentam limitadas, entre outros, ao privilegiar a pesquisa no campo específico como o elemento formador. No caso, é fato a ausência de diretrizes que valorizem questões de

pertinência no âmbito da especificidade da formação para a atuação docente no ES.

Apesar desse limite no que tange à formação de professores para o ES, é crescente o número de mestres e doutores que vêm se formando no Brasil, especialmente para atender à meta 14 do Plano Nacional de Educação (PNE) que visa formar 60 mil mestres e 25 mil doutores ao ano (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, é pertinente ressaltar que o curso de Administração foi o que apresentou o maior número de matrículas na graduação de acordo com o último Censo da Educação Superior (INEP, 2014). Ao mesmo tempo, existem 182 cursos de pós-graduação da área de Administração, constituindo a quarta área com mais cursos de mestrado e doutorado no Brasil (CAPES, 2016). Chama atenção essa quantidade de cursos, no que diz respeito aos egressos possivelmente tornarem-se professores do magistério superior.

Diante dessa ordem de acontecimento, este artigo objetiva identificar contributos da pós-graduação *stricto sensu* no processo de construção da profissionalidade docente, a partir de uma pesquisa que teve como foco a análise de proposições curriculares de cursos *stricto sensu* da área de Administração em Pernambuco. Para tanto, congrega quatro seções: esta primeira situa o estudo; a segunda traz contribuições de autores que tratam das categorias profissionalidade docente e currículo; a terceira trata dos procedimentos metodológicos que nortearam a realização da pesquisa; e a quarta contempla a discussão dos resultados. Nas considerações finais são tecidas reflexões sobre contributos da pós-graduação na construção da profissionalidade docente no âmbito de proposições – nomeadamente em termos de diretrizes que possam viabilizar uma valorização da formação para a atuação docente no ES.

## **PROFISSIONALIDADE DOCENTE E CURRÍCULO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

Para compreender a noção de profissionalidade no contexto da docência, destacamos contribuições de autores que enfatizam a importância da profissionalização no processo de construção da profissionalidade docente. Dentre essas contribuições, Hoyle (1980) entende que a profissionalidade pode ser restrita ou extensa. Assim, quando o professor desenvolve uma prática intuitiva em sala de aula, baseada em suas experiências em vez da teoria, está atuando como um profissional restrito. Por outro lado, quando o docente situa

a sala de aula dentro de um contexto educacional mais amplo, fundamentado em teorias, comparando seu trabalho ao de outros colegas e buscando a formação contínua, está desenvolvendo uma profissionalidade extensa.

Já Bourdoncle (1991, p. 76) diz que a noção de profissionalidade “vai remeter para a natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos conhecimentos e das capacidades utilizados no exercício profissional”. Uma dinâmica que envolve conhecimento e capacidades, não se restringindo ao domínio de um campo disciplinar.

Antes de apresentar seu entendimento sobre profissionalidade, Gimeno Sacristán (1995) alerta que se trata de um conceito em permanente elaboração e que se faz necessário contextualizá-lo. Esse autor defende o ensino como uma prática social baseada em relações e entende que a profissionalidade docente compreende “um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (*ibidem*, p. 65).

No que tange às especificidades no âmbito acadêmico, Roldão (2005, p. 123) destaca que a construção da profissionalidade docente nas universidades é mais distante devido “às limitações e contradições da natureza da função, da ambiguidade do saber que é tido como legitimador da ação docente e da maior fragilidade do sentido de comunidade de docentes.” Diante deste cenário, reitera-se a importância e pertinência dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na formação dos futuros professores do magistério superior.

Nesse quadro, da mesma forma que ações de formação continuada apresentam contribuições para o exercício da prática docente, a pós-graduação *stricto sensu* também pode tornar-se espaço de diálogo e reflexão sobre profissionalidade docente **antes** do ingresso dos futuros mestres e doutores nas salas de aula do ES. Diante do exposto, é pertinente tecer reflexões sobre concepções curriculares que podem contribuir ou limitar o debate sobre profissionalidade docente nos cursos de mestrado e doutorado.

Refletir sobre currículo exige pensar políticas de conflitos e de renegociação epistemológicas. Segundo Lopes e Macedo (2011), um currículo nunca é absoluto, visto que as políticas curriculares e educacionais estão inseridas num contexto mais amplo. Assim, pensar o currículo significa também pensar nas relações entre o micro e macro que permeiam as práticas e estão em permanente relação/interseção.

Desse modo, na tessitura das políticas curriculares, os discursos globais articulam-se com discursos locais instituindo-se discursos e sentidos que

retratam o desenvolvimento destas políticas como processos inacabados, inconclusos, incompletos e que apresentam tendências distintas e ao mesmo tempo complementares. O currículo não tem início e nem fim e/ou sentidos definidos. Ele surge como instância produtora “texto-prática”, ou seja, não há currículo dissociado da prática (ou pelo menos não deveria existir).

Esse currículo em movimento, de acordo com as autoras acima referidas, é compreendido como um processo cíclico e que vai sendo tecido num campo de tensões e conflitos permanentes, onde se constrói conhecimento. Nesse sentido, o currículo pode ser compreendido como discurso, texto e prática, numa contínua e complexa relação entre o poder/fazer, cuja compreensão permeia o desenvolvimento da profissionalidade docente.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa aqui considerada orientou-se pela abordagem qualitativa, em termos de compreender o fenômeno em profundidade e seus possíveis impactos na realidade vivenciada (MERRIAM, 2007). E para dar conta da análise de proposições curriculares de cursos *stricto sensu* da área de Administração em Pernambuco procedemos a um levantamento das informações disponibilizadas por cinco Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos *stricto sensu* na área em Pernambuco.

A pesquisa documental foi a técnica utilizada para coletar e analisar os regulamentos, manuais e outras informações disponíveis nos sites das IES consideradas. O campo de análise foi constituído pelos seguintes cursos: mestrado e doutorado em Administração (UFPE); mestrado em Administração e Desenvolvimento Rural (UFRPE); mestrado em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável (UPE); mestrado em Gestão Pública (UFPE); mestrado em Gestão Empresarial (FBV), totalizando cinco programas analisados.

A opção pela análise documental teve como referência Lüdke e André (1986, p. 38) quando defendem que se trata de um procedimento que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse”. E também levou em consideração as dimensões contempladas por Sá-Silva, Almeida e Guimdani (2009), em termos de atentar para: o contexto; os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Ainda recorreremos à análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2002).

Tal procedimento foi pertinente à análise dos achados uma vez que possibilitou identificar os núcleos de sentido que expressaram descobertas referentes aos propósitos do estudo, conforme detalhado no item a seguir.

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta seção congrega resultados da pesquisa no sentido de identificar contributos da pós-graduação *stricto sensu* na construção da profissionalidade docente, a partir da análise de proposições curriculares de cursos *stricto sensu* da área de Administração em Pernambuco.

Inicialmente procedemos ao levantamento de elementos voltados à formação de professores nos documentos norteadores dos cursos de mestrado e doutorado em Administração. Dos cinco programas considerados, constatamos que três, inclusive um mestrado profissional, afirmam explicitamente em seus regimentos e nos materiais digitais de divulgação que preparam os estudantes para a **docência**:

- O Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD), da Universidade Federal de Pernambuco, tem como principais objetivos a formação de pesquisadores para o desenvolvimento teórico-empírico no campo da Administração e a **qualificação de docentes para atender à expansão do ensino na área** e de profissionais para o aperfeiçoamento e melhoria da gestão das organizações” (UFPE, 2015, grifo nosso);

- O Programa de Pós-graduação em Administração e Desenvolvimento Rural (PADR), nível Mestrado Acadêmico da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) tem por objetivos: a) **Formar docentes, visando à melhoria da qualidade do ensino universitário na área de concentração oferecida...**” (UFRPE, 2015, grifo nosso);

- O curso de Gestão Empresarial no Recife (Mestrado Profissional) da FBV-DeVry, é a melhor opção quando o assunto é ensino superior de qualidade. [...] **Ao término do curso, você estará qualificado para lecionar no ensino superior ou terá aprimorado seus conhecimentos em Organizações e Relações Internacionais...**” (FBV, 2015, grifo nosso).

Essas evidências atendem ao que está previsto no Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2010), no qual a formação de professores constitui uma das atribuições dos cursos de mestrado e doutorado. Entretanto, essa formação restringe-se à possibilidade dos mestrandos e doutorandos realizarem

estágio de docência e à oferta de uma disciplina não obrigatória voltada à didática no ensino superior, cuja ementa restringe a área pedagógica à apresentação de técnicas, não contemplando reflexões que direcionem a construção da profissionalidade docente de forma fundamentada.

Observando o currículo prescrito em análise, percebemos uma falta de articulação entre o currículo e a prática nas diferentes perspectivas, sobretudo, no que se refere ao currículo integrado como possibilidade de tradução/ressignificação/produção de novas relações entre currículo e profissionalidade docente.

Ainda é pertinente destacar que não foram encontrados objetivos voltados à formação de professores nos documentos norteadores divulgados pelos mestrados profissionais em Gestão Pública (UFPE) e em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável (UPE), apesar de neste último constar em seu currículo a disciplina de Didática do Ensino Superior.

Essas constatações reforçam os estudos de Cunha e Soares (2010) quando elas afirmam que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* apesar de se configurarem, formalmente, como responsáveis pela formação do professor do ensino superior, continuam enfatizando a pesquisa e tendo pouco ou nenhum espaço para o debate sobre a docência.

Assim a formação para a atuação no ES, no âmbito dos cursos considerados, em termos de diretrizes curriculares continua privilegiando a pesquisa. Contudo, não podemos esquecer, conforme pontua Tura (2014, p. 138) que a formação de professores é “um processo contínuo e múltiplo, que vai além daquilo que demarca a diplomação disponibilizada no final de um curso”. Neste caso, embora constatem limites no âmbito das diretrizes, vale realçar as possibilidades de práticas curriculares desenvolvidas no cotidiano como possibilidades de intervenção que podem contribuir, de forma ímpar, no processo de construção da profissionalidade docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a maioria dos documentos norteadores dos cursos de mestrado e doutorado na área analisada evidenciar a docência como um dos objetivos da formação, a pós-graduação *stricto sensu* ainda privilegia o desenvolvimento de pesquisadores, revelando um limitado contributo da pós-graduação *stricto sensu* em questões relativas à profissionalidade docente.

Alguns dos programas de pós-graduação analisados ofertam uma disciplina voltada à docência no ensino superior visando discutir, junto aos futuros mestres e doutores, informações referentes à prática pedagógica. Entretanto, essa disciplina apresenta carga-horária inferior às demais e não é obrigatória, fazendo-nos perceber que não tem um lugar de destaque no currículo dos referidos cursos.

O Estágio de Docência foi outra prática identificada no currículo dos cursos. Contudo, esse estágio é exigido apenas dos bolsistas e nem sempre é supervisionado, limitando o desenvolvimento da profissionalidade docente no magistério superior.

Não se pode esquecer que as políticas curriculares (BRASIL, 2010) destacam o compromisso com a formação de professores para atuar no magistério superior e que os regimentos da maioria das instituições analisadas trazem a docência como um dos objetivos dos cursos de mestrado e doutorado, constituindo uma das áreas de atuação dos seus egressos. Portanto, reitera-se a relevância de os cursos de pós-graduação *stricto sensu* constituírem um espaço para refletir e contribuir com a construção da profissionalidade docente.

Como sugestões para estudos posteriores, é pertinente expandir tais reflexões para outras áreas, inclusive licenciaturas, a fim de analisar se os resultados obtidos na área de Administração repetem-se em outros cursos. Espera-se que as reflexões aqui suscitadas ampliem o debate sobre formação de professores e profissionalidade docente considerando as políticas curriculares da pós-graduação *stricto sensu*.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2002.

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, n. 94, p. 73-91, 1991.

BRASIL, MEC/CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020. (vol. 1). 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/6FIyA3>>. Acesso em: 02 set. 2015.

BRASIL, MEC/SASE. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2015.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Cursos Recomendados e Reconhecidos até 02.2016. Disponível em: <<http://goo.gl/ZChNlg>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em Educação em questão. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

FBV. Programa de Pós-Graduação em Gestão Empresarial. Informações sobre o curso. Disponível em: <<http://goo.gl/q9yzqc>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora. 1995, p 61–92.

HOYLE, Eric. Professionalization and desprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). World yearbook of education 1980: professional development of teachers. London: Kogan Page. 1980, p. 42-54.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matrículas no ensino superior crescem 3,8%. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/AZHB0Q>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Sphen; MAINARDES, Jefferson. (Org.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MERRIAM, S. Qualitative research and case study applications in education. 2. nd. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

UFPE. Programa de Pós-Graduação em Administração. Informações sobre os cursos. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/propad/>>. Acesso em: 28 ago. 2015.



UFPE. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública. Informações sobre o curso. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/mgp/>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

UFRPE. Programa de Pós-Graduação em Administração Rural. Informações sobre o curso. Disponível em: <<http://www.padr.ufrpe.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

UPE. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável. Informações sobre o curso. Disponível em: <<http://goo.gl/hb1jir>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez., 2005.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, ano I, n. 1, jul. 2009.

TURA, Maria de L. Escola, sujeitos e formação de professores. In: LOPES, A; ALBA, A (Orgs.). Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EduERJ, 2014.

- X -

## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ROMPENDO DETERMINISMOS E RACIONALIDADES ESTABELECIDAS**

Hilda Mara Lopes Araujo  
Meire de Fátima Pinto Alves

### **INTRODUÇÃO**

O estudo em destaque tem por objetivo analisar a prática pedagógica do docente que atua na educação superior, enfatizando a ruptura com determinismos e racionalidades estabelecidas no âmbito destas práticas. As rupturas mencionadas referem-se à opção do professor por desenvolver práticas pedagógicas alicerçadas na visão paradigmática emergente pela qual o conhecimento tem por base sua localização histórica de sua produção sendo provisório e relativo; é valorizada a ação reflexiva e a disciplina tomada como capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento.

Por outro lado, determinismos e racionalidades estabelecidas no âmbito das práticas pedagógicas tradicionais ancoravam-se sob certezas que guiaram tanto a prática do professor quanto o aprendizado do aluno; adotavam a lógica positivista da ciência, sendo normativos, prescritivos, dicotomizadores da teoria e prática; estimulava o pensamento convergente, o ensino apartado da pesquisa sendo essa, possivelmente, a maior dificuldade para relacioná-los.

É forçoso esclarecer que, quando o docente desenvolve práticas inovadoras em sala de aula, com o propósito de tornar o processo de ensino-aprendizagem fecundo este se converte em propósito educativo-formativo de seres humanos com capacidade ética, crítica, reflexiva, portanto, cidadãos aptos

a ingressar e transformar a sociedade. Desse modo, pressupomos que a prática pedagógica transformadora se configura como uma postura pela qual o professor visa contribuir de forma significativa para a formação cidadã do aluno que ultrapasse a mera reprodução mecânica do conhecimento.

Ao mencionarmos práticas pedagógicas, tomamos como referência Franco (2012, p.180) que as explicitam como sendo “práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social”. Assim, o professor deve desenvolver práticas que atendam as demandas atuais da humanidade, de formar futuros cidadãos preparados para conviver nesta nova sociedade que se configura.

Esse estudo se guiou pela abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) contendo, como ambiente, a sala de aula do Curso de Bacharelado em Enfermagem da Universidade Federal do Piauí e pesquisador e discentes do curso referido foram os principais participantes da pesquisa. As experiências vivenciadas no âmbito da disciplina Didática Aplicada à Enfermagem, como docente, foram descritas e analisadas e expressaram a formação dos estudantes do Curso de Enfermagem construindo-se na relação docência com pesquisa. Para esse fim, a metodologia desenvolvida em sala de aula priorizou a construção do conhecimento pelos alunos sob mediação do professor redimensionando, dessa forma, a prática pedagógica. Compreendemos que uma prática desenvolvida sob a perspectiva mencionada se configura como inovadora considerando que a metodologia proposta guiou docente e discentes na apreensão de conhecimentos com autonomia, criatividade e criticidade, conforme delinearemos abaixo.

## **VISÕES PARADIGMÁTICAS QUE ALICERÇAM A PRÁTICA DOENTE: DO PENSAMENTO CARTESIANO AO INOVADOR**

A história da humanidade tem evidenciado mudanças que incidem nas formas de organização das sociedades que vão se modificando influenciadas por visões paradigmáticas. Para Kuhn (1994, p.225) paradigma se configura como uma

“constelação de crenças, valores e técnicas partilhada pelos membros de uma comunidade científica”; para Morin (2001, p 29) “a determinação das operações lógicas. O paradigma está oculto sob a lógica e seleciona as operações lógicas que se tornam ao mesmo tempo preponderantes [...]”.

Dentre as distintas visões paradigmáticas destacamos a cartesiana que por muitos anos regeu o mundo na forma de organizar o pensamento, conduzindo a comunidade científica a uma mentalidade reducionista, fragmentada, não somente da verdade, mais de si mesma, dos seus valores e dos seus sentimentos (BEHRENS, 2013).

As influências do pensamento newtoniano atingiram a área da educação que sofreu fortes influências desse pensamento denominado positivista, o que “levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias [...] assentadas na reprodução, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo” (BEHRENS, 2013, p. 23). Para Morin (2001).

É espantoso que a educação que aspira a comunicar os conhecimentos permaneça cega sobre o que é o conhecimento humano, os seus dispositivos, as suas doenças, as suas dificuldades, as suas propensões para o erro como para a ilusão, e não sempre ocupe nada em dar a conhecer o que é conhecer (MORIN, 2001, p.16).

No que concerne ao novo paradigma, a educação passa a ser vista no seu todo, ultrapassando a visão compartimentada e separada das disciplinas, de modo que estas se aproximem e se liguem interconectadas como em uma teia interligada. No entanto, percebemos que a educação demonstra demorar a absorver novos paradigmas. Isso pode ter sido influenciado pelo grande período em que os paradigmas tradicionais ficaram em vigor na sociedade, com alcance nos dias atuais.

### **O paradigma inovador e suas implicações na educação**

Em consonância com as visões paradigmáticas mencionadas compreendemos que a educação e, em particular, os professores devem desenvolver práticas pedagógicas que sejam capazes de superar a visão fragmentada e a reprodução do conhecimento, resquício do paradigma tradicional, criando práticas pedagógicas transformadoras que possam contribuir de forma significativa para uma formação mais global do aluno, buscando formar sujeitos críticos e reflexivos.

Nesta nova conjuntura o papel da escola deverá ser o de desenvolver uma visão holística aprofundando a relação com a família e com a sociedade em geral e, a partir dessas relações, estabelecer um diálogo de enriquecimento

mútuo, possuindo função social de ser politizadora e politizada, capaz de transformar a sociedade, além disso, a escola possibilitará um ambiente onde o professor e o aluno sejam capazes de produzir conhecimento.

O professor por sua vez instiga os alunos a recuperarem valores que foram perdidos na sociedade moderna como a igualdade social, solidariedade e honestidade, buscando caminhos que levam a uma ação docente significativa, quebrando o estigma de uma relação vertical entre professor e aluno. Entre professor e aluno deve prevalecer uma relação horizontal de igualdade pela qual, através do diálogo, o docente deve ser o mediador entre o saber existente e o conhecimento a ser produzido, orientando assim seus alunos a refletirem de forma fundamentada e produzirem seus próprios questionamentos. cremos que, agindo nessa perspectiva, o professor estará desenvolvendo uma prática pedagógica transformadora.

A avaliação neste paradigma é realizada durante todo o processo educativo de forma contínua e participativa respeitando o aluno com seus limites e qualidades, perdendo o seu caráter punitivo, procurando gerar assim, transformação.

Diante do exposto, podemos constatar que não é uma tarefa simples o professor assumir esta postura, por isso, para que a prática pedagógica transformadora aconteça, é essencial comprometimento por parte do docente, para ultrapassar desafios, buscando apoio da direção da escola, da família e da sociedade.

### **Caracterizando as práticas pedagógicas inovadoras**

Para fincarmos nossa posição diante do que vimos denominando como práticas pedagógicas inovadoras elencaremos características orientadoras dessa visão, sob inspiração em Cunha (2008):

✓ **A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender** – esta característica relaciona-se com a posição do docente ao assumir que o conhecimento se constrói a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza o conhecimento e reconhece “outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que une sujeito e objeto” (CUNHA, 2008, p. 24).

✓ **A gestão participativa** – característica fundamental e orientadora de uma prática pedagógica que se assume inovadora pois, por meio dela, “os sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a

concepção até a análise dos resultados. Nesse sentido há uma quebra com a estrutura vertical de poder responsabilizando o coletivo do processo de ensino e aprendizagem pelas propostas formuladas” (CUNHA, 2008, p. 24).

✓ **A reconfiguração dos saberes** - constitui-se como uma categoria chave da compreensão da inovação como ruptura paradigmática, aproximando-se da “compreensão integradora da totalidade, reconhecendo a legitimidade de diferentes fontes de saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza” (CUNHA, 2008, p. 25).

✓ **A reorganização da relação teoria/prática**, - Compreender a relação teoria-prática ou prática-teoria em sua interface se constitui num eixo fundante da inovação paradigmática. Isso requer pensar que “a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar” (CUNHA, 2008, p. 26).

✓ **A mediação** -A mediação didática está na dependência de um conjunto de interações que envolve a relação entre professor e estudantes, e a relação didática estabelecida, disciplinar ou interdisciplinarmente, entre o professor e os objetos do conhecimento. Mediar, dessa perspectiva, relaciona-se com intervenção que favorece a transformação; trata-se de uma ação que provoca alteração, mudanças nas pessoas e nas coisas (MACEDO, 2010).

✓ **O protagonismo** – esta característica propicia a que “tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens” (CUNHA, 2008, p. 27).

Depreendemos do exposto, que os docentes e estudantes, ao tomar a posição de assumir a prática pedagógica inovadora, assumem igualmente, romper com determinismos oriundos do paradigma tradicional. Tal prática, por sua vez, não afasta os problemas cotidianos, mas, ao contrário, acolhe-os como forma de ampliar e aprofundar o conhecimento dos mesmos. No item seguinte abordaremos experiências desenvolvidas no âmbito da disciplina Didática Aplicada à Enfermagem que acentuam e destacam o envolvimento de estudantes e da docente na perspectiva de desenvolver uma prática pedagógica alicerçada no paradigma inovador.

## EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS INOVADORAS

Apresentamos parte de experiências vivenciadas com os estudantes do curso referido. Como primeiro exemplo, descreveremos o processo de pesquisa realizado por um grupo de 5(cinco) alunos que investigaram, estudaram e refletiram em torno da seguinte problemática: “Quais visões paradigmáticas influenciam a prática pedagógica dos professores do curso de Enfermagem da UFPI?”. No percurso metodológico o grupo de estudantes assistiu aulas e aplicou questionário para professores e alunos do curso. A investigação permitiu levantar pontos essenciais para entender a trajetória da educação ao longo dos anos e a influência dos paradigmas na prática pedagógica dos professores no curso de Enfermagem da UFPI.

Os apontamentos deste estudo visaram pensar e refletir sobre a prática pedagógica do século XXI a partir das contribuições da ciência contemporânea. Considerando as aulas assistidas e as respostas obtidas dos alunos do curso, foi possível perceber que o educador precisa atender ao processo de mudança na sua atividade docente. Julga-se que mudar significa incorporar na atuação profissional uma prática pedagógica inovadora, sintonizada com as contribuições da ciência atual.

O estudo evidenciou, para os estudantes pesquisadores que ser educador nos dias atuais está na dependência, em parte, das opções paradigmáticas que podem possibilitar um ensino que contemple o aluno como um todo, que entenda a sociedade e as suas reais necessidades, que permita a formação de seres humanos críticos, produtores de conhecimento, trabalhando com uma educação que resgate os valores e que seja acima de tudo um ato de amor.

O segundo exemplo de estudo investigativo no âmbito da disciplina Didática Aplicada à Enfermagem foi realizado por 3 (três) estudantes em torno do tema “Satisfação de graduandos da Enfermagem com o Curso à luz das abordagens sistêmica e progressista”. O estudo objetivou avaliar o grau de satisfação dos alunos do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí (UFPI) em relação às práticas pedagógicas adotadas pelos docentes e aplicada aos discentes de turmas dos períodos iniciais, intermediários e finais; identificar como o aluno se sente quando necessita do auxílio dos professores e desvendar a percepção do aluno sobre a matriz curricular do curso.

No percurso metodológico os estudantes realizaram estudo descritivo e exploratório realizado com três turmas de Enfermagem da UFPI escolhidas de

forma intencional. A amostra do estudo foi do tipo não probabilística e totalizou número de 51 (cinquenta e um) participantes. A produção de dados ocorreu durante os meses de dezembro de 2015 a janeiro de 2016, por meio de questionário auto-aplicável com questões abertas e fechadas. Os dados foram tabelados e, para análise dos resultados quantitativos, optou-se pela técnica da estatística descritiva. Já para os dados qualitativos, aplicou-se a técnica da análise de conteúdo.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a média total (6,25) dos estudantes que participaram da pesquisa demonstraram insatisfação com as práticas pedagógicas executadas pelos professores. O estímulo do professor às múltiplas inteligências obtiveram a pior média (3,45). Os alunos relataram uma certa inacessibilidade do professor frente às dúvidas e referiram sentimentos de retração, desamparo, receio e frustração quando necessitavam do auxílio do mestre. Afirmaram, também, a necessidade de uma matriz curricular com disciplinas mais interligadas e melhor distribuídas. O estudo permitiu compreender que as práticas pedagógicas na graduação em Enfermagem da referida Universidade ainda são insatisfatórios. Além disso, percebeu-se que a relação entre professor e aluno é prejudicada já que o aluno se sente inseguro e intimidado a buscar o docente para estabelecer diálogo e expor suas dificuldades. Um descontentamento com a matriz curricular também foi evidenciado, o que sugere uma reformulação desta.

Os exemplos mencionados desvelam aspectos de uma opção metodológica para trabalhar/ministrar aulas incorporando o ensino com pesquisa nas atividades desenvolvidas com os estudantes. No processo estão presentes as dúvidas, as incertezas que sempre acompanharão nosso ser/fazer pedagógico e que se converterão em novas possibilidades de reorganizar nossas trajetórias na perspectiva de aperfeiçoá-las tendo como foco a formação com qualidade de estudantes como pessoas e futuros profissionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao iniciarmos este estudo com o objetivo de analisar e trazer reflexões acerca de nossa prática pedagógica como docente que atua na educação superior, enfatizamos que mais que uma opção metodológica que busca romper com determinismos e racionalidades estabelecidas no âmbito destas práticas, está presente nossa tomada de posição política, afinal, nossas escolhas são pensadas, intencionadas sempre na perspectiva de contribuir para a



formação de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos. Pensamos fazer, desse modo, uma “reviravolta” na forma de ministrar nossas aulas e, por conseguinte, nossa prática pedagógica: o conhecimento é construído, sendo provisório, relativo e situado historicamente; a disciplina é tomada considerando a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento. Este, por sua vez, é trabalhado na articulação teoria prática, o que conduz a realização de investigação e ao estímulo à análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias.

Na realização de práticas pedagógicas que se configuram como inovadoras destacamos ser imprescindíveis às características elencadas: a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, a gestão participativa, a reconfiguração dos saberes, a reorganização da relação teoria prática, a mediação, o protagonismo de professores e alunos os quais, como sujeitos da prática pedagógica atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. Destaque-se a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos estando, portanto, de acordo com visões paradigmáticas inovadoras voltadas as demandas atuais da humanidade que é a formação de futuros cidadãos preparados para conviver nesta nova sociedade que se configura.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: 6. Ed. Vozes, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. Rio dos Sinos, Set. 2008. Cadernos Pedagogia Universitária - USP Disponível em: <[http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/maria\\_isabel\\_da\\_cunha\\_caderno\\_VI.pdf](http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/maria_isabel_da_cunha_caderno_VI.pdf)> Acesso em: 11 jul. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBANELO, José Carlos. ALVES, Nilda(Org.) Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 3. ed. São Paulo: perspectiva, 1994.

MACEDO. Compreender/Mediar a formação: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2001.

**- XI -****CURRÍCULO INTEGRADO E INTERDISCIPLINAR:  
UM PROCESSO INOVADOR E COLABORATIVO**

Ilma Passos Alencastro Veiga - UnB-UniCEUB – (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

Constatai que, nos últimos anos, especialmente após a promulgação da LDBEN (9394/96) vigente, tem havido uma preocupação significativa e, conseqüentemente, um investimento político e pedagógico em programas, projetos, cursos, eventos, foco no currículo integrado e interdisciplinar.

Dessa forma, com o intuito de modificar o processo da organização curricular que, em vários aspectos, não tem correspondido às expectativas da formação instituídas por instrumentos legais, reguladores e avaliativos, muitos estudiosos, como Santomé (1998), Bernstein (1988), Moreira (2015), entre outros, têm destacado a importância de construir experiências curriculares na perspectiva da integração e da interdisciplinaridade.

O currículo integrado e interdisciplinar, no âmbito do projeto pedagógico, ganhará credibilidade e legalidade a partir do momento em que gestores, corpo docente, técnico e estudantes o tomarem para si, como compromisso pessoal, profissional e institucional, de forma colaborativa. E também ao perceberem que, por meio do trabalho coletivo, interdisciplinar, poderão validar e relacionar os diferentes saberes plurais, experiências temporais. Com vistas à superação de práticas organizacionais do currículo de cunho conservador é que proponho realizar uma reflexão sobre fundamentos teórico-práticos a partir de uma perspectiva integrada e que poderão indicar algumas pistas para que as instituições de educação superior possam realizar seus projetos inovadores.

## A SOCIEDADE ATUAL: UMA BREVE LEITURA

A sociedade em que vivemos é uma sociedade globalizada, na qual tudo está conectado, tanto do ponto de vista nacional como internacional. Santomé (1988) afirma que é “[...] um mundo onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas, etc, são interdependentes e onde nenhum de tais aspectos pode ser compreendido de maneira adequada à margem dos demais” (p.27).

O cenário atual exige, portanto, que qualquer tomada de decisão em alguma dessas dimensões implique uma análise sobre as repercussões e efeitos não esperados que cada uma provocará nas demais. O autor reforça ainda que é necessário levar em conta as dimensões globais da sociedade em que vivemos, estar atentos às mudanças informativas, tecnológicas e sociais nas quais estamos imersos.

A sociedade global é também consequência da revolução digital, isto é, da possibilidade de transformar todo tipo de informação em números, o que possibilita “elaborar, acumular, comunicar, utilizar qualquer tipo de informação em formas que antes eram impraticáveis” (*Ibidem*, p.88). Existem possibilidades para conscientizar aos estudantes sobre a realidade do mundo globalizado no qual se exige constante atualização e inovação.

## O PROJETO PEDAGÓGICO E AS MODALIDADES DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Os tempos contemporâneos têm enfrentado inúmeros desafios em relação à formação de profissionais sob a perspectiva integrada e interdisciplinar. As instituições têm procurado atender às exigências das diretrizes curriculares nacionais, com vistas a uma formação capaz de interagir e dialogar com os sujeitos, de transformar informação em conhecimento, de promover a unicidade da teoria e prática, de aproximar a instituição formativa do mundo do trabalho.

Portanto, é relevante assumir a instituição formativa como importante locus da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo. Também é importante compreender que o currículo é uma práxis em construção e que o projeto pedagógico, tanto o institucional quanto o de curso, no âmbito da sociedade atual, têm por finalidade a formação de um profissional mais aberto ao diálogo, solidário, autônomo, democrático e crítico para enfrentar uma sociedade neoliberal, tecnológica, “onde o futuro tem um grau de **imprevisibilidade** como nunca em outra época da história da humanidade”,

como ressalta Santomé (1998, p.45) (Grifo meu). Um projeto pedagógico e sua dimensão didático-pedagógica, pode ser estruturada a partir da concepção de ciência conservadora que orienta o currículo coleção ou, sob a perspectiva da ciência emergente, que fundamenta o currículo integrado.

### **O currículo coleção: uma organização disciplinar**

Uma organização curricular linear, disciplinar e desintegrada acaba por configurar um currículo coleção, de acordo com a terminologia empregada por Bernstein (1988). O currículo coleção é formulado em consonância aos códigos de poder e controle, que se baseiam em dois princípios regulativos: a classificação e o enquadramento. O currículo disciplinar ou de coleção é consequência de uma classificação forte na qual os conteúdos estão isolados uns dos outros, sem qualquer relação e conexão, assim como um forte enquadramento, em que agentes externos à sala de aula “controlam totalmente a seleção, a organização, o ritmo, os critérios de comunicação e a posição... além da disposição da localização física” (BERNSTEIN, 1993, p.48). Um currículo atrás das grades estimula mais a divulgação da objetividade, efetividade, neutralidade, com justaposição de disciplinas correndo o risco de gerar uma “educação bancária”, de acordo com terminologia de Freire (1987), em que o importante passa a ser a acumulação somativa do conhecimento, a unidirecionalidade metodológica centrada no docente e o papel de mero ouvinte e expectador por parte do estudante. O processo avaliativo enfatiza a classificação, a rotulação e a discriminação, fortalecendo o ritual de obediência e de submissão, estimulando o individualismo, a atividade coletiva e avaliativa de forma individual.

### **O currículo integrado e interdisciplinar: uma modalidade inovadora ou *slogan* reproduzidor?**

Ante essas e outras críticas evidenciadas quanto à perspectiva do currículo coleção, ficou clara a necessidade de se buscar formas de organização curricular fundamentadas na concepção de integração e interdisciplinaridade. Muitas experiências em desenvolvimento vêm contribuindo para gerar um pensamento curricular mais relevante para a prática pedagógica nas instituições de educação superior e que precisam ser analisadas e divulgadas.

As orientações oriundas da legislação educacional visam a uma maior integração curricular que, de forma geral, coincide com a necessidade imperiosa de se realizar experiências integradoras entre diversos conhecimentos, bem como identificar possíveis vias para suas concretizações.

A opção por um currículo integrado e interdisciplinar é a perspectiva assumida por várias instituições para os cursos de graduação em determinados campos científicos e com diferentes alternativas metodológicas. Nesta modalidade, Santomé (1998) apresenta três grupos de argumentos para integrar o currículo, quais sejam: epistemológicos e metodológicos, psicológicos, sociológicos:

a) Os argumentos epistemológicos e metodológicos estão relacionados com a estrutura substantiva e sintática da ciência.

b) Os argumentos psicológicos defendem a integração como meio de atender às necessidades e aos interesses dos indivíduos.

c) Os argumentos sociológicos para um currículo integrado são o que propiciam visões de realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, capazes de entender o mundo.

O currículo integrado tem suas bases fundantes na concepção de ciência no âmbito do paradigma emergente. Suas bases epistemológicas buscam a superação da fragmentação e o isolamento dos conhecimentos curriculares.

### **Integração e seu sentido de completude**

O termo integrar em seu sentido etimológico significa “tornar inteiro; completar; inteirar; integralizar; juntar-se, tornando-se parte integrante; reunir-se; incorporar-se” (FERREIRA, 2004, p.1116). Não é um simples somatório ou agrupamento de objetos distintos. Não é também mera justaposição nem ação inacabada, e não pode ser compreendida fora do contexto em que acontece a ação de integrar.

Em seu sentido mais amplo, integrar é estabelecer as relações entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre educação e trabalho. É a compreensão das partes em seu todo ou da unidade no diverso.

### **Disciplina e interdisciplinaridade: uma relação de interdependência**

Para que um conjunto de conhecimentos possa ser chamado de disciplina, deve ser reconhecido como "uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de

um ângulo de visão" (SANTOMÉ, 1998, p.55). Isto significa que cada disciplina apresenta uma imagem particular da realidade, ou seja, daquela parte integrante do ângulo de seu objeto.

A interdisciplinaridade para uns representa a busca pela unidade do saber, por contemplar o conjunto das coisas como unidade, relacionando-as entre si. Outros procuram uma unidade nas estruturas disciplinares. Vale ressaltar que a interdisciplinaridade é um processo e uma filosofia de trabalho. Ela também é associada ao desenvolvimento de certos traços da personalidade, tais como: flexibilidade, confiança, pensamento divergente, aceitação de novos papéis, entre outros. Para o autor, existem alguns passos que, ao serem observados em qualquer intervenção interdisciplinar, são sistematicamente apresentados: definição do problema, especificação de estudos ou pesquisas que deverão ser desencadeados; comparação e avaliação das contribuições.

Para tanto, é necessário investir no papel da *negociação* entre todos os participantes da organização interdisciplinar. Trata-se de uma ação negociada e coordenada.

O ponto de partida é a prática social dos professores, estudantes, ou seja, problematizar, compreender e sistematizar os conhecimentos das disciplinas.

A integração e a interdisciplinaridade imersas na concepção de ciência e de currículo, no bojo do paradigma emergente, são estratégias organizativas e metodológicas, cuja consequência é uma proposta que requer intencionalidade coletiva, flexibilidade, coerência e adequação aos objetivos delineados, bem como ao perfil desejado para a formação de profissionais em diferentes campos do conhecimento. Cabe lembrar que existem outros princípios epistemológicos e metodológicos orientadores do currículo, tais como: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contextualização, relação teoria e prática. Esses princípios mantêm uma relação de interdependência, refletem propósitos, perspectivas, valores éticos e estéticos, entre outros específicos inerentes a cada área de conhecimento.

No currículo integrado e interdisciplinar, de acordo com Bernstein (1998), "... a disciplina deixa de ser dominante para subordinar-se à ideia que rege uma forma particular de integração" (p.68). O currículo fundamentado na interdisciplinaridade tem um grande poder estruturador, pois os conceitos, princípios, procedimentos estão organizados em torno de unidades mais globais compartilhadas por várias disciplinas. A organização do currículo integrado e interdisciplinar é uma ação pedagógica unitária. Não é uma questão exclusivamente técnica; sobretudo, é uma questão social e política. No currículo integrado as relações são menos hierarquizadas, há maior diálogo e trânsito entre as disciplinas.

A organização curricular integrada é estruturada em forma de "matriz curricular" que traduz uma concepção mais abrangente e dinâmica do currículo.

É uma organização flexível, que cruza caminhos, promovendo o entrelaçamento de conhecimentos e práticas por meio das relações, inter-relações e interdependências. A matriz curricular é uma intenção deliberada, negociada e compartilhada. É um processo criativo e crítico que envolve o trabalho coletivo e a colegialidade. O currículo integrado, como conceito e proposta de trabalho, na prática não pode reduzir-se a um simples *slogan*, servindo apenas para fortalecer discursos políticos e descomprometidos com a qualidade da educação e servindo, portanto, “a fiéis sociopolíticos ocultos”, como declara Santomé (1998, p.118).

## **ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS E ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO**

As experiências de currículo integrado e do trabalho de professores e estudantes são importantes como fundamentação teórico-prática capaz de orientar e potencializar o desenvolvimento e a avaliação de um projeto político-pedagógico em sua dimensão de organização curricular.

Nesse sentido, as experiências se potencializam a partir do momento em que possibilitam a reconfiguração dos fundamentos teórico-práticos e a reflexão sobre seus conflitos, tensões e contradições, não mais como sujeitos executores, mas como “intervenientes ativos” (LEITE, 2001) capazes de mobilizarem-se ao mesmo tempo em que mobilizam seus pares para o trabalho coletivo. Como ponto de referência, adoto a classificação elaborada por Richard Pring (*apud* SANTOMÉ, 1998) sobre as quatro formas de integrar o currículo:

- a) Integração correlacionando diversas disciplinas.
- b) Integração por meio de temas, tópicos ou ideias.
- c) Integração em torno de uma questão da vida prática e diária.
- d) Integração a partir de temas e pesquisas decididos pelos estudantes.

Além dessas quatro modalidades, Santomé (1998) apresenta outras formas de integração, tais como:

- integração em torno de períodos históricos e ou espaços geográficos, muito utilizada nas disciplinas História, Geografia, Sociologia e outras;
- integração com base em instituições e grupos humanos, como, por exemplo: povos indígenas, grupos afrodescendentes, grupos religiosos,



grupos penitenciários, instâncias jurídicas, moradores de rua, doenças transmissíveis, etc.;

- integração em torno de descobertas e invenções como legado cultural: a telefonia, a tecnologia e seus avanços em diversos campos científicos, os materiais de construção civil, os avanços nos equipamentos médicos, odontológicos, hospitalares e vários outros;
- integração mediante áreas do conhecimento com o foco na classificação utilizada pelo CNPq, com relação aos campos científicos. (Sugestão minha).

## **VANTAGENS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INTEGRADA E INTERDISCIPLINAR**

Tal modalidade de organização curricular contempla os princípios de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a unicidade da relação teórico-prática, a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade. Além de se preocupar com uma sólida formação básica, o currículo interdisciplinar assegura a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida, indicando tópicos, temas, campos de estudo e “galerias temáticas”, no dizer de Santos (1977), que irão compor a matriz curricular.

O currículo integrado desafia os professores e estudantes para uma docência relevante e significativa que supere ações repetitivas e acríticas e que permita o questionamento e a problematização da realidade social e educativa. O papel dos professores e alunos consistirá em desencadear a avaliação contínua de cada momento do processo (elaboração, desenvolvimento) e levantar os pontos positivos e as fragilidades encontradas.

## **À GUIA DE CONCLUSÃO**

O currículo integrado e interdisciplinar é uma possibilidade para o professor realizar possíveis inovações em sua prática pedagógica em prol da aprendizagem do estudante, proporcionando momentos coletivos de reflexão e resultados positivos no desenvolvimento do processo didático em suas dimensões de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Refleti sobre as contribuições teórico-metodológicas do currículo integrado para avaliar suas possibilidades inovadoras no sentido de evitar a fragmentação que ocorre por meio de uma série de disciplinas compartimentalizadas. Quero enfatizar que o momento de inovar a organização curricular deve ser feito com muita preocupação e cuidado a fim de garantir o envolvimento pessoal e profissional com o processo de inovação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, Basil. Clases, códigos y control: Hacia una teoría de la transmisiones educativas. Madrid: Akal, 1988.
- \_\_\_\_\_. La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control. Madrid: Morata, 1993.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. revista e atualizada. Curitiba, PR: Positivo, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo, SP: Olho D'Água, 1987.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.
- LEITE, Carlinda. Lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículos e programas no Brasil. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura Souza. Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de intenções humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, Sergio, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora. 2. ed. Campinas, SP; Papirus, 2004.

**- XII -****ELEMENTOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR  
EM UMA DISCIPLINA  
DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA**

Jaqueline Santos Barboza – UNIFAL-MG

Vanja Myra Barroso Vieira da Silveira – UNIFAL-MG

**INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta a análise de uma prática curricular realizada em uma disciplina de um curso de Medicina de uma universidade particular do Estado de Minas Gerais. Trata-se de um exercício reflexivo-analítico-colaborativo, em que procuramos compreender a prática, considerando-a como manifestação do currículo em ação e, a partir dos referenciais teóricos de Sacristán (2000), Beane (2003) e Alonso (2001, 2002), procuramos evidenciar elementos que nos remetem a perspectiva do currículo integrado.

A análise de práticas curriculares tem sido uma atividade cada vez mais presente nas produções científicas no campo do currículo, sobretudo por entender que nelas se coadunam as relações estabelecidas entre o conhecimento, o currículo prescrito e sua concretização no cotidiano educacional. Na educação médica, esta análise adquire especial valor haja vista a incipiente produção de trabalhos que avaliam as práticas pedagógicas do ponto de vista curricular. Neste sentido, a presente análise se faz pertinente por apresentar novos olhares sobre a prática enquanto expressão viva do currículo em ação.

## INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Sabemos que muitos currículos, em sua organização, não exploram e/ou envolvem experiências que promovem uma vivência educativa significativa. Estes currículos caracterizam-se por uma organização disciplinar e fragmentada, na qual prevalece uma visão simplista, compartimentada e estática da realidade, bem como o desequilíbrio entre o objetivo do ensino e a educação integral que este deveria proporcionar, ao privilegiar os aspectos científicos da cultura em detrimento de outras dimensões (ALONSO, 2002; BEANE, 2003).

Segundo Beane (2003), a organização curricular em disciplinas aparece, com algumas exceções, nos currículos escolares e universitários do mundo inteiro. São características arraigadas na própria função social de tais instituições. No caso específico das ciências da saúde, as consequências de um currículo disciplinar se tornaram um problema epistemológico grave, na medida em que ao fragmentar seu objeto de estudo (o homem e seu processo saúde-doença) no currículo, as instituições de ensino acabaram por legitimar uma concepção cartesiana e positivista que destituiu o homem de sua integralidade.

Sobre a educação dos profissionais de saúde, de modo geral, ainda pesam as críticas em relação ao fato de ser hegemônica a abordagem biologicista, medicalizante e procedimento-centrada, cujo ensino é pautado em conteúdos e organizado de maneira compartimentada e isolada. Este modelo termina por fragmentar os indivíduos em especialidades da clínica, dissociando conhecimentos das áreas básicas e conhecimentos da área clínica e centrando as oportunidades de aprendizagem da clínica no hospital universitário (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

Neste contexto a integração de conteúdos e a interdisciplinaridade, em coerência com o eixo central do desenvolvimento curricular nacional (necessidades de saúde dos indivíduos e populações, identificadas pelo setor saúde), são apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Medicina (BRASIL, 2014), como possibilidade de desenvolver aprendizagens significativas e contextualizadas, centradas no aluno como sujeito da aprendizagem.

O modelo curricular integrado caracteriza-se por sua flexibilidade e coerência teórico-prática, num formato de planejamento participativo e negociado, tornando-se muito mais democrático e produtivo para os atores do processo. Ele é contextualizado em seu território, baseado no diagnóstico de necessidades dos educadores e educandos, articulado em torno de problemas,

questões ou temas pessoal e socialmente relevantes para os participantes (núcleo globalizador e questões geradoras). As atividades que o compõem privilegiam as metodologias investigativa, reflexiva e colaborativa, de modo que os educandos possam encontrar sentido e relevância no que aprendem e, ao mesmo tempo, fiquem capacitados para aplicar (funcionalidade) o que apreenderam em novas aprendizagens ou resolução de situações/problemas de vida (ALONSO, 2002).

Convém ressaltar que a integração curricular não pressupõe a inexistência de disciplinas. Ao contrário, implica em preservar o conhecimento para propiciar a confluência de diferentes conhecimentos curriculares disciplinares, sem fragmentá-los (Lopes; Macedo *apud* FELÍCIO, 2015, p. 217).

Ademais, este paradigma curricular se adéqua a um projeto de educação em saúde pautado na integralidade, na centralidade da pessoa e nas novas e demandas sociais do campo da saúde.

## **O CURRÍCULO EM QUESTÃO**

O objeto desta análise é uma disciplina de caráter teórico-prática, inserida na matriz curricular do curso de graduação em Medicina de uma universidade particular de Minas Gerais. Tal disciplina, que integra o quarto período do curso, é ministrada de forma colaborativa entre: uma médica com formação em Medicina de Família e Comunidade, que ministra conteúdos teóricos; três médicos preceptores, membros de equipes de Unidades de Saúde da Família (USF) nas quais as práticas acontecem; e três docentes com formação em psicologia, haja vista o caráter psicossocial dos conteúdos ministrados.

A disciplina em questão objetiva o desenvolvimento de uma entrevista médica que supera o engessamento dos protocolos pré-definidos (roteiros de anamnese), partindo do desejo de desenvolvimento de uma escuta clínica diferenciada no âmbito da medicina. O objetivo fundamental é, portanto, a compreensão dos múltiplos elementos que compõem a condição clínica da pessoa em atendimento médico, tais como os aspectos psicológicos e sociais. Para tanto, é fundamental o desenvolvimento da habilidade comunicacional e observacional, que culmina no estabelecimento de uma relação médico-paciente funcional.

As práticas estão organizadas de modo que os estudantes realizem 1) Entrevista clínica diretamente supervisionada pela docente psicóloga, com

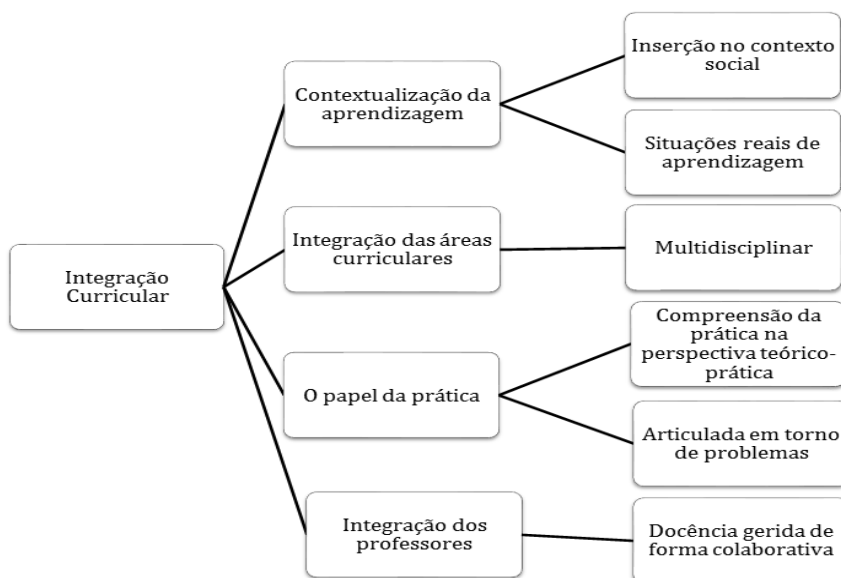
anamnese biográfica e psicossocial, sistematização do exame psíquico e abordagem em saúde mental; 2) Atendimento clínico supervisionado pelo preceptor médico da Unidade de Saúde, realizando coleta e registro dos dados clínicos; e 3) Discussão reflexiva ao final das atividades realizadas, com análise das questões surgidas na realização das práticas.

A construção desta disciplina, incluindo o formato destas aulas, tem sido efetivada em sucessivas avaliações internas, a partir do olhar dos acadêmicos, com o qual a equipe realiza sua auto avaliação. Este movimento culmina num desenvolvimento contínuo, a partir da construção coletiva e prática curricular, considerando que seu campo é o contexto real da Unidade de Saúde - cenário que exige a capacidade de articulação teórico-prática constante, e flexibilidade no interjogo planejamento-ação.

## O CURRÍCULO EM AÇÃO: ELEMENTOS DA INTEGRAÇÃO NA PRÁXIS CURRICULAR

Na presente análise, identificamos quatro dimensões de integração curricular, que se configuram enquanto categorias, tal como mostra a figura abaixo.

**Figura 1.** Esquema de análise curricular



### **(a) Contextualização da aprendizagem**

Um dos pressupostos do paradigma da integração curricular consiste na sua localização no meio, através da abertura e diálogo com a comunidade. Utilizar o meio como recurso fundamental de aprendizagem facilita o estabelecimento da relação entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem do cotidiano, que por sua vez, se converte no enriquecimento cultural do território educativo envolvente, com abertura e contextualização (ALONSO, 2001).

Na disciplina analisada, a *inserção no contexto social* consiste em práticas no cenário das Unidades de Saúde da Família (USF), que, por sua vez, está imbricado num contexto educativo, social e político multidimensionais. Conhecida como Integração Ensino-Serviço-Comunidade, esta inserção no contexto objetiva aproximar o estudante da realidade do Sistema Único de Saúde (SUS), da comunidade e do cotidiano das unidades de saúde (IGLÉSIAS; BOLLELA, 2015).

Assim, a *prática curricular em situações reais de aprendizagem* visa atender a intenção de formar profissionais médicos para atuar na comunidade, como agentes promotores da saúde integral do ser humano, socialmente responsáveis, empáticos, compromissados com a cidadania e com diálogo que visam o bem-estar da comunidade.

### **(b) Integração das áreas curriculares**

Elemento fundamental na caracterização do currículo integrado, a integração de áreas curriculares consiste em estruturar conteúdos de forma integrada, respeitando os critérios de equilíbrio e articulação vertical, horizontal e lateral dos diferentes conhecimentos e capacidades a desenvolver nos processos de ensino e de aprendizagem (ALONSO, 2002).

Por adotar o modelo biopsicossocial no ensino da entrevista médica, a disciplina analisada assume o compromisso com a uma medicina que compreenda o sujeito em suas multidimensionalidade (física, psíquica, social e espiritual), implicando, desta forma, que conhecimentos de diferentes áreas se integrem no entendimento das questões humanas, desenvolvendo a capacidade de abordar os múltiplos elementos presentes na relação médico-paciente e na história dos sujeitos atendidos.

Esta característica *multidisciplinar* do currículo em questão torna-se viável na medida em que se consegue elaborar redes de conteúdos das

diferentes áreas e objetivos em termos de competências e atitudes transversais a serem trabalhados, numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência (ALONSO, 2002).

### (c) *O papel da prática*

A *compreensão da prática na perspectiva teórico-prática* implica reconhecer, como observa Beane (2003, p.97), que “o conhecimento é um instrumento dinâmico que indivíduos e grupos podem usar para abordar questões nas suas vidas”, de forma que “quando se perspectiva o conhecimento de uma forma integrada, torna-se possível definir os problemas de um modo tão amplo tal como existem na vida real”.

Desta forma, as práticas aqui analisadas são *articuladas em torno de problemas*, para que seus conteúdos sejam entendidos a partir das questões suscitadas no contexto da atividade profissional do futuro médico. Segundo Alonso (2002, p.72), um projeto curricular integrado articula “problemas, questões ou temas pessoal e socialmente relevantes para os participantes no projeto, que funcionam como núcleos ou eixos globalizadores em torno dos quais se articula e sequencializa o processo curricular”. Para tanto, uma metodologia problematizadora viabiliza a construção desta articulação.

O ensino por problematização baseia-se no processo de detecção de problemas reais e de busca por soluções originais, que parte da observação da realidade, a partir da qual o estudante levanta pontos-chave que serão objeto de teorização, com o intuito de elaborar hipóteses de ações aplicáveis na própria realidade (MITRE et al, 2008). Estas etapas foram sistematizadas pelo francês Charles Maguerez, na década de 1970, e ficaram conhecidas como Arco de Maguerez.

**Figura 2.** Arco de Maguerez (MITRE et al, 2008)





Na análise da práxis curricular em questão, esta sistematização tomou a seguinte forma:

<b>Etapa do Arco de Maguerez</b>	<b>Aplicação</b>
Observação da realidade	Realização da entrevista com o paciente, na USF. Inclui, também, a participação no cotidiano da USF, observando as demandas e dificuldades dos usuários e da equipe. Constitui a atividade prática propriamente dita.
Pontos-chave	Discussão reflexiva ao final das atividades realizadas, com levantamento e análise das questões surgidas na realização das práticas. Os relatos das atividades do dia incluem: a descrição atendimento realizado ou ações observadas, percepções pessoais, afecções, dificuldades encontrada no caso e hipóteses iniciais.
Teorização	Partindo da discussão, a docente media a construção de uma articulação teórico-prática explicativa que dê conta das questões surgidas na realização das práticas. Busca-se nos materiais didáticos da disciplina o embasamento teórico que permite a compreensão da prática. A docente pode, ainda, indicar materiais audiovisuais e literários capazes de esclarecer/nomear esta vivência.
Hipóteses de solução	É solicitado ao estudante que o processo de teorização culmine na construção de possibilidades de um novo desfecho para o caso, atento à sua aplicabilidade.
Aplicação à realidade	De volta à prática na semana seguinte, o estudante é convidado a expor sua articulação

---

	teórico-prática e agir a partir de um novo lugar, se não possível, ao menos articulado.
--	---

---

A partir deste olhar compreende-se que o caráter teórico-prático da disciplina extrapola a esfera da sala de aula e articula, de forma transversal, os conteúdos no cotidiano dos serviços de saúde, objetivando que o acadêmico experimente e vivencie a realidade para o desenvolvimento de habilidades.

#### ***(d) Integração dos professores***

Uma característica que diferencia a disciplina analisada de muitas outras é a composição de uma equipe de trabalho diversificada, com variados enfoques teóricos e formações acadêmicas: Medicina de Família e Comunidade, Psicologia Social, Psicologia Analítica, Psicanálise e Saúde Pública. Esta característica implica numa necessária integração de saberes e práticas na construção da disciplina.

Assim, a *docência gerida de forma colaborativa*, no caso específico da disciplina em questão, se faz através de avaliação contínua e formativa sobre os processos e os resultados, por intermédio do qual se pode questionar, problematizar e clarificar as práticas e as teorias que as sustentam, através do processo reflexivo que antecede, tal como afirma Alonso (2002). Este processo busca articular as concepções de cada participante, em especial da equipe pedagógica, para a constante construção das práticas curriculares.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os currículos médicos caracterizam-se historicamente pela fragmentação dos conteúdos em disciplinas estanques, de modo que as últimas décadas têm sido marcadas por uma ampla discussão sobre o modelo curricular e de ensino tradicionais, pautados na transmissão e na memorização dos conteúdos teóricos e isolados entre si, que não favorecem a formação de um egresso com perfil humanista, formado para a atenção individual e coletiva, e que considera as múltiplas dimensões que compõem o espectro da diversidade humana (BRASIL, 2014). Neste sentido, observam-se que propostas de configurações curriculares inovadoras baseiam-se na integração dos conteúdos teórico-práticos como estratégia de renovação do tradicional currículo médico.

A disciplina aqui analisada insere-se neste contexto. Seu formato possibilita que docentes e acadêmicos se impliquem na construção do conhecimento no contexto real das práticas de saúde, assumindo o compromisso com a ampliação da experiência prática, a flexibilização da teoria e a construção colaborativa da práxis curricular. Sua organização curricular aponta para uma prática coerente com os objetivos, em um formato participativo e contextualizado que propõe modos de aprendizagem significativa, reflexiva e crítica.

A análise desta prática possibilitou perceber como a formação médica pode se beneficiar de uma organização curricular integrada, que oferta diversificação e diálogo entre saberes distintos, relevantes na investigação e resolução de problemas no processo saúde-doença. A transposição deste modelo para o curso como um todo possibilita a consolidação de um saber médico integral, centrado no sujeito que aprende e na pessoa humana como elemento central da Medicina - qualidades essencialmente humanísticas hoje preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Medicina.

Este trabalho aponta caminhos em direção a inovação na educação médica, apresentando uma organização curricular que, embora atinente a uma disciplina, revela o quão funcional é um ensino baseado na integração curricular, permitindo que a educação médica seja um processo vivo, eficaz em seu propósito e capaz de sensibilizar os educandos para a permanente reflexão sobre o processo humano de saúde-doença-cuidado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Maria Luísa García. *A abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica*. Braga: Universidade do Minho, 2001.

ALONSO, Maria Luísa García. Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projeto “PROCUR”. *Investigação e Práticas*. n. 5, 2002.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, v.3, n.2, p. 91-110, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. Macruz. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1400-1410, 2004.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. *Currículo e Emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização*. São Paulo, 2008. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Integração curricular: desafios de uma parceria interinstitucional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 214 – 231, 2015.

IGLÉSIAS, Alessandro Giraldes; BOLLELA, Valdes Roberto. Integração curricular: um desafio para os cursos de graduação da área da Saúde. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 48, n. 3, p. 265-72, 2015.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, sup 2, p. 2133-2144, 2008.

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

**- XIII -****INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO  
MÉDICA: DISCUSSÃO TEÓRICA**

Jaqueline Santos Barboza - UNIFAL-MG

**INTRODUÇÃO**

Delinear um caminho que se destina a educar, preparar e capacitar indivíduos. Esta é a tarefa primordial que as instituições e os educadores têm em mãos ao desenharem seus currículos. Entretanto, mais que uma seleção de conteúdos e métodos de ensino e de aprendizagem, o currículo é permeado por ideologia, cultura e relações de poder, sendo, portanto, produtor de identidades individuais e coletivas (MOREIRA; SILVA, 2002). Assim, o currículo será assumido como elemento central na compreensão da produção de identidades e saberes profissionais que se concretizam em práticas de saúde.

Em se tratando da educação médica, sabemos que sua trajetória histórica é marcada por questões curriculares problemáticas, tais como compartimentalização dos saberes e conseqüente fragmentação das práticas de saúde (FEUERWERKER, 2002). Neste sentido, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Medicina, aprovadas em 2014 (BRASIL, 2014), seguindo uma tendência mundial na saúde e na educação pretendidas para o século XXI, indicam a integração curricular como caminho para uma nova educação médica, pautada na ideia de numa formação igualmente técnica e humanística, de caráter crítico, reflexivo e capaz de atender às novas demandas de saúde da população.

Assim, o modelo de currículo integrado apresenta a possibilidade de traçar um ensino e prática significativos, contextualizados no meio e capazes de gerar ações coerentes com a realidade. Baseado num desenho progressivo, aberto e flexível, esta concepção curricular procura relações em todas as

direções, numa atitude de diálogo permanente entre os princípios e a realidade, entre o desejável e o possível (BEANE, 2003; ALONSO, 2002). No entanto, diante do tradicionalismo secular presente na educação médica, supõe-se que esta abertura e transformação não se configurem como uma tarefa simples, uma vez que inverte a lógica dominante nas instituições.

## O CURRÍCULO

"O que todos os alunos deveriam saber ao deixar [uma] escola"? (YOUNG, 2014), qual conhecimento deve compor um currículo? Young (2014) pondera que esta interrogação não deve partir do princípio de que a resposta encaminha a um conhecimento verdadeiro e absoluto, e sim, deve considerar o sentido do currículo como o "melhor conhecimento que temos em qualquer campo". Neste sentido, o currículo assume um papel fundamental nas práticas pedagógicas: sobre ele pesa a seleção de conteúdos considerados imprescindíveis aos objetivos educacionais ou à formação desejada. Como afirma Sacristán (2000), toda prática pedagógica gravita em torno de um currículo. No entanto, ainda é comum sabermos pouco sobre currículos, com exceção dos termos cotidianos - grade horária, listas de disciplinas, roteiros de exames e, cada vez mais, matrizes de competências ou habilidades (YOUNG, 2014). Esta é uma visão tradicionalista e redutora da realidade curricular, pois o currículo não é um documento ou objeto estático que emana de um modo coerente de pensar a educação ou aprendizagens necessárias. O currículo é uma *práxis* – uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem. Condensação ou a expressão da função social da instituição escolar, ele é o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela (SACRISTÁN, 2000). Neste interjogo dialético, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2002).

Segundo Moreira e Silva (2002), o currículo, há muito tempo, deixou de ser apenas uma área voltada para os procedimentos, técnicas e métodos, de modo que já podemos falar em uma *tradição crítica do currículo*, que se guia por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. As teorias críticas deslocam a ênfase dos conceitos puramente pedagógicos de ensino e de aprendizagem para outros conceitos, como currículo oculto, ideologia, reprodução cultural, poder, relações sociais de produção, resistência, emancipação, resistência e libertação.

Nesta perspectiva, o currículo é visto como um artefato social e cultural, compreendido na moldura mais ampla de suas determinações sociais, sua história e sua produção cultural. Aqui, as questões relativas ao “como” do currículo, apesar de importantes, somente adquirem significado numa perspectiva que considere sua relação com o “por quê” da organização curricular. Assim, as teorias críticas do currículo efetuam uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, que se concentram nas formas de organização e elaboração do currículo, restritas à atividade técnica de “como” fazer o currículo (MOREIRA; SILVA, 2002; SILVA, 2005).

## **TRADIÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO MÉDICA**

A formação universitária do médico originou-se no século XII, com um currículo que formava um médico de cultura ampla, mas com uma prática incipiente, em virtude das limitações próprias dos recursos da época. Somente no século XIX, uma verdadeira revolução científica trouxe consequências significativas no desenvolvimento da Medicina e na formação acadêmica profissional, caracterizada pelo desenvolvimento do modelo experimental, a incorporação da visão mecanicista cartesiana e o isolamento de órgãos vivos na experimentação animal. No século XX esta metodologia foi aceita plenamente pelos pesquisadores como a regra a ser obedecida, de modo que o conhecimento passou a ser produzido numa lógica de rapidez e fragmentação do homem em busca de novas descobertas, conduzindo os pesquisadores à um enfoque cada vez reduzido, especializado e, de preferência, laboratorial (REGINATO et al, 2014).

Assim, de modo similar ao desenvolvimento técnico-científico da medicina, consolidou-se como hegemônico um modelo curricular médico marcado pelo enfoque disciplinar e pautado nos saberes das ciências naturais e biomédicas. Este modelo está, ainda hoje, enraizado na cultura da formação médica, de modo que ainda são atuais características como: dissociação entre teoria e prática, separação entre ciclo básico e clínico, formação que favorece a utilização indiscriminada de tecnologia, prática profissional impessoal e descontextualizada.

No entanto, observa-se um crescente movimento de reorganização curricular no ensino médico, iniciado no ano de 2001 com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina

(BRASIL, 2001), e mais recentemente com sua reformulação (BRASIL, 2014). Outros programas surgiram entre os anos de 2001 e 2014 objetivando estimular as escolas médicas a reformularem seus currículos para torná-los mais coerentes e integrados<sup>10</sup>, o que indica uma emergente constatação da insuficiência teórico-prática e social dos currículos fragmentados, bem como uma insurgente consciência de que a escola de medicina e seu currículo também expressam a concepção que se tem sobre saúde, sobre o papel do médico na sociedade, sobre o médico que se quer formar, etc. (FEUERWERKER, 2002).

Atualmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Medicina (BRASIL, 2014) estabelecem como desejável para o egresso médico um perfil crítico, reflexivo e humanístico, assegurando práticas integradas e dialogadas com as demais instâncias do sistema de saúde. Para o alcance deste objetivo, recomenda-se o uso de metodologias ativas e a integração curricular, de forma que as escolas médicas se acham impelidas a transformarem seus currículos para atender esta regulamentação.

Estas novas proposições decorrem, em grande parte, da constatação da insuficiência de uma formação pautada em currículos disciplinares. Como aponta Feuerwerker (2002), num mundo cada vez mais dinâmico, em que a produção de conhecimentos é veloz, esse modo de pensar o currículo mostra-se obsoleto, na medida em que a flexibilidade e a possibilidade de mudar frequentemente, dependendo dos resultados e dos acontecimentos, é fundamental. Outra crítica apontada pela autora à ênfase nos conteúdos é a sua impossibilidade de alcance. Considerando a necessidade de continuar aprendendo toda a vida, já se consegue perceber que o estudante não necessita receber toneladas de informações, e sim, precisa aprender o essencial e “aprender a aprender” criticamente.

Desta forma, um processo de mudança, como o proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, compreende a noção de que a melhor maneira de aprender é sendo sujeito da aprendizagem e não somente receptor de informações, o que implica ao aprendente que a busca dos conhecimentos necessários para dar resposta a uma pergunta, a um problema ou a uma situação

---

<sup>10</sup> Dentre estes programas, podemos citar o Promed e o Pró-saúde, cujos resultados, apesar de contraditórios, abriram novas perspectivas para o movimento de mudanças na formação dos profissionais de saúde.



devem partir dele mesmo, e à ele retornar. Neste sentido, um currículo disciplinar mostra-se insuficiente em atender estes objetivos.

## **DO MODELO DISCIPLINAR AO CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO MÉDICA**

Segundo Beane (2003), o currículo das escolas em todo o mundo (salvo algumas exceções) caracteriza-se por áreas disciplinares distintas. Do mesmo modo, a maioria das Universidades organiza seus currículos em torno do acúmulo de informação proveniente das disciplinas de conhecimento. Assim, tanto as escolas quanto as universidades atuais centram-se na predominância de uma estrutura curricular dominada por uma forma de pensamento atomístico e de práticas fragmentadas como formas de representar o saber e a experiência humana (ALONSO, 2002).

Como afirma Alonso (2002), uma das principais disfunções do nosso sistema educativo caracteriza-se pela existência de uma estrutura curricular desarticulada e desintegrada, reforçada pelo modelo organizacional e cultural da escola e pela formação de professores para a especialização, que condicionam definitivamente as práticas nos processos de ensino-aprendizagem. A autora considera o currículo disciplinar como uma disfunção do nosso sistema educativo, pois esta estruturação conteudista, desarticulada e desintegrada tende a um ensino em que falta um projeto educativo e curricular que dê sentido às atividades consideradas essenciais para a educação de todos os estudantes.

A lógica disciplinar possui fortes limitações, tais como a descontextualização da aprendizagem, que gera problemas motivacionais, de percepção da aplicabilidade e relevância do que se aprende; a prevalência de uma visão simplista, compartimentada e estática da realidade; a insuficiência do diálogo da instituição de ensino com o meio envolvente; a dificuldade de os estudantes estabelecerem os nexos entre as disciplinas, que acabam por ser vistas como departamentos estanques ou como gavetas que se abrem e fecham sobre si mesmas; dentre outras (ALONSO, 2002).

Além disso, a organização social disciplinar pauta-se no entendimento de que o sujeito, ao longo de sua vida e sua história, encontra-se submetido a espaços de confinamento, sendo alvo de discursos institucionalizados sobretudo por meio da educação formal. Em contrapartida a esta fragmentação curricular hegemônica, as proposições curriculares integradas pautam-se numa concepção de currículo que procura relações em todas as direções (BEANE,

2003). A denominação ‘currículo integrado’ indica uma tentativa de compreensão global do conhecimento e de promoção de interdisciplinaridade na sua construção, ressaltando a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares (SANTOMÉ, 1998).

Beane (2003) defende a abordagem curricular integradora, como uma proposta que enfatiza as unidades temáticas centradas em determinados problemas, planejadas colaborativamente pelos professores e pelos estudantes, enquadradas por uma comunidade de sala de aula democrática e informadas pelo conhecimento proveniente de diversas fontes dentro e para além das disciplinas acadêmicas tradicionais.

Integrar saberes e práticas é utilizá-los de forma concreta em situações da vida real, de modo que o estudante seja capaz de transferir suas aprendizagens do contexto escolar (teórico) para um contexto do cotidiano (prática), o que Roegiers (2004) denomina de Pedagogia da Integração - colocar em prática uma abordagem que constrói as aprendizagens etapa por etapa, para permitir um fazer face a qualquer situação da vida.

O currículo como projeto integrado e flexível, pautado em práticas docentes pautadas na mediação reflexiva e qualificada entre a cultura experiencial dos estudantes e o conhecimento desejável, tem uma relevância especial, como aponta Alonso (2002): apela também ao entendimento da instituição como espaço privilegiado de gestão curricular diferenciada e contextualizada, de modo que a aproximação das decisões educativas de realidades diversificadas e plurais parece uma via essencial para melhorar a qualidade educativa, oferecendo aos estudantes um currículo relevante e significativo para a sua formação integral, enquanto indivíduos e cidadãos.

Neste sentido, é fundamental a superação da concepção positivista de currículo, que atribui ao conhecimento uma visão estática e acabada, universal e verdadeira, objetiva e externa, compartimentada, linear e neutra (ALONSO, 2002), um desafio para todas as instâncias educativas, e em especial na educação médica – historicamente marcada pelo cientificismo positivista e pautado em conhecimentos estanques e fragmentados.

Visando superar esta tradição, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Medicina, bem como pesquisadores da educação médica, sugerem que a estrutura do Curso de Graduação deve utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do estudante na construção do conhecimento e na integração entre os conteúdos, assegurando a interdisciplinaridade em

coerência com os múltiplos saberes implicados na construção do saber médico, que culmina na integração das dimensões biológicas, psicológicas, étnico-raciais, socioeconômicas, culturais, ambientais e educacionais. Além disso, é recomendável que haja integração entre os diferentes períodos (integração vertical), entre as diferentes disciplinas (integração horizontal), num currículo baseado na comunidade e voltado para suas necessidades (integração lateral), centrado no estudante como sujeito de aprendizagem e que busca desenvolver a capacidade de cuidar de si e do outro, com o desenvolvimento de habilidades técnicas e humanísticas para as diversas atividades práticas necessárias ao exercício da profissão. Estas qualidades têm sido reiteradamente destacadas como fundamentais para a prática da integração curricular (PEIXINHO, 2001; FEUERWERKER, 2002; AIRES, 2012; IGLÉSIAS; BOLELLA, 2013; BRASIL, 2014; HEINZLE; BAGNATO, 2015).

A ampliação do debate relativo à formação dos que trabalham na saúde, tem como princípio norteador a futura “lida” do educando com seres humanos - o que implica colocar esta concepção no “coração” de qualquer currículo (MINAYO, 1997). Ademais, não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo – este elemento de referência nuclear na análise do que a instituição é enquanto uma cultura (YOUNG, 2014). Desta forma, a transformação do currículo, com seus conteúdos, formas e efeitos, é o desafio que se apresenta para a educação médica do século XXI, na medida em que superar o paradigma do ensino centrado na doença, no professor e na linearidade dos conteúdos implica na construção de novos olhares sobre a teoria e prática curriculares, o que desde já se configura como renovação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIRES, Joanez A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.36, n.1, p.215-230, 2011.
- ALONSO, Maria Luísa García. Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projeto “PROCUR”. *Investigação e Práticas*, n.5, 2002.
- BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, v.3, n.2, p.91-110, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 1.133, de 7 de agosto de 2001*.

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

FEUERWERKER, Laura Macruz. *Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados*. Rio de Janeiro: Hucitec, 2002.

HEINZLE, Marcia Regina Selpa e BAGNATO, Maria Helena Salgado. Recontextualização do currículo integrado na formação médica. *Pro-Posições*, v.26, n. 3(78), p.225-238, 2015.

IGLÉSIAS, Alessandro Giraldes e BOLLELA, Valdes Roberto. Integração curricular: um desafio para os cursos de graduação da área da Saúde. *Medicina (Ribeirão Preto)*, v.48, n.3, pp. 265-72, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Saúde e doença como expressão cultural*. In: AMÂNCIO FILHO, Antenor e MOREIRA, Maria Cecília G.B. (orgs.). *Saúde, trabalho e formação profissional* [online]. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PEIXINHO, André Luiz. *Educação médica: o desafio de sua transformação*. 2001. Salvador, Bahia, Tese - doutorado em Educação UFBA.

REGINATO, Valdir et al. Humanismo: pré-requisito ou aprendizado para ser médico? *Revista Brasileira de Medicina*, v.70 (supl.14), 2014.

ROEGIERS, Xavier. *Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino*. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACRISTÁN. Jurjo Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, v.44, n.151, p. 190-202, 2014.

- XIV -

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: O QUE PREVÊ O PROJETO DE  
CURSO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA  
UFPE-CAA?<sup>11</sup>**

José Jefferson da Silva – UFPE (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

As discussões da Educação Especial – EE, são frutos de debates e embates decorridos ao longo da história da humanidade, tendo no Brasil sua legitimação no final do século XX, através de legislações como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Na última década do século XX, a discussão tomou corpo, sendo bastante influenciada pelos resultados de documentos, como: a Declaração Mundial Educação para todos, produzido pelos debates da Conferência de Jomtien, ocorrida na Tailândia(UNESCO, 1990), e a Declaração de Salamanca oriundo das demandas da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida na Espanha (UNESCO, 1994).

Os debates e embates que vem sendo realizados no campo da EE, conseguiram uma mudança essencial nos documentos consultivos e normativos de nossa legislação, mudaram a concepção da sociedade que hoje, pelo menos através dos documentos legais, reconhece nas pessoas com deficiências, os direitos, inclusive o da aprendizagem.

---

<sup>11</sup>Orientado pela Dr<sup>a</sup> em Educação Tânia Maria Goretti Donato Bazante. email: taniabazante@gmail.com.

Contudo, autores como Pimentel (2012), Jesus e Effegen (2012), Martins (2012) e Costa (2010) ressaltam que as implicações das normas e legislações na sala de aula, assim como nas políticas, e na formação dos professores ainda não tem sido suficientes, principalmente em disciplinas específicas como a matemática (PASUCH; BARBOZA; CAVASIN, 2013; OLIVEIRA; ANDRADE, 2013; LIMA; FERREIRA; MARIQUE, 2013; GESSINGER; LIMA; BORGES, 2010).

Neste contexto surge minha pesquisa de mestrado a Formação Inicial de Professores de Matemática e os desafios dos processos didáticos para a atuação com pessoas com deficiência, do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), orientado pela Dr<sup>a</sup>. Tânia Maria Goretti Donato Bazante, que encontra-se em andamento e objetiva compreender, a partir dos currículos de formação inicial de professores e professoras de matemática, as contribuições presentes nos componentes curriculares e que, possibilitam o exercício reflexivo da prática docente no trabalho com pessoas com deficiência ao elaborar processos didáticos críticos e criativos, respeitando a diferença como direito humano na prática educativa.

Como caminho metodológico, encontramos a necessidade de analisar o currículo prescrito, através do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Pernambuco, buscando identificar quais as concepções de Educação Inclusiva – EI, assim como os momentos prescritos pelos documentos que abordam a EE ou EI.

Para tal fim apresentaremos uma breve sobre a formação do professor de Matemática numa perspectiva inclusiva e faremos a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Matemática – Licenciatura da UFPE-CAA.

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Até meados dos anos 1980, a Educação Especial foi vista como algo a ser vivenciado por poucos, mais especificamente para aqueles que conseguissem se adaptar à escola. Neste paradigma educacional, hoje conhecido como paradigma da integração, cabia a escola e aos professores acolher ao alunos com deficiência, desde que estes se adaptem a instituição (CARVALHO, 2013). Assim sendo, o professor não precisa criar processos didáticos para alunos diferentes.

Mais recentemente, a partir do final dos anos 1980, e no Brasil em particular, no início dos anos 1990, toma corpo um movimento que busca inserir efetivamente nas escolas, a pessoa com deficiência, buscando não apenas que a escola, e em particular o professor integre o aluno com deficiência, mas que o insira no processo de ensino com qualidade, pensando desde o ambiente físico até os processos didáticos, que devem ser diferentes e diferenciados a partir da diversidade de cada pessoa. Assim, neste novo paradigma educacional a escola deve adaptar-se a necessidade dos alunos (CARVALHO, 2013).

O que nos faz refletir sobre qual o papel do professor neste novo contexto de ensino, onde é preciso respeitar e considerar as diferenças nos processos de ensino. Rodrigues (2003, p. 16) salienta que nesta nova perspectiva “tem de ser o professor do ensino regular a assumir a responsabilidade maior e o papel mais activo em todo o processo, sobretudo no que respeita às práticas quotidianas em sala de aula”.

Mas como formar um professor ativo capaz de mobilizar conhecimentos de sua profissão ao elaborar processos didáticos? Principalmente quando o professor em questão é o de matemática, que por diversos motivos sociais ficou por muito tempo fora das discussões da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

Neste sentido, mapeamentos como o de Silva e Bazante (2015) e Silva (2016) mostram que no período de 1988 a 2013, no principal Evento Nacional de Educação Matemática foram publicados apenas 39 produções, entre todos os tipos de apresentações sobre Educação Matemática Inclusiva. E Destas apenas 7 tratavam da formação do professor de matemática, sendo que somente 2 tratavam especificamente de professores Licenciados em Matemática, ou seja professores do 6º ao 12º ano da Educação Básica. O que nos fez perceber que apesar de existente ainda são tímidas as pesquisas de Ensino de Matemática numa perspectiva inclusiva.

O que nos fez repensar para esta pesquisa, quais os momentos formativos que o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste trazem em seu currículo prescrito?

Buscando responder esta questão fizemos uma pesquisa de cunho qualitativo na forma de uma análise documental que busca evidências no currículo prescrito que apontem para discussão da Educação Especial ou da Educação Inclusiva nas Licenciaturas em Matemática da UFPE-CAA.



## O PROJETO DE CURSO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

O curso de Licenciatura em Matemática – LM, surge na UFPE-CAA no segundo semestre de 2009. Mas teve seu primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Matemática – Licenciatura aprovado e disponibilizado em setembro de 2011.

O documento conta com: a justificativa do curso, os objetivos, o perfil profissional, formas de acesso à LM, sistema de avaliação, corpo docente, suporte para funcionamento do curso, estrutura curricular, organização semestral do curso, ementas e bibliografias básicas dos componentes curriculares obrigatórios e eletivos, referências, e documentos em anexo – quadro de equivalências e atas de aprovação do projeto.

Já na descrição do objetivo geral do curso, o documento prevê que o curso deve

formar professores de Matemática para atuarem na Educação Básica, preparando-os para o exercício crítico e competente da docência, de modo a atender as especificidades dos alunos a que se destina e contribuir para a melhoria do ensino de Matemática neste nível da escolaridade (UFPE, 2011, p. 10).

Assim, percebemos que na intencionalidade da formação do professor deve se pensar não só na formação específica matemática do licenciando, mas também na formação pedagógica que substancie o professor a atender as especificidades de cada aluno.

Neste contexto o documento descreve em seus objetivos específicos, a importância de

possibilitar a integração e a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso em situações reais de ensino, através da vivência dos estágios supervisionados e de outras ações complementares; favorecer o desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa em Matemática e Educação Matemática, em consonância com a evolução das pesquisas nestas áreas. (UFPE, 2011, p. 10)

Percebemos assim, que a teoria ofertada pela formação pedagógica deve ser complementada nas práticas de estágios disponibilizados, como nas pesquisas nas áreas da Educação Matemática. Considerando que quem a Sociedade Brasileira de Educação Matemática define Diferença, Inclusão e Educação Matemática, como um dos seus grupos de pesquisas. Acreditamos

que implicitamente um dos objetivos do cursos é fomentar as pesquisas em Educação Matemática Inclusiva.

O documento ainda cita a importância que o licenciado em matemática tenha como um dos pontos de seu perfil, o entendimento que “o conhecimento de matemática pode e deve ser acessível a todos” (UFPE, 2011, p. 11).

Percebemos assim ao longo do curso, mesmo que ainda de forma tímida uma concepção inclusivistas do ensino de matemática. Buscamos entender então se apresentava mais intensamente a concepção inclusiva nos componentes curriculares previstos no PPC.

O documento prevê que a LM tenha quarenta e quatro disciplinas obrigatórias, sendo destas apenas uma que trata da Educação Inclusiva explicitamente, que é a disciplina LIBRAS, com carga horária de 60 horas. Segundo o documento, esta disciplina objetiva

oferecer ao estudante, a oportunidade de discutir questões acerca da temática da educação de surdos e os processos que norteiam o fazer do professor numa perspectiva formativa do respeito e especificidade do aluno surdo os seus diferentes aspectos. Com isto, apresentar ao discente o universo de Libras (Língua Brasileira de Sinais) como marca linguística e cultural do povo surdo, como também o universo de sinais que servirão de suporte para uma comunicação plena com o aluno surdo. Por fim, trazer a tona um novo olhar e uma ressignificação sobre o sujeito/aluno surdo, como ser único que faz parte do processo de ensino e aprendizagem e que precisa de respeito a sua língua e sua construção identitária. (UFPE, 2011, p. 96)

Percebemos que o documento prevê então um contato inicial com a Educação de alunos surdos, trazendo a pauta aspectos linguísticos, sociais e culturais deste povo, o que é bastante positivo para formação do professor de matemática.

Apesar disto, tendo apenas esta disciplina sobre Inclusão de forma obrigatória, percebemos uma limitação nas discussões do ensino de matemática a alunos com deficiência. Encontramos até alguns outras componentes curriculares que podem ser utilizados para discutir inclusão, mas que não citam tais aspectos explicitamente, são os caso de disciplinas como Didática e Políticas Educacionais – Organização e Funcionamento da Educação Básica.

Além de disciplinas como Metodologias do Ensino da Matemática (I, II, III) e dos Estágios Supervisionados (I, II, III e IV).<sup>12</sup>

A exemplo, percebemos na ementa da disciplina Metodologia do Ensino da Matemática III que prevê o

estudo das dimensões: epistemológica (preliminares matemáticos, evolução histórica dos conceitos, obstáculos epistemológicos); didática (seqüências de ensino, situações-problema, obstáculos didáticos, análise dos contextos de ensino) e cognitiva (desenvolvimento dos conceitos no indivíduo) do processo de ensino e aprendizagem da Geometria e Grandezas e Medidas no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este estudo será realizado com ênfase nos fundamentos do ensino dos conteúdos específicos e procedimentos de ensino. (UFPE, 2011, p. 46)

Percebemos que apesar de não explicitar as discussões de Educação Inclusiva percebemos, que ao discutir aspectos didáticos, o docente terá oportunidade de discutir práticas educacionais inclusivas para o ensino de geometria e grandezas e medidas.

Percebemos que o espaço da discussão nestas disciplinas existem. Mas em geral não são utilizados para discutir Educação Inclusiva, como aponta Martins (2012, p. 33), que ao questionar alunos de pedagogia e licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), os mesmos apontam a necessidade das discussões de EI serem incluídas em disciplinas como: “Fundamentos da Psicologia Educacional, Fundamentos Histórico- Filosóficos da Educação; História da Educação Brasileira; Estrutura e Funcionamento do Ensino”.

O PPC-Matemática da UFPE prevê ainda que cada aluno deve cumprir 270 horas de disciplinas eletivas, para isto dá como opção quarenta e nove disciplinas eletivas. Destas apenas uma três tratam diretamente a Inclusão. São

---

<sup>12</sup>As disciplinas Didática, Políticas Educacionais – Organização e Funcionamento da Educação Básica, possuem carga horária de 60 horas. As disciplinas Metodologia do Ensino da Matemática II, Metodologia do Ensino da Matemática III, Estágio Supervisionado II possuem carga horária de 90 horas. Enquanto as disciplinas, Metodologia do Ensino da Matemática I, Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV, possuem carga horária de 105 horas.

elas: Libras II, Fundamentos de Educação Inclusiva e Tendências no Ensino de Matemática.<sup>13</sup>

Libras II busca ampliar as discussões da disciplina Libras I. Fundamentos de Educação Inclusiva tem na sua ementa que se deve “conhecer e analisar as propostas de inclusão para o sistema educacional brasileiro e suas implicações nas práticas educativas. Visão geral da diversidade humana” (UFPE, 2011, p. 303). Percebemos assim que este componente curricular busca apresentar um visão geral das discussões de EI, assim como da própria diversidade humana.

Por fim, a disciplina Tendências no Ensino de Matemática, busca apresentar as discussões dos Grupos de Pesquisa da Sociedade Brasileira de Educação Brasileira, sendo o Grupo de Trabalho nº 13 – Diferença, Inclusão e Educação Matemática. Então a disciplina ao analisar e estudar as produções da SBEM terão contato com a EI. O PPC ainda orienta a necessidade da participação de discentes em pesquisas e extensões que tenha como objeto a sala de aula, espaço este onde a EI deve ocorrer. Assim, mesmo que mais uma vez, tenhamos orientações implícitas, temos a possibilidade de se discutir EI dentro da formação inicial do professor de Matemática.

Percebemos assim que a grande maioria dos momentos formativos previstos que discute a inclusão, são opcionais, sendo o único obrigatório, a disciplina Libras. Assim sendo, inferimos que um aluno poderá forma-se em neste curso sem mesmo ter uma discussão geral sobre a Educação Inclusiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebemos através da análise do PPC da Licenciatura em Matemática que há uma concepção inclusivistas na formação do professor de matemática. Apesar disto, as discussões obrigatórias ao licenciando que vivenciei este curso é dado apenas pela disciplina LIBRAS que introduz a discussão apenas em uma das dimensões da Educação Inclusiva.

Assim sendo, vemos a necessidade dos professores de disciplinas que tratem de aspectos políticos, psicológicos, e didáticos que fomentem discussões de Educação Inclusiva. Além disso, salientamos a importância de os alunos

---

<sup>13</sup>A disciplina Libras II possui carga horária de 90 horas, enquanto Fundamentos de Educação Inclusiva e Tendências do Ensino de Matemática, possuem 30 horas cada.

tenham contato com a disciplina Fundamentos de Educação Inclusiva, que ao nosso ver é uma ótima opção para apresentar a discussão da EI aos licenciandos em matemática.

Consideramos interessante ainda os professores incluam no PPC, mesmo que de forma eletiva, alguma disciplina específica sobre os processos didáticos de matemática e a Educação Inclusiva, sendo ela a Educação Matemática Inclusiva.

Por fim, ressaltamos que trabalhos posteriores buscarão analisar através das falas dos alunos da licenciatura se as disciplinas eletivas identificadas como potenciais fomentadoras de discussão, estão sendo ofertadas, assim como estão de fato ampliando os conhecimentos sobre a temática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. 9. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013. 176 p.

GESSINGER, R. M.; LIMA, V. M. R.; BORGES, R. M. R. A formação de professores de matemática na perspectiva da Educação Inclusiva. In: Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática, Salvador, 2010.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. p. 17-24.

LIMA, C. A. R.; FERREIRA, G. L.; MONRIQUE, A. L. A percepção dos professores que ensinam matemática na Educação Básica sobre a inclusão de alunos com deficiência. In: Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática, Curitiba, 2013.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

OLIVEIRA, F. M. F.; ANDRADE, S. V. Uma reflexão sobre a formação dos professores de matemática e suas práticas pedagógicas para trabalhar inclusão de alunos surdos. In: Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática, Curitiba, 2013.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. p. 139-158.

RODRIGUES, A. J. Contextos de Aprendizagem e Integração, Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. (Orgs). Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo, SP: Avercamp, 2003, p. 13-25

SILVA, J. J.; BAZANTE, T. M. G. D. Análise das Produções de Educação Inclusiva nos Encontros Nacionais de Educação Matemática. In: Anais do II Congresso Nacional de Educação. UFCG, Campina Grande, 2015.

SILVA, J. J. Estudo da Arte dos Trabalhos sobre formação do professor de matemática na perspectiva da inclusão nos anais do ENEM. In: XII Encontro Nacional de Educação Inclusiva. SBEM, São Paulo, 2016.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca/Espanha, 1994.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UFPE. Projeto Pedagógico do Curso de Matemática – Licenciatura. Caruaru, 2011.

**- XV -****O CURRÍCULO NO CHÃO DA SALA DE AULA:  
UMA ATITUDE DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA  
NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACIG**

José Santos Pereira – FACIG (Brasil)

Glória Maria Alves Machado- SE (Brasil)

Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti –FACIG (Brasil)

Zélia Maria Freitas dos Santos-SE (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

Ao discutirmos sobre currículo, automaticamente pensamos na sua aplicabilidade no espaço da sala de aula, ambiente este que ao longo da história tem servido para atender a poderes hegemônicos. A escola para acatar aos interesses desses poderes, buscou desenvolver uma política pedagógica nos moldes do taylorismo, formando uma mão-de-obra disciplinada, pronta para cumprir ordens, tirando de estudantes a oportunidade de questionamento e até mesmo a discordância.

Essa política pedagógica perdurou por longos anos, arrancando do professor e do estudante a possibilidade de uma interação mais humanizada e traduziu uma forma de se pensar o currículo como um conjunto de conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes recebidos como “pacotes prontos” pelo professor.

Essa realidade tem nos inquietado e nos levado a refletir: o que impede o docente de inovar a prática pedagógica em sala de aula no que diz respeito, principalmente, ao currículo? Poderíamos falar, em lugar de Base Nacional Curricular Comum, Currículo Regional, Currículo Escolar, no Currículo de Sala de Aula? A intenção deste artigo é trazer à tona discussão da construção do

currículo em sala de aula de forma coletiva e participativa entre docentes e estudantes como um caminho de se inovar pedagogicamente em sala de aula, retratando uma experiência em uma turma do curso de pedagogia numa instituição de educação superior privada composta por vinte e cinco estudantes.

## O CURRÍCULO NA SALA DE AULA

Para se discutir sobre currículo na sala de aula, entendendo esta como espaço formal privilegiado da construção, reconstrução e troca de conhecimentos e experiências, primeiramente trazemos a visão de Paulo Freire, que direciona os seus escritos num caminho para que aconteça no chão da escola uma aprendizagem significativa e contribua para a formação do cidadão consciente. Nesse sentido, Freire (2005) contrapondo-se a educação bancária, destaca a importância de uma educação libertadora ao afirmar:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente comprometida, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2005, p. 77).

Direcionando esta visão para o currículo no espaço da sala de aula, pode-se dizer que este só se torna legítimo quando em sua construção há a participação dos envolvidos. Quando deixa de ser algo ditado por outrem e passa a ser algo construído a partir do interesse e necessidade do grupo, não perdendo a oportunidade de sempre questioná-lo para torná-lo vivo, atual, inovador, atendendo a real necessidade dos educandos e educadores dentro de uma visão libertadora, onde todos têm o mesmo ideal, o fortalecimento e a construção do saber de forma conscientizadora. E para Freire, esta conscientização vai se dando a partir do diálogo. Sendo essa uma das características primordiais da “pedagogia freireana e que poderá colaborar na formulação de base teórico-metodológica do currículo e do desenvolvimento de práticas pedagógicas”. (MENEZES; SANTIAGO, 2010, p. 398) até porque a instituição de um novo paradigma educacional, necessidade do mundo



globalizado que vivenciamos atualmente, exige uma nova visão do currículo. Pois, “as tecnologias de informação e comunicação suportadas por uma autêntica revolução tecnológica tem vindo a impulsionar uma verdadeira mudança no campo educacional” (COOREIA & DIAS, 1998, p.113).

Nessa perspectiva, o currículo não pode ser definido como:

Um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem estabelecida em uma arena em que estão na luta visões de mundo e onde se produzem. Elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre coisas e seres do mundo. (VORRABER apud MOITA, 2005, p.05).

Nem tão pouco “um programa educacional, centrando-se nas fases de seu planeamento” (RALPH TYLER apud MOITA, 2005 p.06), ou “como conjunto de métodos a serem aprendidos pelo aluno/a”. (MOREIRA, 1999, p.9). Podemos afirmar ainda que não se adequa a esse novo paradigma educacional outra definição, questionada por Sousa (2006, p.3).

[...] um mecanismo de normalização, padronização e homogeneização da diversidade, através de um processo de aculturação académica que não representa por igual os interesses, as necessidades, os objectivos, nem as formas de pensamento, expressão e comportamento dos diferentes grupos que constituem o mosaico cultural das nossas escolas.

Estas definições assinaladas privilegiam no currículo o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planeamento, a eficiência e os objetivos, sinalizando para uma concepção tradicional. Concepção esta que, para Moita (2005, p.6) “estaria basicamente preocupada com a questão ‘como planejar um currículo.’”

No novo paradigma educacional o currículo é entendido como “uma construção social e se compreendam as complexas conexões entre cultura e poder na sociedade capitalista.” (APPLE e GIROUX apud MOITA, 2005, p. 06) ou “como uma prática de significados, só totalmente dilucidados pela hermenêutica, que revela o poder, a diversidade e a identidade que existe em cada projecto curricular e na possibilidade de este se tornar num momento crítico de aprendizagem.” (Idem). E ainda melhor que nessa prática de

significados a visão crítica do currículo define-se “como um interesse emancipatório resultante dos interesses e das experiências desejados por todos aqueles que participam nas atividades escolares.” (CORREIA & DIAS, 1998, p.119). Neste sentido, professores e estudantes são os principais protagonistas da prática curricular, orientadora do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, como afirma Santos (2015, p. 157):

O professor até então, colocado no centro deste processo ensino-aprendizagem, passa a dar este espaço ao estudante, agindo assim, como mediador do conhecimento, proporcionando ao aprendente o despertar do interesse e a motivação por novos saberes, como também, possibilitando que o estudante se torne corresponsável pela sua aprendizagem, uma vez que, todo o conhecimento a ele apresentado, também está imbuído de corresponsabilidade, professor e estudantes diretamente envolvidos em uma construção de saberes a fim de que, a formação humana integral seja uma realidade vivida no ambiente escolar e esta ultrapasse os muros da escola, tornando-os sujeitos autônomos e de fato ocorrendo omnilateralidade.

Nessa perspectiva de percebermos o currículo como um instrumento de emancipação encontramos uma sincronização das ideias de Correia & Dias (1998) com as de Moreira (1999) e de Sousa (2016) quando ambos fazem menção s possibilidades emancipatórias do currículo. O primeiro chamando também a atenção para um processo de integração entre professores/as, estudantes e textos organizando-se no aluno/a seus sentimentos de identidades, valor e possibilidade. A segunda, Sousa, quando acredita que é possível se transgredir a ortodoxia do currículo, a depender de se poder contar com profissionais com o conhecimento elevado e com visão crítica para que se possa ter um currículo emancipador, que pode se compreender como um instrumento que dá vozes diversas as mundivivências que coabitam o palco escolar.

## **CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

É nessa crença da possibilidade de um currículo emancipador, construído, pensado, reconstruído, repensado no chão da sala de aula em um processo de aproximação e atendimento às curiosidades, ampliações e

construções de conhecimentos entre educador e educandos que identificamos a inovação pedagógica, como atitude de mudança do professor a não se permitir orientar a prática pedagógica em sala por meio de currículos engessados e acabados, entregue-lhes prontos a serem vivenciados em sala de aula.

Na oportunidade de um estudo em Cavalcanti (2012) sobre inovação pedagógica foi possível a percepção de inovação pedagógica na perspectiva de ruptura paradigmática e de uma intenção planejada pelo professor. “Esta inovação implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas envolvendo sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito face às práticas tradicionais.” (FINO, 2006, p. 1).

Inovar pedagogicamente no interior de uma classe, é romper com os paradigmas que nortearam sua organização e implementação durante séculos bem como com os paradigmas autoritários e tradicionais que subsidiaram ou subsidiaram as práticas dos professores em sala de aula (CAVALCANTI, 2012, p. 57).

Nesse sentido, a inovação pedagógica rompe com o paradigma tradicional. Ela pressupõe, na opinião de Fino “[...] uma descontinuidade relativamente ao velho e onipresente paradigma fabril [...] e acontece localmente [...] no espaço físico ou virtual, onde se movem aprendizes e professores, funcionando estes, deliberadamente, como agentes de mudança.” (2008 p. 1).

Na contribuição de Machado (2012) a expressão inovação aparece associado ao de ruptura de práticas fundadas no passado. “O conceito de inovação, [...] caminha na direção de uma ação desejada, consciente e planejada pelos sujeitos envolvidos na realidade que se pretende intervir.” (p.112). Acrescenta Machado (2012) que inovação pedagógica “pressupõe, portanto, uma construção coletiva, que se dá a partir da participação dos sujeitos que ‘sofrem’ a ação (por exemplo, os estudantes) e os que mediam a ação (por exemplo, os professores).” (p.112).

Nesse sentido, a opção por um currículo emancipador se engendra na compreensão de ruptura com os currículos pré-estabelecidos pelo poder central, coordenador da educação, com as práticas tradicionais de posicionamento docente de mero executor de conteúdos e, às vezes, até procedimentos didáticos advindos “de cima para baixo.” Essa ruptura é uma

atitude do docente em inovar pedagogicamente sua prática pedagógica em qualquer sala de aula, seja da educação básica como educação superior.

Essa ruptura traduzida nos argumentos de Pereira (2013) concebe inovação como uma prática vivenciada em sala de aula, articulando o currículo e seus significados práticos experienciados pelos atores (professores e alunos), junto com as ações produtivas, no ato de conceber e praticar a educação.

Na esteira dessa argumentação, ainda o autor esclarece:

Na verdade é que as constantes transformações sociais que vêm ocorrendo no mundo atual parecem não ter mudado as práticas em diversas escolas; muitas estão operando na pós-modernidade com o pé ainda no passado. O tempo passa e o largo abismo permanece, ou seja, há uma grande distância entre os conhecimentos produzidos e ensinados nas escolas e aqueles que os jovens necessitam aprender para aplicar na vida. (PEREIRA, 2013, p.176).

A iniciativa dessa inovação pedagógica foi evidenciada, exatamente em uma sala de aula de um curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu-FACIG, quando no início do semestre 2016.1 a organização curricular da disciplina Pesquisa e Prática em Educação I em uma turma de primeiro período do Curso de Pedagogia, se possibilitou, através de atividades motivadoras, os estudantes contribuírem na organização do plano de ensino da referida disciplina.

O cotidiano daquela instituição, em relação aos planos de ensino das disciplinas, é orientado, através da direção e coordenação de cursos, a apresentação, pelos docentes no primeiro dia de aula dos semestres. Porém, no momento em que docentes refletem esta orientação relacionando-a às perspectivas teóricas que incitam compreensões diferenciadas acerca de currículo e de inovação pedagógica, hão de perceber a que teoria e prática de currículo subjazem essa orientação.

A reflexão permitiu incentivar a participação dos estudantes no plano de ensino da disciplina. Primeiro através de atividades que os fizessem compreender os papéis dos sujeitos participantes daquela sala: professor e vinte e cinco estudantes. As atividades foram: Representações do conhecimento dos estudantes sobre a pedagogia freireana com uma palavra. Nessa atividade houve toda uma exposição e explanação dialogada das compreensões acerca do ensino, aprendizagem, metodologia de ensino e avaliação que podiam orientar a

prática pedagógica em sala de aula. Outra atividade foi à leitura do texto “Considerações em torno do ato de estudar” do Livro *A ação cultural para a liberdade* de Paulo Freire. Com este texto foi possível um amplo debate sobre o papel do estudante e do educador no processo ensino-aprendizagem e algumas sugestões de como seria o estudo naquela sala.

Na sequência trabalhamos em duplas e em trios para, a partir da nomenclatura da disciplina, se sugerir o que poderíamos estudar? Que curiosidades temos aguçadas acerca dessa nomenclatura? Os registros foram recolhidos para serem analisados pelo docente e serem feitas as observações para posterior devolução às duplas e aos trios e socializados para toda a sala para que o coletivo tivesse a oportunidade de analisar e sugerir alterações nos registros feitos pelas duplas e trios.

No terceiro dia de aula com a turma, foi apresentado o plano de ensino da disciplina para que a turma analisasse a coerência, ou não, com o que se tinha estabelecido com as atividades até então realizadas.

## **CONCLUSÃO: O CURRÍCULO NO CHÃO DA SALA DE AULA, É POSSÍVEL.**

Na oportunidade de se tentar vivenciar a definição e organização do currículo no chão de uma sala de aula de educação superior, constatamos a necessidade de algumas condições muito importantes: uma concepção do professor do currículo emancipador em detrimento de uma concepção tradicional, onde no lugar de se seguir ideias de especialistas do que se ensinar e se aprender em sala de aula, os protagonistas deste espaço é quem decide, quem opina, é quem escolhe o processo de ensino-aprendizagem a ser vivenciado no plano de trabalho de uma disciplina; uma disponibilidade, uma consciência do docente, a partir de uma postura crítica diante das concepções embasantes da prática que vivencia em sala de aula, em mudar suas atitudes docentes, numa intenção consciente de provocar a mudança para inovar pedagogicamente naquele espaço.

Essas condições importantes nos levaram a confirmar o que dialogamos ao estudarmos Sousa (2016) do quanto o conhecimento, o capital cultural e a visão crítica do docente acerca de currículo e de outros assuntos a ele relacionados podem romper com práticas ortodoxas, tradicionais e conservadoras que vem servindo de subsídio às práticas pedagógicas. Portanto, isso nos leva a considerar que é possível falarmos do currículo de sala de aula

em lugar de currículos de amplas dimensões: nacional, estadual, regional, ou escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, Rilva José Pereira Uchôa. O círculo de cultura na classe multisseriada: uma inovação pedagógica? 2012. 317 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Programas de Mestrado e Doutorado. Universidade da Madeira. Portugal: Funchal, 2012.

CORREIA, Ana Paula S. & DIAS, P. A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, 1998. 113-122. Universidade do Minho.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação e Invariante (Cultural). In: *Actas do VII Colóquio Sobre Questões Curriculares*, Braga: Universidade do Minho, 2006.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação pedagógica: significado e campo. In: Alice Mendonça & Antonio V. Bento (Org.). *Educação em tempo de mudança*. Funchal: Grafimadeira, p. 277-287, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 48ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, s. v. 2005.

MACHADO, Glória Maria Alves. A colaboração entre estudantes em classe multisseriada: um caminho para pensar a inovação pedagógica? 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Programas de Mestrado e Doutorado. Universidade da Madeira. Portugal: Funchal, 2012.

MENEZES, Maria Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Um Estudo sobre a Contribuição de Paulo Freire para a Construção Crítica do Currículo. *Espaço do Currículo*, v.3 n. 1, pp. 395-402, março de 2010 a setembro de 2010.

MOITA, Filomena. Currículo, conhecimento, cultura: estabelecendo diferenças, produzindo identidades. Disponível no site [www.bocc.ubi.pt](http://www.bocc.ubi.pt). Acesso em 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PEREIRA, José Santos. Ensino Médio e Cultura Juvenil: Um olhar etnográfico sobre a sala de aula como espaço de construção do conhecimento. 2013. 331f. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Área de Inovação Pedagógica. (Programa de Mestrado e Doutorado) Universidade da Madeira. Portugal: Funchal, 2013

SANTOS, Zelia Maria Freitas dos. Pedagogia de Projeto Como Prática Docente para Minimização da Indisciplina dos Estudantes do Ensino Médio em uma Escola de Camaragibe – Pernambuco. Tese (Doutorado) Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA, Asunción – Paraguay, 2015.

SOUSA, Jesus Maria. A etnografia ao serviço do currículo. In: Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares “Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares” Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga, 9, 10 e 11 de Fevereiro 2006.

SOUSA, Maria de Jesus. Repensar o currículo como emancipador. Revista Tempos e Espaços em Educação. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 111-120, jan./abr. 2016. ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online). doi:10.20952/revtee.2016v19iss17pp 111-120.

**- XVI -****NOVA AGENDA DA EDUCAÇÃO 2030, CURRÍCULO  
E DESENVOLVIMENTO: DESAFIOS E  
IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR**

Júlio Santos - Instituto de Educação Universidade do Minho

Rui Silva - Instituto de Educação Universidade do Minho

José Carlos Morgado - Instituto de Educação Universidade do Minho

**INTRODUÇÃO**

Neste texto procuramos compreender, ainda que de forma exploratória, a necessidade de as questões do desenvolvimento estarem presentes na conceção e monitorização do currículo que serve de esteio à cooperação na área da educação, sobretudo com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), bem como o contributo que as Instituições de Ensino Superior podem propiciar na consecução desse desiderato, através de programas de formação que valorizam essa vertente.

Assim, após uma primeira nota sobre o contexto mais amplo – e mais comum – em que os processos de cooperação e desenvolvimento hoje se inscrevem, bem como sobre a necessidade de assumir uma posição crítica no desenvolvimento da trilogia educação-cooperação-desenvolvimento, a nossa análise centra-se no Programa Doutoral em Ciências da Educação, Especialização em Currículo, área de concentração em Educação, Cooperação e Desenvolvimento cuja primeira edição teve início no Instituto de Educação da Universidade do Minho. No final, são propostas algumas ideias para uma reflexão futura e as implicações que um empreendimento deste teor gera no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para o ensino, investigação e para as práticas de cooperação.



## O PAPEL DA COOPERAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL

As transformações ocorridas recentemente a nível mais global, das quais se evidenciam a atual revolução científica e tecnológica – com um ritmo de renovação de conhecimento atroz e a produção contínua de meios tecnológicos cada vez mais sofisticados e exuberantes –, as alterações climáticas, as migrações – de que é exemplo o êxodo de um número massivo de refugiados dos seus países de origem para a Europa –, a livre circulação de capitais – o que gerou uma globalização económica atroz que tem assolado a maior parte dos países do mundo –, as pandemias – como é o caso do vírus *Zika*, no Brasil, que abrange áreas geográficas cada vez mais extensas –, a segurança – ultimamente interpelada por uma diversidade de ações e grupos extremistas –, têm contribuído, por um lado, para demonstrar que os desafios com que hoje nos deparamos são cada vez mais comuns, independentemente do local em que nos encontremos, e, por outro lado, para compreender que uma atuação conjunta permite responder a esses desafios de forma mais contextualizada e mais eficaz.

Assim se compreende que, no cenário internacional, o debate se venha circunscrevendo a temáticas bem distintas das que pontuaram nos discursos até há pouco tempo atrás e se estabeleçam parcerias, acordos e compromissos que visam concretizar finalidades de projetos de maior envergadura, como sejam, de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros 17/2014, os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), a Agenda para a Mudança da União Europeia ou a Parceria Global para uma Cooperação para o Desenvolvimento Eficaz.

É nesta ordem de ideias que Amaral (2006: 5) afiança que “as atuais dinâmicas internacionais questionam as abordagens existentes e exigem aos governos novas soluções políticas, capazes de conciliar as necessidades sociais, com os enquadramentos económicos e com os novos contextos de segurança”. O facto de o Mundo estar hoje substancialmente diferente de algum tempo atrás tem contribuído para que a cooperação se tenha vindo progressivamente assumido como um elemento essencial quando se pensa em soluções capazes de dar resposta aos problemas com que nos deparamos hoje no cenário internacional.

Além disso, as transformações a que aludimos atrás têm contribuído para reconfigurar o próprio conceito de cooperação, agora de natureza polissémica mais acentuada, permitindo utilizá-lo com sentidos e significados

por vezes bem distintos. Daí a necessidade de clarificarmos a que nos referimos quando falamos de *cooperação*, de *cooperação estratégica*, de *cooperação para o desenvolvimento*, para citar apenas os três casos mais recorrentes.

No que diz respeito ao conceito de *cooperação*, começamos por escapelizar o seu significado, o que nos permitirá, em momento posterior, dimensioná-lo quer em termos estratégicos, quer em termos de desenvolvimento. No seu sentido mais usual<sup>14</sup>, a palavra *cooperação* diz respeito ao ato de colaborar ou de unir esforços para a resolução de um problema ou para a realização de um projeto comum. A palavra costuma ser ainda utilizada para identificar uma política de ajuda económica e/ou cultural a países menos desenvolvidos. Daí o ser utilizada, durante muito tempo, como uma forma dos países mais desenvolvidos e mais ricos “ajudarem” os países em desenvolvimento a tornarem-se economicamente mais fortes e gerarem melhores condições de vida.

É neste contexto que a expressão *Cooperação para o Desenvolvimento* emerge nos discursos dos países que procuravam contribuir para a criação de uma ordem (internacional) mais justa e mais solidária, necessária para promover o desenvolvimento económico e o progresso social e, de forma mais ou menos explícita, a instauração e/ou consolidação de regimes democráticos mais sustentados e mais sustentáveis.

A partir do momento em que a *cooperação* começou a fazer parte das agendas políticas na maior parte dos países do mundo, o conceito de *cooperação estratégica* ganha terreno, passando a *cooperação* a ser vista como uma política pública, por isso considerada como elemento estruturante da política externa de cada país, clarificando o seu rumo em função de cada contexto específico. Além disso, a *cooperação estratégica* aumenta o seu protagonismo porque passa a ser vista como uma mais-valia tanto para um Desenvolvimento Eficaz, como para a instauração da democracia e da paz num número cada vez maior de países do mundo, ensejo este inscrito nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM).

Importa, ainda, lembrar que, se os aspetos que acabamos de referir se inscrevem no quadro de uma ação política promotora de estabilidade e

---

<sup>14</sup>Cf. Dicionário da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consultado em 2016-06-29]. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>.

desenvolvimento de cada país ao nível governativo, tal ação não pode restringir-se apenas ao domínio da responsabilidade política uma vez que existe, também, “uma responsabilidade técnica pelas atividades de cooperação” (IPAD, 2006: 14), circunscrita a instituições e organismos de âmbito regional ou local e, de forma mais ampla, à própria sociedade civil. É neste domínio que se inscreve o valioso contributo a ser disponibilizado pela educação, reconhecida como propícia a investimentos de longo e médio prazo, capazes de tornar a cooperação verdadeiramente eficaz em termos de desenvolvimento social e pessoal.

## **A NOVA AGENDA PARA A EDUCAÇÃO**

A cooperação para o desenvolvimento deverá ter como objetivo fundamental contribuir para o desenvolvimento sustentável num contexto de respeito pelos direitos humanos e pelo Estado de direito nos países parceiros. No caso de Portugal, os documentos orientadores da Cooperação Portuguesa – nomeadamente “Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa” e o “Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020” – consagram a Educação, por razões de ordem linguística, histórica e de semelhança jurídica, como uma das prioridades da cooperação oficial para o desenvolvimento. Além da educação e da ciência, constituem ainda áreas prioritárias de intervenção, a saúde, o ambiente e energia, o desenvolvimento rural, a governação e o Estado de Direito, a ligação Paz, Segurança e Desenvolvimento no quadro de Estados Frágeis, a capacitação institucional e o desenvolvimento humano. A igualdade de género e os Direitos da Criança são consideradas áreas transversais de grande relevo nos processos de cooperação.

No plano internacional, o desafio atual e urgente reside na implementação da nova Agenda do Desenvolvimento Pós-2015, no quadro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esta agenda para a mudança, que não diz respeito só aos países pobres, mas é universal e está organizada à volta de seis grandes temáticas: dignidade, pessoas, planeta, parcerias, justiça e prosperidade. De 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), foram adotados em setembro de 2015 pelas Nações Unidas 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

No que diz respeito à nova agenda da educação 2030, a Declaração de Incheon reconhece o seu importante papel como vetor do desenvolvimento e para a consecução dos outros ODS. Esta nova visão é inteiramente captada

pelo ODS 4 “Assegurar, para todos, uma educação inclusiva, com equidade e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida”. A agenda da Educação 2030 coloca a tónica nas questões de acesso, qualidade, inclusão e equidade. O desafio do futuro não pode estar desligado da agenda da Educação para Todos(EPT) visto que esta continua inacabada e é relevante:58 milhões de crianças e 69 milhões de adolescentes ainda continuam fora da escola; 774 milhões de adultos são analfabetos (2 terços são mulheres) e 250 milhões de alunos não conseguem ler, escrever ou contar depois de passarem 4 anos na Escola (UNESCO, 2014).

Estamos, portanto, perante desafios complexos que se predem com o acesso à educação, mas também com a sua qualidade e equidade. É, portanto, por razões de responsabilidade ética, social, académica e de profissionalização em cooperação que este programa doutoral deve enquadrar e analisar as implicações dos ODS para o ensino, investigação e para as práticas de desenvolvimento em cooperação, com particular realce para o ODS 4.

Assim, constituem-se como questões gerais de partida as seguintes: Qual o contributo da educação para o desenvolvimento? Quais as condições que facilitam ou impedem o contributo da educação para o desenvolvimento e redução da pobreza? Quais as implicações dos ODS para os currículos nacionais? Quais as implicações da Agenda dos ODS para o ensino e investigação na área da Educação, Cooperação e Desenvolvimento?

Por outro lado, tratando-se de um programa doutoral com especialização em Currículo, a centralidade na discussão sobre as questões curriculares, em contextos do Sul Global, emerge como fundamental, visto que o currículo serve de ponte entre a educação e o desenvolvimento, situando-se no cruzamento dos aspetos fulcrais do ODS 4: inclusão, equidade, qualidade e aprendizagem ao longo da vida.

## **CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

Enquanto projeto de formação intelectual, cultural e humana, que procura responder a necessidades de cada contexto e tempo específicos, a educação é um dos principais pilares do desenvolvimento pessoal, social e profissional de cada cidadão e, conseqüentemente, de cada comunidade.

Tal projeto concretiza-se na base de um currículo, aqui entendido como um artefacto sociocultural construído a partir de um determinado conteúdo que é objeto de transmissão, objetivo de formação ou esteio de

reflexão e transformação (Morgado, Santos & Silva, 2016), cuja finalidade é a realização de um conjunto de aprendizagens consideradas socialmente relevantes e necessárias. Daí a importância que a educação assume ao nível da organização, do desenvolvimento sustentável e do progresso da própria sociedade.

Importa, por isso, clarificar a que nos referimos quando falamos em desenvolvimento sustentável e compreender por que razão esta problemática deve ser tida em conta ao nível da conceção e concretização do currículo escolar.

Num sentido mais amplo, o conceito de desenvolvimento sustentável diz respeito a um modelo de desenvolvimento económico e social que, sem deixar de satisfazer as exigências do presente, se preocupa em não hipotecar a possibilidade de as gerações futuras conseguirem satisfazer as suas próprias necessidades.

Para que isso seja possível, é necessária uma alteração de comportamentos e estilos de vida, bem como o desenvolvimento de atitudes que permitam caminhar no sentido de um progressivo “equilíbrio entre o desenvolvimento económico, o desenvolvimento social e a protecção do meio ambiente” (ONU, 2003), isto é, de um desenvolvimento sustentável. Esta preocupação internacional pelo futuro do planeta começou a fazer-se sentir em meados da década de 60 do século passado, a partir do momento em que os altos níveis de industrialização, de poluição, de produção de alimentos e de exploração selvagem dos recursos naturais tornaram visíveis os riscos de degradação ambiental e os desequilíbrios económicos e sociais, e esteve na base de alguns Relatórios e de Conferências Internacionais dinamizadas pela ONU com o intuito de “alertar os diversos países para a necessidade de não ignorarem as relações entre o desenvolvimento sócio-económico e as modificações do meio ambiente” (idem).

É ao nível do desenvolvimento desta consciência cívica e da responsabilidade social de cada cidadão que a educação e, conseqüentemente, o currículo escolar podem fazer a diferença. Para que isso aconteça, é necessário que os professores trabalhem em equipa e que o currículo escolar resulte da confluência de vários campos do saber, contribuindo, assim, para que os estudantes construam uma visão alargada da realidade e se apercebam dos benefícios que podem obter se utilizarem saberes interdisciplinares para entender e participar no mundo actual. Nesta nova visão da educação, baseada essencialmente numa abordagem holística e interdisciplinar, a Educação é vista,

como propõe a UNESCO, como “um processo de aprender a tomar decisões que tenham em consideração o futuro de longo prazo da economia, da ecologia e da equidade de todas as comunidades” (Freitas, 2004).

Uma última nota para reiterar o que referimos no início desta reflexão relativamente à necessidade destas questões serem tidas em conta na conceção e realização do currículo que suporta a cooperação na área da educação, sobretudo com os PALOP. É que, os Estudos Curriculares no continente Africano, constituído por 54 países, se encontram ainda subdesenvolvidos, apesar de a seguir à independência do jugo colonial lhe ter sido dedicada alguma atenção (Le Grange, 2013). Na verdade, os Estudos Curriculares no continente africano estão ainda numa fase emergente e de afirmação identitária, sendo por isso necessário incidir sobre a conceção de currículos que permitam contribuir para essa afirmação.

Assim se compreende a importância do Programa Doutoral em curso na Universidade do Minho, assunto a que nos referimos no segmento seguinte.

### ***O PROGRAMA DOUTORAL EM EDUCAÇÃO, COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO***

Os Estudos Curriculares, aceitando-se como denominação mais abrangente para o campo epistemológico do currículo, constituem um campo de estudos que tem vindo a ser reconhecido a nível nacional e internacional pela diversidade de teorias, modelos e práticas que convocam em contextos formais, não formais e informais de educação e formação ao longo da vida. Daí os contributos educativos e formativos que este campo de estudos pode propiciar tanto no domínio da Cooperação como do Desenvolvimento Sustentável.

Como eixo estruturante dos Estudos Curriculares, o Desenvolvimento Curricular (DC) tem como principal objeto de investigação a conceção, concretização e avaliação de projetos curriculares promotores de aprendizagens em função de teorias, políticas, processos e práticas em diferentes contextos educativos. A sua versatilidade e a sua abrangência contribuem para que o DC seja reconhecido como um elemento fundamental neste Curso de Doutoramento.

Assim se compreende que se a Educação, a Cooperação e o Desenvolvimento são pilares essenciais da “agenda emergente” para o Século XXI, na qual se preconiza a necessidade de fazer da ética, da justiça, da redução

da pobreza, do aprofundamento da solidariedade entre os povos e do desenvolvimento sustentável, elementos imprescindíveis para envolver os cidadãos na procura de respostas equilibradas para os desafios do presente sem comprometer as gerações futuras, esses pilares fossem cooptados para eixos estruturantes do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular.

Esta opção justifica-se por dois motivos: (i) a necessidade de os estudantes que frequentam o curso desenvolverem capacidades e competências para se inserirem numa sociedade que se pretende tornar cada vez mais Cosmopolita; (ii) o facto desta edição do doutoramento assumir como prioridade a produção de conhecimento em Educação, Cooperação e Desenvolvimento, em países lusófonos, a partir de uma abordagem teórica-conceptual de natureza interdisciplinar, na medida em que nele participam docentes de vários departamentos do Instituto da Educação (IE) da Universidade do Minho (UMinho), contando, ainda, com a colaboração de docentes do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ao proporcionar uma reflexão crítica sobre a relação entre Educação, Cooperação e Desenvolvimento, certamente contribuirá para a inovação e qualidade em cooperação, para a profissionalização e preparação de atores estatais e não-estatais, com particular realce para a sociedade civil e as organizações não-governamentais (ONGD) em processos de cooperação Norte-Sul e Sul-Sul. Por outro lado, considerando a implementação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), esta edição do doutoramento poderá servir como uma plataforma para (re) pensar o conceito e práticas de Educação para o Desenvolvimento no quadro da Cidadania Global, assim como contribuir para uma maior consciência crítica das questões do desenvolvimento numa perspectiva pós-colonial, por exemplo, em iniciativas ligadas ao voluntariado, mobilidade e internacionalização em contextos lusófonos.

Considerando o trabalho realizado pelo IE da UMinho, este Curso de Doutoramento<sup>15</sup> poderá beneficiar da experiência de trabalho em projetos e programas de cooperação e de colaboração académica com os PALOP e em contextos do Sul Global. Neste sentido, será desejável que se criem e/ou se reforcem sinergias para a participação desta edição de doutoramento em

---

<sup>15</sup> Para uma análise do plano de estudos do curso consultar [www.ie.uminho.pt](http://www.ie.uminho.pt).

parcerias com Universidades, agências e organizações de desenvolvimento e cooperação multilaterais e bilaterais e redes nacionais e internacionais, como é o caso das Agências das Unidas (UNESCO, UNICEF e ACNUR), da INEE (Rede Interinstitucional para a Educação em Emergência da qual o IE faz parte), no caso português do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de balanço final importa referir que a 1ª edição do Programa Doutoral surge como um “laboratório” para a reflexão crítica e investigação sobre as questões da educação e cooperação no contexto de múltiplas agendas, compromissos e agentes nacionais e internacionais no campo do desenvolvimento. Considerando a sua área de concentração em Educação, Cooperação e Desenvolvimento, este programa abriu uma plataforma de reflexão, com ênfase nas seguintes lições:

- A Agenda dos ODS, em particular o ODS 4 como oportunidade para a reflexão crítica, investigação e institucionalização pela Academia;
- Sistematização das práticas de cooperação portuguesa em educação: políticas, modelos, contextos, atores e agendas;
- Aproximação entre atores da Sociedade Civil (ONGD) e Academia: reforço do diálogo e investigação e apoio à implementação de projetos e programas;
- Reflexão sobre papel da educação em situação de emergência: contextos de conflito, pós-conflito, fragilidade e educação para refugiados;
- Relançamento do debate crítico sobre profissionalização em cooperação na área da educação;
- Discussão sobre qualidade e inovação em cooperação: repensar uma epistemologia da cooperação em educação em articulação com parceiros do/no Sul Global;
- Reflexão sobre o contributo dos Estudos Curriculares na construção de uma efetiva Cidadania Global.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, D. F. (2006). Nota de abertura. In IPAD, *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa* (pp. 5-6). Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros.

FREITAS, M. (2004). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentável(ENEDS)*. Documento de Trabalho, CIEDS. Braga: Universidade do Minho (policopiado).

LE GRANGE, L. (2013). Curriculum Research in South Africa. In W. F. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research*. New York: Routledge, 466-475.

MORGADO, J. C.; SANTOS, J. & SILVA, R. (2016). Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. *Configurações*, vol. 17, 57-77.

ONU (2003). *Resolução 57/253*. Nova Iorque: Assembléia Geral das Nações Unidas.

UN (2015). *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations. In <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (acesso em 27.07.2016).

UNESCO (2014) “2015 - Education for All Global Monitoring Report: Have we made it? Extended outline”. UNESCO. Paris.

**- XVII -****AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO,  
CIÊNCIAS DA NATUREZA E QUÍMICA E A  
PEDAGOGIA SOB OLHARES DOS ESTUDOS DO  
CURRÍCULO**

Leila Paiter – UFSC (Brasil)

Néli Suzana Britto – UFSC (Brasil)

Camila Pericolo – UFSC (Brasil)

Lubna C. Peixer – UFSC (Brasil)

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR@S<sup>16</sup> SOB O OLHAR  
DOS ESTUDOS DE CURRÍCULO**

Este trabalho resulta de estudos e reflexões de um grupo de educadoras de trajetórias formativas distintas, que se entrecruzam pela indagação comum sobre as questões curriculares presentes nos cursos de formação docente inicial, no qual cada uma teve diferentes interlocuções. Um encontro entre três projetos de pesquisa em diálogo com os resultados de outras pesquisas e as contribuições relevantes de autor@s no campo de estudos da história do currículo e história das disciplinas escolares e acadêmicas.

Esse texto tem como foco os currículos tramados pela inter-relação entre os contextos marcantes na origem e no modo como foram se desenhando os seguintes cursos: Licenciatura em Educação do Campo - Área de Ciências da Natureza e Matemática (EDUCAMPO CNeMTM) na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, (implantado em 2009); Licenciatura em Ciências da

---

16 O símbolo @ é utilizado em palavras que devem ser lidas o/a(s), como modo de contestar a tendência sexista na escrita.

Natureza/Química (LCN/Q) no Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC, (implantado em 2009) e a Pedagogia a Distância na Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC (desde 2001). Esses três cursos estão marcados pelo mesmo contexto político-educacional nacional na sua origem, pois foram resultantes de movimentos e organizações interinstitucionais, e por determinados documentos criados pelas políticas educacionais vigentes entre 2000-2010, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - DCN (BRASIL, 2001; 2002).

Embasadas nos estudos de currículo realizados por Britto (2010) sobre a história das disciplinas acadêmicas de Ensino de Ciências e Biologia (EC/B) no curso de Pedagogia da UFSC, as pesquisas em tela têm como ponto de discussão: o conjunto de componentes curriculares e como estes foram desenhados pela história do currículo de cada uma das licenciaturas em CN/Q e CNeMTM; e o estudo sobre a disciplina acadêmica “Educação e Sexualidade” presente no curso de Pedagogia.

O caminho teórico-metodológico pautado pela história das disciplinas acadêmicas e história do currículo aponta que esses cursos e suas reformulações curriculares foram tecidas por uma rede de muitos fios, constituídos pelos fatores internos e externos, e por determinadas especificidades, sobre as quais debruçamos nossos estudos e análises de diretrizes e princípios que pautaram os documentos oficiais e respectivos projetos político-pedagógicos (PPP)<sup>17</sup> e currículos de cada curso. A autora Britto (2010), salienta que os referenciais do percurso de sua pesquisa levaram a seleção de “fontes que envolvessem a localização do contexto e documentos que explicitassem ou ocultassem as políticas e mudanças curriculares; assim como transitassem por diferentes tempos, mesmo que ultrapassasse o recorte temporal em foco” (BRITTO, 2010, p. 67), pois o diálogo entre fatores externos e internos favoreceram retomar as origens na história da Biologia no Brasil ou da disciplina escolar de Ensino de Ciências da Natureza nos cursos de Magistério, e o significado dessa interlocução entre os dados que permitiram evidenciar a história da disciplina acadêmica EC/B. E acrescenta que

---

17 A denominação de PPP é utilizada nos documentos dos cursos da Educação do Campo e da Pedagogia, entretanto no IFSC é utilizada a denominação de PPC (Projeto Pedagógico do Curso).

Lucíola Santos (1990; 2001) discute sobre perspectivas de análise no campo da História das Disciplinas Escolares, articuladas aos debates do campo de estudos do currículo, destacando que tal análise se situa numa relação entre fatores externos e internos que implicam numa combinação entre os níveis macro e micro (GOODSON, 1990; 1995; 2000; 2007). (BRITTO, 2010, p. 67).

Sob esses pressupostos, vem se delineando um conjunto de dados, ainda parciais que contextualizam o processo de implantação e consolidação desses três cursos e suas diretrizes, articuladas por aspectos balizadores, oriundos da interlocução entre o conjunto de fatores envolvidos na construção curricular organizado pelo diálogo e princípios educativos apontados no PPP dos cursos, vinculado às diretrizes educacionais, o que suscitou um olhar investigativo/reflexivo sobre o currículo nos cursos em foco.

Ao nos debruçarmos sobre tais dados podemos destacar que as DCNs (BRASIL 2001; 2002) perpassaram externamente os três cursos, implicando em efeitos distintos. No caso da EDUCAMPO CNeMTM e LCN/Q havia a pretensão de uma formação que abarcasse níveis mais amplos da Educação Básica, mas não seria uma licenciatura restrita a um campo disciplinar, pois havia a necessidade de abranger processos de gestão mais amplos. Assim foi se desenhando a proposta de organização curricular por área de conhecimentos (docência nos anos finais do Fundamental e Ensino Médio), o que teve como respaldo tais documentos curriculares:

[...] Um professor de atuação multidisciplinar precisa saber sobre as diferentes áreas de conhecimento não é tarefa simples. Quando se afirma que esse professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, o que se quer dizer não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista [...]. (BRASIL, 2001 p.38-39).

Scheibe (2011), ao discutir o currículo e a formação docente para a Educação Básica, e a relação com suas determinações legais, destaca que as DCNs (2001/2002) avançam “nas suas propostas por meio de *componentes curriculares* (não exclusivamente disciplinas) de formação básica e, componentes

de formação específica, possibilitando, assim, o aprofundamento em áreas do conhecimento” (SCHEIBE, 2011, p. 17).

Nesse sentido podemos situar que na LCN/Q, do IFSC, a concepção de currículo esteve pautada pela DCN (BRASIL, 2002), em seu artigo 4º quando enfatiza que o desenvolvimento e abrangência dos cursos de formação na concepção atendam: I – Considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II – Adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2002, p. 2).

Por sua vez na reestruturação do currículo foi ponto de referência o sujeito a quem ele se destina, o qual está inserido num contexto sócio-histórico, cuja consciência é ideologicamente constituída, e também a preocupação de como esse sujeito aprende. Bem como o que foi citado no artigo 4º sobre a noção de competências como elementos articuladores na construção e no desenvolvimento do currículo.

Enquanto no curso de Pedagogia da UDESC podemos identificar na DCN (BRASIL, 2001), o indicativo para a inserção na formação docente de um debate mais amplo pautado pelas dimensões culturais, sociais e econômicas, enquanto condicionantes aos conhecimentos para o desenvolvimento profissional, estando inserida a temática da sexualidade.

Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos, assim como o tratamento dos Temas Transversais – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, a prática a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade, sexualidade, trabalho, consumo e outras - seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social. (BRASIL, 2001, p. 46).

Evidenciamos neste item a necessária contextualização dos conteúdos de demanda social, dentre essas a sexualidade, pois analisando o currículo desse curso podemos visualizar que esta questão social ganha relevância como disciplina no percurso de formação docente (BRASIL, 2001).

## **A RELAÇÃO ENTRE FATORES EXTERNOS E INTERNOS NA HISTÓRIA DO CURRÍCULO DE DUAS LICENCIATURAS**

Sob os estudos do currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo, quanto aos fatores externos é importante destacar inicialmente que a Educação do Campo é um projeto que tem emergência em reivindicações do povo camponês, mais do que isso, ela é resultado de práticas sociais e educativas, da luta pelo direito de acesso a terra e a educação. Anteriormente a institucionalização na universidade, muitos educador@s, militantes e comunidades lutavam para garantir uma educação básica no meio rural. Evidenciamos que as políticas de Educação do Campo, em especial os marcos normativos que hoje garantem até certa medida o direito a educação desses povos, é uma construção histórica dos movimentos e organização sociais e sindicais, os quais foram resultado da mobilização popular, ou seja, de uma inversão hierárquica das políticas públicas, favorecido pelo contexto brasileiro político e histórico comprometido pelas demandas anunciadas por tais movimentos sociais.

O currículo da LCN/Q envolve vários fatores, na década de 1990 no Brasil ocorreu a reforma educacional, quando a formação de professor@s passou por alterações. Em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº. 6.094/2007 (BRASIL, 2007), estimulou as Instituições de Ensino Superior (IES) a desenvolver cursos, projetos e pesquisas que visassem à melhoria da qualidade da formação docente. Houve o incentivo ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) a oferecer licenciaturas e implantação de cursos para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional. Em 2008, na Rede de Educação Profissional e Tecnológica houve a transformação dos CEFET em Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), prevendo a oferta de cursos de licenciatura voltada à formação docente para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de CN e MTM, e para a educação profissional:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008, p. 1).

Do ponto de vista interno do IFSC, em 2009 houve a criação do curso de LCN/Q, o qual vem sendo foco de debates e reformulações. Em 2014 foi criado um novo curso nomeado Licenciatura em Química (LQ), extinguindo a formação por área. A LCN/Q era estruturada numa matriz curricular integrativa, gerada por questões orientadoras dos propósitos de cada etapa do curso, delimitadas por núcleos problematizadores, e demarcadores da seleção dos saberes a serem abordados em cada módulo do curso, onde a pesquisa é entendida como princípio educativo. Após reestruturação curricular da LQ passa a ser constituída por núcleos de formação integrativos pré-definidos (básico e específico) a partir dos quais serão estabelecidas as relações entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos. Organizado em cinco eixos temáticos que convergem para um propósito comum de formação processual e compartilhada, o qual se baseia no princípio educativo da articulação ensino, pesquisa e extensão. Salientamos que essas alterações curriculares são objetos da pesquisa, contudo é um percurso em andamento, ou seja ainda uma análise parcial dessa inter-relação de fatores.

### **APROXIMAÇÕES ENTRE ALGUNS FATORES E A HISTÓRIA DA DISCIPLINA “EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE”**

A história do curso de Pedagogia/UEDESC, inicia em 1964 e seu reconhecimento ocorre quatro anos mais tarde, tendo incorporado em 1999, a modalidade a distância. No PPP de 2010 o curso tem como objetivo formar docentes para atuar prioritariamente nas modalidades: Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos como relevante no estudo desse currículo, um dos objetivos específicos prescritos, o qual se preocupa em:

Assegurar ao futuro docente o entendimento da escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes, estimulando a consciência acerca da diversidade, alteridade e das diferenças de natureza étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais (físicas, cognitivas, emocionais e afetivas), escolhas sexuais, entre outras. (Universidade do Estado de Santa Catarina, 2010 p. 6).

Ao focarmos em alguns documentos internos, vimos que a estrutura curricular da instituição postula três eixos norteadores, entre eles o eixo: Educação, Cultura e Sociedade, onde se insere a disciplina – Educação, Gênero

e Sexualidade. A ementa dessa disciplina traz uma abordagem da temática sexualidade e gênero em uma perspectiva ampla de construção, perpassando os estudos de gênero e educação, equidade de gênero, articulada a temática igualdade-étnico-racial. (Universidade do Estado de Santa Catarina, 2010).

Para Goodson (2007, p. 242), “o currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade”, as mudanças para o autor devem caminhar na direção de “aprendizagens narrativas de gerenciamento de vida”. Refletindo sobre os documentos em pauta estabelecemos algumas relações entre currículo prescrito e narrativo, ao visualizarmos que nas DCN (BRASIL, 2001), já estava presente indicativos de demandas que ainda permanecem no contexto educativo, como a apropriação pelos docentes sobre essa temática, e a inclusão da mesma nos currículos, tanto escolar como acadêmico. O que vem ao encontro de suscitar outras abordagens que contemplem o aprendizado narrativo dos modos de vida.

## **O ENTRECRUZAMENTO DE FATORES E A FINALIDADE DOCENTE DE TRÊS CURSOS**

O curso de LCN/Q busca contribuir para a superação do déficit de docentes na Área de CN e em Química para a Educação Básica, especialmente para compor os quadros das redes públicas de ensino, com a finalidade de formar professor@s reflexivos com ampla e sólida base teórico-metodológica para a docência nessa área na Educação Básica.

Já a EDUCAMPO prevê essa mesma formação, porém na área de CN e MTM, contudo ressalta que a organização curricular deve atender as demandas concretas da realidade das comunidades e sujeitos do campo, o que implica numa formação docente que rompa com a abordagem fragmentada dos conteúdos, visto que esse modelo apresenta limites no contexto escolar para a compreensão dos fenômenos sociais que envolvem os sujeitos do campo. O desenho curricular desse curso desafia uma tradição acadêmica pautada em cursos de licenciaturas específicas, muitas vezes tendo uma forte centralidade nas disciplinas e seus “conteúdos”.

Conforme Goodson (2007) é necessário olhar para aspectos políticos, sociais, econômicos da época, pois essas relações de disputa e poder não são/estão inerentes a intencionalidade de formação da sociedade, as mesmas são influências que legitimam o currículo no tempo histórico, pois “a inércia contextual de um currículo prescritivo, baseado em conteúdo, não resistirá às



rápidas transformações da nova ordem do mundo globalizado” (GOODSON, 2007, p. 251). Sob essa perspectiva curricular situamos o entrecruzamento desses três cursos em tela, ao visualizamos a inter-relação entre os vários fatores constituintes da história de seus currículos e suas finalidades, por isso finalizamos evidenciando um aspecto do perfil d@s egress@s da Pedagogia, o qual sintetiza uma perspectiva crítica da formação docente comprometida em identificar problemas socioculturais e também educacionais “com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas”, para assim “contribuir para a superação de desigualdades, que geram situações de exclusão como: étnico-raciais, de classes sociais, religiosas, geracionais, necessidades especiais, de gênero e orientações sexuais, entre outras” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2010, p. 4).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução

GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. Revista Brasileira de Educação. Volume 12, nº. 35, maio/agosto. 2007. p. 241- 252.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Química, Campus São José – IFSC/SJ. São José-SC, 2014.

SCHEIBE, L. Currículo e formação de docentes para a educação básica: as atuais determinações legais. In. Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares (4.: 2011: Florianópolis, SC) Conferências do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: currículo, teorias, métodos. Orgs.: Patrícia Laura Torriglia... [et al.]. - Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências da Educação/Programa de Pós-Graduação em educação, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Área Ciências da Natureza e Matemática. Florianópolis, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA. Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia. Florianópolis, 2010.

**- XVIII -****A PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE  
MAGISTÉRIO: UM CURRÍCULO DE ONTEM, UM  
PROFESSOR  
NAS ESCOLAS DE HOJE**

Lilian Alves Pereira – FURB (Brasil)

Joana Cecília Biss Silva – FURB (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

O curso de Magistério é uma formação em nível médio para aqueles que pretendem lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Este curso é uma formação que permanece em uma perene ambiguidade uma vez que normativas legais prescreveram o seu fim.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9.394/96 no artigo 87º inciso 4º define que: “até o fim da Década da Educação<sup>18</sup> somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). A preocupação em extinguir essa formação também é citada no atual Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) sua meta de número 15 almeja:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os

---

<sup>18</sup> A década da educação refere-se ao período de 1996 a 2007.

professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 48).

Por mais que haja essas especificações legais sobre o seu encerramento o curso de Magistério ainda é uma realidade pulsante no estado de Santa Catarina. Ainda se que esteja formando professores na e para contemporaneidade, o curso de formação docente em nível médio desse estado é regido por uma proposta curricular construída em 1998. O presente trabalho tem por objetivo, problematizar a manutenção dessa proposta curricular a partir da seguinte questão: O que justifica um curso de formação de professores ser regido pela mesma proposta curricular desde 1998?

As análises desse trabalho estão ancoradas principalmente nos escritos de Silva (2002; 2004), Valliant (2007) e Carvalho (2013).

Esse trabalho está relacionado com uma pesquisa de mestrado, vinculada ao PPGE<sup>19</sup> da Universidade Regional de Blumenau - FURB cujo o objeto de estudo é o curso de Magistério. E vincula-se ao grupo de pesquisa *Políticas de Educação na Contemporaneidade*<sup>20</sup> cujos projetos são focados nas questões de currículo, tecnologias, avaliação, gestão, e sua relação com a constituição de subjetividades.

O artigo está dividido em três movimentos: o primeiro discute a não neutralidade de um currículo, a segunda objetiva estabelecer relações entre a proposta curricular do curso de Magistério com esse caráter não neutro do currículo e por fim são compostas algumas considerações finais.

## O QUE QUER UM CURRÍCULO?

É a partir de “lentes” pós-críticas que o currículo é visto nesse artigo. Para Silva (2002) o currículo é uma seleção de conhecimentos tidos como verdadeiros por alguém em detrimento a outros conhecimentos, é uma prescrição, uma sobreposição de uns sobre outros, portanto não pode ser neutro.

---

<sup>19</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação.

<sup>20</sup>Coordenado pela professora doutora Gicele Maria Cervi, que orientou este artigo.

Assim como em um currículo não há neutralidade, a ele é intrínseco o ímpeto de modificar alguma coisa em alguém, nesse sentido é esse outro que precisa ser remodelado (SILVA, 2002). E a essa imposição de verdades e a essa remodelagem estão imbricadas relações de poder, e são justamente essas relações de poder que põe as coisas em movimento (SILVA, 2002).

Sendo assim um currículo é um jogo de poder, e, portanto, vale a verdade daquele que tem mais poder, uma vez que “[...] a própria verdade é poder[...]” (FOUCAULT, 2006, p. 14).

Portanto um currículo quer forjar sujeitos em moldes específicos de acordo com certos valores. Entendendo que “valores são critérios para decidir o que, na conduta humana, é bom e o que é mau, o que é desejável e o que é indesejável” (SILVA, 2002, p. 42).

Por esse viés, não há neutralidade em um currículo pois, **ele quer** forjar de acordo com suas verdades certos homens, certos sujeitos, certos professores. Por outra lógica **ele não quer** formar, certos homens, certos sujeitos, certos professores.

## UM PROFESSOR QUE NÃO SE QUER MAIS

Tendo em vista que um currículo quer formar certos homens e certas mulheres a partir de certos valores e de acordo com certas verdades, o que justifica a manutenção de uma proposta curricular por tantos anos? Os valores não mudaram? Ainda se almeja formar os mesmos professores que eram desejados há quase vinte anos? Destarte, por que a legislação foi modificada? O que justifica a manutenção dessa proposta?

Manter essa proposta curricular em ação há tantos anos pode ser vista a partir do ponto de vista da não neutralidade de um currículo. Está imbricada na manutenção desse documento que professor se quer formar. Tendo como pressuposto que um currículo quer formar específicos sujeitos de acordo com certos padrões de verdade, o curso de Magistério forma professores que não são mais desejados pelas políticas públicas de formação de professores.

O professor para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental que as políticas desejam é aquele formado em nível superior, nas universidades. Nessa lógica, pouco importa uma proposta curricular revista e em consonância com o tempo vivido, ele continuaria formando professores “indesejados”, professores sem o nível superior conforme estabelecem as normativas.

Por ser um curso condenado a extinção não se investe recursos para a atualização da sua proposta curricular, conforme Carvalho (2013) é um contrassenso investir numa instituição que supostamente tenderia a desaparecer. Atualizar uma proposta demanda tempo e investimento de pessoal, como se trata de um curso marcado pela inconstância entre a permanência e a extinção não se empenha em uma nova configuração para a proposta curricular do curso de Magistério.

Não se trata de uma proposta esquecida por isso não revisitada por tantos anos. A manutenção desse currículo em funcionamento demonstra a dubiedade da formação docente para os primeiros anos da Educação Básica. Essa proposta curricular condiz com essa condição ambígua em que se encontra a formação de professores em nível médio.

Vaillant (2007) em seu artigo sobre formação docente na América Latina discorre que:

Si nos referimos más específicamente al enclave institucional de la formación, es de notar que en la mayoría de los países las antiguas escuelas normales se han ido transformando en institutos superiores o universidades concarreras que van de 2 a 6 años, y cuyo requisito de ingreso es que se haya completado el segundo ciclo de enseñanza media. Tres países mantienen en la formación en el nivel medio y están en pleno proceso de transición. Uno de ellos es Honduras, donde se ha incorporado como requisito de ingreso en los estudios normalistas el título de bachillerato. En Guatemala y Nicaragua, aún persiste el modelo puro de formación en la enseñanza media para los maestros de educación básica. (p. 128)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup>Se nos referimos mais especificamente a situação institucional da formação de professores é de se notar que na maioria dos países as antigas escolas normais foram se transformando em institutos superiores ou universidades com cursos que vão de 2 a 6 anos e o requisito de ingresso é que se tenha terminado o ciclo do ensino médio. Três países mantêm a formação em nível médio e estão em pleno processo de transição. Um deles é Honduras, que foi incorporado como um requisito para a entrada nos estudos escolares normais, o grau de bacharelado. Na Guatemala e Nicarágua, o modelo puro de formação no ensino médio para os professores da educação básica ainda permanece. (Tradução das autoras).

Portanto, essa formação está a margem das discussões, pois, já não faz sentido pensar sobre seu currículo, uma vez que ela está dada como extinta no Brasil. Ela se mantém, no cenário brasileiro, talvez pela necessidade constante de professores, uma vez que a profissão docente não detém prestígio nem social nem econômico, ou pelo que essa formação já representou no passado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A manutenção de uma proposta curricular não revisitada por tantos anos, remonta a condição que a formação docente em nível médio experimenta atualmente no cenário educacional brasileiro.

Não se trata de uma proposta esquecida se trata de um modelo de professor não mais desejado pelas políticas de formação de professores. Não rever essa proposta é firmar que não é o docente formado pelo curso de Magistério que se almeja, não é mais sobre esse molde que se deseja formar um professor, por esse viés, tanto faz sobre qual currículo ele é formado.

Não se trata de afirmar que a formação em nível médio para professores é pior ou inferior a formação de professores no nível superior, esse artigo buscou problematizar que não há neutralidade na manutenção dessa proposta curricular, e não se trata de querer formar professores sobre saberes de outrora, os professores formados pelo curso de Magistério não interessam mais, portanto revisar o currículo dessa formação também não importa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. Plano Nacional de Educação. PNE 2014-2024. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Brasília. DF: Ministério da Educação, 1996.

CARVALHO, M. C. A. O dilema da eterna transitoriedade na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. *Educação em Perspectiva*, v. 4, p. 37-62, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/404>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. 22.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

SILVA, Tomas Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 7.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomas Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. (Orgs.). Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto editora, 2002, p. 35 – 52.

VALLIANT, Denise. Atraer y retener Buenos profesionales em laprofesión docente: políticas em Latinoamérica. *Revista de Educación*, n. 340, p.117-140, 2006. Disponível em:<[http://www.oei.es/docentes/articulos/atraer\\_retener\\_buenos\\_profesionales\\_latinoamerica\\_vaillant.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/atraer_retener_buenos_profesionales_latinoamerica_vaillant.pdf)>. Acesso em 18 jul. 2016.



- XIX -

## O ENSINO UNIVERSITÁRIO ORGANIZADO A PARTIR DE UMA VISÃO DE FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Loide Celia Brito Di Bernardo<sup>22</sup> -

### INTRODUÇÃO

No processo de ensino-aprendizagem, questões relacionadas com o currículo têm vindo a ser objeto de estudo por diferentes motivos e interesses.

Ao estudarmos o currículo, torna-se imperativo focarmo-nos no lócus da sua construção, bem como a sua utilização, para que possamos entender os diversos sentidos a este atribuído, uma vez que existem diferentes visões sobre o currículo. Segundo a classificação de Leite (2002), o currículo é visto: dentro de uma lógica racionalismo acadêmico; o currículo organizado numa perspectiva da orientação tecnicista, e por fim a visão de currículo direcionado para uma organização numa orientação crítica emancipatória.

O trabalho a seguir, se propõe a dar um enfoque exatamente dentro deste último modelo de currículo, por entendermos que se trata de uma orientação da forma como se deve trabalhar a finalidade principal da Universidade quando se trata do processo de ensino.

O ensino organizado a partir da formação de competências sociohumanizantes entendendo estas como algo que vem possibilitar o desenvolvimento do estudante.

---

<sup>22</sup> PhD Universidade do Porto-Portugal /Professora de Psicologia da UFRPE

## DESENVOLVIMENTO

Antes mesmo do início do século XXI, o sistema educacional começou a perceber que a forma como estava se dando o processo de ensino-aprendizagem nas instituições Universitárias, pautada pela transmissão de conhecimento, já não era suficiente. Algumas razões para esta conclusão podem ser apontadas, como por exemplo, a descontextualização do ensino, a falta de articulação entre teoria e prática, a fragmentação dos conteúdos que compunham o arcabouço das informações. Além destes fatores, uma outra questão assumiu grande relevância, e que se prende com os avanços tecnológicos, os quais passaram a dar ao mundo político, econômico e cultural uma nova percepção do mundo e das possibilidades a partir dos conhecimentos. Diante disso, alguns segmentos da sociedade passaram a reivindicar uma nova maneira de ensinar e de aprender.

Diante desta situação vão surgindo novas idéias e novas técnicas de construção do conhecimento que exigia uma visão mais globalizada sobre os como deve ser visto o currículo que venha atender às exigências do atual momento e conjuntura.

Foi com este pensamento que lancei a proposta de um ensino universitário organizado a partir de competências.

Nestes últimos anos, no campo educacional, o termo competência tem vindo a ser recorrentemente usado. Este destaque não significa que se trata de um conceito novo. Segundo Bronckart e Dolz (2004), este termo surgiu oficialmente no séc. XV. Naquela época, o termo foi relacionado com o contexto jurídico-legal e, nesse âmbito, o entendimento dizia respeito à autoridade outorgada a uma determinada instituição. No entanto, somente a partir do séc. XVIII o conceito de competência foi assumindo características mais ligadas à ideia de capacidade individual que envolve uma ação relacionada com o saber e a experiência (Bronckart e Dolz, 2004 p. 33).

Por outro lado, o uso deste termo, como o de tantos outros, está relacionado com o senso comum. Era utilizado, como afirmam Fleury e Fleury (2001 p. 184), para designar pessoas que possuíam qualificações para realizar determinada tarefa. Com o passar dos anos, este conceito foi sendo introduzido em contextos técnicos e acadêmicos. No entanto, a noção de competência não tem a mesma significação para os diferentes estudiosos que tratam este assunto.

Assim, tendo como referência Barnet (1997, in Parinat, 2004, e Pacheco, 2005), a autora refere-se a três tipos de competências: a competência

operacional – “*knowinghow*”, cujo foco está direcionado para o desempenho, para o saber-fazer; a competência acadêmica – “*knowingthat*”, competência *chomskiana* que diz respeito ao potencial para a construção de um conhecimento que envolve estruturas cognitivas e saberes metacognitivos; e, por fim, a competência metodológica, transversal, que diz respeito ao aprender a aprender e ao saber relacionar (Barnet,1997p.66).

Dolz e Ollagnier (2004), por sua vez, afirmam que competência é um termo que conduz a opiniões diferentes e que, portanto, suscita polissemia. Contudo, os autores afirmam também que nenhum autor arrisca a contrapor a noção de saber à de competência, ainda que uma grande parte dos autores integre o saber como um recurso da competência e discuta o lugar das dimensões metacognitivas e da relação com o saber... (Dolz e Ollagnier 2004 p. 22).

Como observa Leite (2007 p. 2, 3), tem sido recorrente em muitos discursos sobre a educação a necessidade de dar sentido às aprendizagens e, neste sentido, a autora considera esta situação como um desafio para as instituições de ensino, vendo como contributo para a consecução desse objetivo a organização do trabalho escolar em torno de competências.

[...] o objetivo último da educação é conseguir que os aprendentes (alunos e alunas) que conosco trabalham e aprendem sejam autônomos e capazes de agir e de desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida, então temos de associar a educação a algo mais que vai para além da aquisição de conhecimento das disciplinas que configuram o currículo escolar (Leite, 2007 p. 4).

Para Le Boterf (2005), a informação, inicialmente não tem grande valor. Esta só irá adquirir valor quando se transformar em conhecimento por meio da interpretação, e é neste momento que ocorre o saber.

*A economia do saber consiste em transformar a informação em conhecimento. A informação (dados, imagens...) não tem em si grande valor. O que cria valor é a transformação em conhecimento, isto é, a sua interpretação. A informação, não raro, é até muito abundante. Pode tornar-se rapidamente incômoda. (Le Boterf, 2005 p.15)*

Somos de opinião que o desenvolvimento desta competência só poderá ocorrer se o ser humano for capaz de pensar sobre si, sobre os outros, sobre mundo de uma forma reflexiva, podendo questionar criticamente,

experienciando mudanças e tornando-se capaz de promover mudanças no mundo. Uma mudança não meramente a-histórica, como observou Freire (1979 p.15), pois nessa concepção não há compromisso de mudança, dado que a pessoa se relaciona com o mundo, mas não está imersa nele. Para que haja compromisso, é necessário que o ser esteja imerso e, só a partir dessa situação, ele poderá provocar mudanças no seu contexto. E Freire (1979 p.17) diz mais: só o homem, no sentido concreto e não abstrato, é capaz de refletir e atuar de forma a transformar a realidade, visando, com isso, atender às necessidades ou às finalidades estabelecidas, onde estão presentes a ação e a reflexão, maneira humana de existir.

*A discussão do projeto pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da universidade, e sua relação com a sociedade e da formação profissional, o que não dispensa uma reflexão sobre concepção de homem, cidadania e consciência crítica (SILVA,2000.p.24)*

O currículo faz parte do arcabouço que vai constituir-se em matéria, conteúdo, ideário do processo educativo. Em outras palavras, é com base no currículo que às instituições de ensino, por sua vez, têm por objetivo desenvolver a formação acadêmica e profissional dos que nela ingressaram. O que se espera é que a prática docente tenha como suporte um currículo organizado com vistas ao desenvolvimento de competências, nomeadamente competências sociohumanizantes, que venham preparar os alunos para um agir reflexivo, crítico. Que estes saibam fazer a articulação entre o conhecimento e a prática, quer no campo de trabalho, dentro de um contexto em constantes mudanças, quer em seu contexto social onde sejam capazes de promover mudanças. Por outras palavras, que possam inserir-se no mundo e atuar como um ser participante. Com isto poderão ser agentes de mudanças, de produção do conhecimento, onde possa apropriar-se da condição de um ser cidadão.

No que se refere ao desenvolvimento de competências sociohumanizantes implica perceber-se e perceber o outro de uma forma mais humana, e isto só será possível se cada um de nós não tiver cerceadas as suas capacidades de pensar e de agir. Portanto, necessitamos de liberdade para agir de uma forma dialética com os vários componentes internos e externos que compõem o ser e o mundo.

O que estamos defendendo é que, através do desenvolvimento desta competência, a pessoa torna-se mais capacitada para agir nos contextos e

estabelecer a relação homem/pessoa-realidade com mais consciência, dado que, para ser considerado competente neste aspeto, tem de ser capaz de fazer uma análise crítica/reflexiva e não apaixonada ou reprodução de aprendizados de conhecimentos a serem aplicados à realidade. Assim sendo, a competência sociohumanizante, no sentido que lhe atribuímos, consiste no processo que implica uma apreensão consciente do mundo, o que significa dizer que não se trata da simples tomada de consciência, ou seja, perceber-se no mundo sem que haja uma relação dialógica com ele, como se o mundo não fizesse parte do ser. Ao contrário, essa apreensão implica perceber-se no mundo fazendo parte dele, dado que o ser e o mundo estão em constante interação, num processo dialético, que possibilita ao primeiro refletir e posicionar-se enquanto ser cognoscente, sobre os contextos ideológicos, sociais e políticos.

Estas componentes externas dizem respeito aos conhecimentos e habilidades que são desenvolvidos pelo educando a partir de aprendizagens, quer seja através das disciplinas curriculares, quer seja a partir dos seus relacionamentos extra-institucionais, que se dão no processo de vida, onde estão envolvidas questões sociais, culturais, éticas, morais, políticas e/ou econômicas. Por outro lado, a forma como estes componentes vão ser articuladas vai depender de condições internas, portanto, de condições individuais. Embora estas possam estar presentes em todos os seres humanos, elas vão ter nuances diferentes entre os indivíduos, em função das características pessoais.

Para saber articular estes componentes, vão ser exigidas ou requeridas das pessoas, algumas condições vistas como básicas. Em outras palavras, para que a pessoa desenvolva competências sociohumanizantes, elas devem estar ancoradas no desenvolvimento de determinadas capacidades, como sejam:

- no pensamento crítico-reflexivo;
- no pensamento complexo;
- na inovação;
- na dialogicidade;
- no saber articular os conhecimentos dentro de uma visão interdisciplinar e/ou transdisciplinar.

A proposta para o desenvolvimento das competências sociohumanizantes, dentro da instituição universitária, tem como eixo principal, precisamente, o pensar a pessoa, enquanto estudante, dentro de uma concepção

onde a mesma interaja com o mundo através de uma aprendizagem que envolva estes elementos citados acima, eno caso específico que estamos abordando, com este micro mundo, a instituição universitária, de uma forma ativa, como ator do processo no qual deve estar inserido e construindo também o conhecimento.

## CONCLUSÃO

Recorro neste momento ao pensamento de Macedo et al (2001), onde reconhecem que não se constitui uma tarefa fácil mudar uma estrutura, um paradigma que tem fortes raízes. Esta mudança não poderá ser feita sem o apoio dos professores, e estes devem ser sabedores da força que podem exercer para uma mudança no processo educacional. Em síntese, em nossa opinião e considerando o currículo dentro de uma visão crítica emancipatória como caminho para a libertação, consideramos também que, por esse meio, é possível a formação de competências, em especial as competências sociohumanizantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONCKARD, Jean-Paul e DOLZ, Joaquim *A Noção de Competência: Qual é sua Pertinência para o Estudo da Aprendizagem das Ações de Linguagem*, In Joaquim Dolz e Edmée Ollagnier (orgs.) *O Enigma da Competência em Educação*.Porto Alegre: Artmed. 2004

DI BERNARDO, Loide Célia Brito. *O Papel das Competências Sociohumanizantes no Ensino Universitário : um estudo focado na visão de professores e de estudantes*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.Universidade do Porto. Portugal. 2013

FLEURY, Maria Tereza Leme e FLEURY, Afonso *Construindo o Conceitode Competência*, *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*. Edição Especial, 2001.183-196.

FREIRE, Paulo *Educação e Mudança*. 24a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

LE BOTERF, Guy *Construir Competências Individuais e Coletivas*. Porto: ASA Editora. 2005.

LEITE, Carlinda.*O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.2002.

\_\_\_\_\_, Carlinda e RAMOS, Kátia “Docência Universitária: Análise de uma Experiência de Formação na Universidade do Porto”, in Maria Isabel Cunha et al. (org.) *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas- SP: Parirus. 2007.

MACEDO, Eunice, Vasconcelos, Lurdes, EVANS, Manuela, LACERDA, Manuela e PINTO, Margarida Vaz *Revisitando Paulo Freire, Sentidos na Educação*. Porto-Portugal: ASA Editora S.A. 2001.

PACHECO, José Augusto. Descentralizar o Discurso das Competências, *Revista de Estudos e Currículos*, 2005. 3º 1, 65-91.

PERINAT, Adolfo. *Conocimiento y Educación Superior: Nuevos Horizontes para La Universidad del Siglo XXI*. Temas de Educación. Barcelona: Paidós. 2004.

SILVA, Ana Célia Bahia *Projeto Pedagógico – Instrumento de Gestão e Mudança*. Belém: Unama. 2000.

- XX -

## O CURRÍCULO DA UNIVERSIDADE E O NOVO PARADIGMA DO CONHECIMENTO

Ludmila de Almeida Freire – (UEMG) Brasil

Ronaldo de Sousa Almeida – (UEMG) Brasil

### INTRODUÇÃO

A ciência moderna adquiriu para si a tarefa precípua de coordenar o desenvolvimento da humanidade. Tomou para si esse direito tanto por eleger o desenvolvimento do homem vivendo em sociedade como sua tarefa principal, como arrogou-se o poder intransferível de legitimar ou não todo e qualquer conhecimento. Espera-se dessa ciência que a mesma venha de maneira objetiva responder às necessidades humanas mais pungentes de forma eficaz e emancipatória.

Muitas instituições, sobretudo as educacionais, foram se estabelecendo com a importante tarefa de transmitir às novas gerações o patrimônio do conhecimento científico sistematizado, bem como dar continuidade à sua produção, relacionando-o com as necessidades sociais vigentes de cada período histórico. Dentre essas instituições, concebe-se indiscutivelmente como a de maior vanguarda a Universidade.

Da instituição universitária tem-se a positiva expectativa do oferecimento das inovações tecnológicas, das análises críticas quanto às situações de disparidades sociais, das proposições criativas quanto a problemas velhos e novos das relações sociais, da sistematização de novos métodos que conduzam ao mesmo tempo à eficácia e a equidade nas relações de trabalho, nas discussões que levem ao remodelamento das políticas públicas, enfim, espera-se que ela seja centro de formação e pluralidade de novas ideias e



direções. De fato, essa instituição ao longo do tempo tem cumprido sua missão com maestria, oferecendo ao seio social todo esse aparato epistêmico e formando com excelência boa parte dos profissionais.

Mas os tempos do novo século são outros, e a universidade há muito tem sofrido certo descompasso entre as novas práticas sociais e o conhecimento que em seu chão é desenvolvido. Estaria a universidade letárgica demais? Ou teriam esses novos arranjos sociais a caracterização camaleônica de mudar suas facetas com uma complexidade e velocidade surpreendente? As respostas a esses questionamentos não são simples, pois implica tanto questões engessadas e conservadoras da própria cultura acadêmica e científica, como esbarra em um momento histórico sem precedentes, de comunicação e difusão de informações em nível frenético, de formação de uma nova cultura cyber, pluri, multifacetada que se entrelaça em rede formando um emaranhado que aproxima simultaneamente o global e o local, o real e o virtual.

O cenário apresentado evidencia a necessidade que muitas instituições sociais possuem de serem revisadas no sentido de se ter repensada sua missão e remodelamento dentro de uma sociedade em mudanças. Nessa direção, a universidade é colocada numa posição tanto de repensar suas bases, como se fazer ativa no processo, contribuindo na consolidação de um novo paradigma.

Essa discussão inicial forma uma tentativa de problematizar as questões que nos conduziram no doutorado, a saber, entender, no cenário apresentado, como essa Universidade em transformação está a lidar com a construção e difusão do conhecimento, dialogando e articulando-se com as outras vozes sociais, de forma a comprometer-se politicamente no desenvolvimento de um paradigma que aspire à totalidade, ainda que nunca a alcance, mas que aborde os fenômenos sob diferentes ângulos e em suas diferentes contextualizações.

Na primeira sessão do trabalho discutiremos categorias que consideramos primordiais para pensarmos uma perspectiva integradora do conhecimento: a *interdisciplinaridade*, na relação de trocas teórico-metodológicas que os diferentes campos disciplinares podem estabelecer; e a *transdisciplinaridade*, nas relações mais profundas desenvolvidas entre as áreas e dimensões transversais que aspiram unidade do conhecimento, demandada como racionalidade do pensamento complexo.

Na sessão subsequente, realizamos algumas reflexões sobre as possibilidades de outra Ciência a ser desenvolvida na Universidade e na consolidação de um novo paradigma do Conhecimento, a partir da consideração dos nossos achados no Estudo de Caso.

## DAS APROXIMAÇÕES AO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE

No tocante a elaboração de uma perspectiva integradora do conhecimento, a Interdisciplinaridade apresenta-se como categoria teórico-metodológica imperativa a essa construção. Apresentaremos a seguir como esta tem sido concebida por alguns autores da contemporaneidade.

No que concerne a dimensão epistemológica, Hilton Japiassu (1976), define a interdisciplinaridade em função das trocas entre as especialidades e da intensidade de real integração entre as disciplinas em um projeto comum. Na visão do autor essa perspectiva tem como missão recuperar a unidade do humano através de um processo subjetivo e intersubjetivo, recuperando a ideia do homem total.

Nesse sentido, as instituições educativas são primordiais, dada a função que assumem de formar o sujeito inserido em uma realidade e para uma sociedade. Desse modo, mais do que preocupar-se em fechar um conceito para interdisciplinaridade, busca-se encontrar seu sentido epistemológico e filosófico no processo de aquisição do conhecimento.

Para Piaget (1972) a Interdisciplinaridade diz respeito às interações e colaboração entre duas ou mais disciplinas, ou entre setores heterogêneos de um mesmo campo científico, estabelecendo reciprocidade e enriquecimento mútuo. Respeitando a natureza e objeto disciplinar de cada campo, o autor, assim como Pombo, defende que se trata da busca de 'estruturas mais profundas' entre as áreas, que podem ser múltiplas e complexas, mas inteligíveis desde que conheçamos as estruturas que estão dispostas.

Seguindo essa direção Freire (2011) defende que essa interação deve ser de tal natureza que gere uma correspondência entre os saberes envolvidos e que tenha como desdobramento a modificação e enriquecimento das disciplinas em questão como consequência dessa interação. Moraes (2005) possui compreensão semelhante, destacando a importância de respeitar primeiramente a especialização para depois propor essa relação:

O intuito da interdisciplinaridade é superar a excessiva fragmentação e linearidade no currículo. Mediante o estudo de temas comuns, estabelece-se um diálogo entre disciplinas, embora sempre considerando a especificidade de cada área, com seu saber acumulado que deriva do olhar especializado (p. 39).

Essa ratificação do caráter essencial da disciplinaridade para se promover um diálogo entre disciplinas é de fundamental importância para uma compreensão justa do conceito, evitando reducionismos e tratamento dos campos de forma generalizada, constituindo-se esta, inclusive, como uma das maiores críticas a perspectiva interdisciplinar quando equivocadamente adotada.

Para a elaboração do conceito no Brasil não podemos deixar de destacar os contributos de Ivani Fazenda, que iniciada nas leituras de Japiassu tem se dedicado há mais de três décadas a esse estudo, especialmente relacionando-o as dimensões pedagógicas. Dentre seus achados, suas pesquisas sobre experiências interdisciplinares nas escolas brasileiras (1987 a 1989 a; 1989 b 1991) revelaram a existência de um perfil de professor com *atitude interdisciplinar*. Esse professor, ainda que intuitivamente, sem explicitar conhecer os princípios da interdisciplinaridade, vem trabalhando sem o apoio de boa parte de seus pares, sendo causa de desconforto e de situações adversas.

Dito isto, Fazenda defende a interdisciplinaridade como uma perspectiva que se funda na vida, que não se secciona, não se compartimenta, mas que se desenvolve numa teia imbricada de complexidade. Desse modo, a interdisciplinaridade constitui-se como uma categoria da ação, traduzindo-se numa atitude interdisciplinar.

Sommerman (2015) citando Klein (1990) elenca um apanhado de características essenciais ao trabalho interdisciplinar, tais como: confiabilidade, resiliência, flexibilidade, sensibilidade, tolerância a ambiguidade, criatividade, apreço pela diversidade, dentre outras (p.177). Desse modo, mostra-se patente para o autor que a interdisciplinaridade envolve muitos outros âmbitos que apenas o conhecimento, mas, sobretudo, disposições humanas para realiza-lo.

O cenário apresentado até aqui sobre a Interdisciplinaridade, serve igualmente ao propósito de contextualizar e situar a reflexão sobre a Transdisciplinaridade, já que como será mencionado por Jean Piaget, trata-se de uma etapa posterior ou mais profunda da integração do conhecimento. No próximo tópico nos dedicaremos a reflexão sobre a Transdisciplinaridade, indissociando-a das razões propulsoras de sua existência e necessidade, o Pensamento Complexo.

## **O PENSAMENTO COMPLEXO COMO DINÂMICA PROPULSORA DA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR**

A Transdisciplinaridade, assim como a Interdisciplinaridade, surge em

um momento de esgotamento de uma visão parcelar do conhecimento e da ascensão de um contexto histórico em que a humanidade, nas suas mais diversas atuações, está orientada por relações complexas.

Temos em Edgard Morin um dos grandes defensores de uma racionalidade pautada no pensamento complexo. Para o autor, a grande empreitada científica em catalogar a realidade, em encontrar uma verdade universal coerente com os pressupostos empíricos e da lógica formal, termina muitas vezes por levar essa ciência ao seu próprio limite, apontando-lhes horizontes mais complexos. Um exemplo bastante significativo dessa questão foi a tentativa de explicar a origem do universo (MORIN, 2007, p.70).

O autor chama atenção que essa realidade pode parecer assustadora, pois no raciocínio clássico, quando nos deparamos com uma contradição, isso parecerá um erro e sentiremos a sensação de que precisamos rever o caminho na nossa lógica formal. Em contrapartida, no pensamento complexo, quando chegamos por meio do raciocínio empírico a uma contradição, não significa que estamos em erro, mas que chegamos a uma camada mais profunda da realidade e que, por ser mais densa, não encontra uma expressão lógica simplificada.

Nesse sentido, esse ‘inacabado’ que acessamos toda vez que tentamos refletir sobre a complexidade da realidade demonstra que de certa forma a complexidade está sempre aspirando a completude, ainda que não se efetive. A complexidade sempre aspirará a completude devido a realidade ser multidimensional e os elementos desta sempre estarem solidários um ao outro, mesmo que seja para provocar o caos, “... a consciência da complexidade nos faz compreender que jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: ‘a totalidade é a não – verdade’” (idem, p.69).

Morin em sua obra *Educar na Era Planetária* (2007) elenca algumas características do pensamento complexo, de modo a nortear uma proposta de educação *na e para* a era planetária. Ele destaca primeiramente que semanticamente e mesmo epistemologicamente o termo ‘complexidade’ ainda não se consolidou. Dentre as possíveis causas para essa polissemia está no fato de que muitos autores de diversos campos científicos a empregam de maneira distinta por ser uma questão presente e pertinente a todas as áreas, acessada por diferentes vias, “ como modo de pensar o pensamento complexo se cria e se recria no próprio caminhar” (MORIN, 2007b, p.52)

A partir do exposto, entendemos a transdisciplinaridade como uma outra racionalidade, configurando-se num convite a pensarmos e, indissociadamente, nos pensarmos na era da complexidade, na luta “contra a

doença do intelecto – o idealismo” e contra a doença “degenerativa da racionalidade, a racionalização” (MORIN, 2008, p. 140), as quais compreendem que podemos abarcar o real a partir de um sistema fechado de ideias.

## **SOBRE AS NOSSAS CONSIDERAÇÕES AO CONHECIMENTO POSSÍVEL À UNIVERSIDADE**

As reflexões que empreendemos com nossa pesquisa no Estudo de Caso concentraram-se no esforço de tentar responder à questão posta por nossa hipótese de trabalho: a de que, a partir das profundas mudanças epistemológicas que estamos vivendo na crise da ciência moderna, é possível desenvolver no seio da universidade um outro tipo de racionalidade, privilegiando um conhecimento para a complexidade da vida, que se construa na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, bem como na ecologia de saberes, a partir da articulação com outros atores das práticas sociais, a quem interesse um conhecimento emancipador.

A investigação que desenvolvemos com o núcleo TRAMAS, apresentou uma experiência epistemológica diferente, na articulação entre conhecimentos de diversas áreas e saberes tradicionais heterogêneos, numa perspectiva contra hegemônica à ótica da ciência única e das imposições capitalistas.

Desse modo, gostaríamos de compartilhar algumas reflexões trazidas por nosso esforço de pesquisa, no intuito de ampliar o debate sobre como experiências como essa podem conferir óticas diferentes de atuação à universidade:

- A postulação de uma outra racionalidade, que vise fazer frente à supremacia da ciência moderna, não para suprimi-la, mas redirecioná-la à complexidade da vida e a um sentido de emancipação social, necessariamente tem de abordar outros elementos do humano, como o corpo, os afetos, a subjetividade, a cultura, o contexto político, etc. Nenhuma dessas outras esferas deve ser ignorada;
- A elaboração de propostas interdisciplinares e mesmo transdisciplinares só possuem sentido e coerência suficientes para lhe dar sustentação, como fruto do trabalho com questões do real, reforçando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como categorias da ação, já defendida por outros autores;

- Demarcamos também como dificuldade a postura editorial de revistas e periódicos com boa pontuação no sistema avaliativo de produção nas suas áreas, dificultarem o aceite de trabalhos de viés integrador por “não se enquadrarem” na área específica. Do mesmo modo, a própria cultura acadêmica reforça essa fragmentação na não pontuação ou pontuação pela metade em editais de concursos para a carreira docente, de periódicos que não sejam da área específica, por mais que tragam correlação interdisciplinar com a área;

Por todos os elementos que encontramos, onde só pudemos selecionar uma parte para essa análise, acreditamos que conseguimos levar a termo a comprovação de nossa hipótese de trabalho: a de que um outro conhecimento é possível à universidade. Não se tratando de fechar as possibilidades a outros arranjos, defendendo que a experiência do nosso caso deva servir como itinerário fiel a outras instituições universitárias, pois como foi exposto, a experiência tem como imperativo a construção coletiva, dialogando os tempos e os saberes no seu contexto.

Mas compreendemos e defendemos que um outro conhecimento que aspire à totalidade e a emancipação social é possível, considerando a complexidade do real, sendo desenvolvido e plasmado nas relações dialógicas, democráticas, políticas e, por esses motivos, com grande potencial emancipador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAZENDA, I. C. A.; ANDRÉ, M. O redimensionamento da didática a partir de uma prática de ensino interdisciplinar. *Relatório CNPq*, 1991a.

\_\_\_\_\_. A prática da interdisciplinaridade na formação de professores da escola de 1º grau. *Relatório CNPq*, 1991b.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991c. Coleção Educar. v. 13

\_\_\_\_\_. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- FREIRE, L. A. *O desenvolvimento da compreensão interdisciplinar discente em cursos de formação de professores: construção de significados e sentidos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2011.
- JAPIASSU, H. *A interdisciplinaridade e a patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MORAES, S. E. Interdisciplinaridade e Transversalidade em escolas públicas de Fortaleza. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento Complexo / Edgar Morin; tradução de Eliane Lisboa – Porto Alegre: Sulina. – 3ª edição, 2007a*.
- \_\_\_\_\_. *Educar na Era Planetária – o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. / Elaborado para a UNESCO por Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana, Raul Domingo Mota; tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2007b*
- \_\_\_\_\_. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- PIAGET, J. “L’interdisciplinarité – Problèmes d’enseignement et de recherche dans les universités”. In : Proceedings. Paris : OCDE, 1972.
- PALMADE, G. *Interdisciplinarité et ideologies*. Paris: Anthropos, 1977.
- POMBO, O. *Interdisciplinaridade. Ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.
- SANTOS, B. S. *A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000. Boaventura de Sousa Santos. – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2011
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. [ORGS.]. *EPISTEMOLOGIAS DO SUL*. SÃO PAULO: CORTEZ, 2010
- SOMMERMAN, A. *Objeto, método e finalidade da interdisciplinaridade* in PHILIPPI JR, A., FERNANDES, V. (editores), *Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e Pesquisa – Barueri, SP: Manole, 2015*.

**- XXI -****A OFERTA DAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS  
EM PEDAGOGIA, MATEMÁTICA E LETRAS NO  
MOVIMENTO DE EXPANSÃO DAS  
UNIVERSIDADES GAÚCHAS**

Márcia Souza da Fonseca – UFPel (Brasil)  
Mara Rejane Vieira Osório – UFPel (Brasil)  
Maria Manuela Alves Garcia – UFPel (Brasil)  
Jéferson Barbosa Costa – UFPel (Brasil)

Este texto tem como objetivo conhecer e analisar o crescimento e a retração da oferta de licenciaturas presenciais, considerando os casos da Pedagogia, da Matemática, e da Letras, em universidades situadas no Estado do Rio Grande do Sul, no contexto da forte pressão das políticas educacionais oficiais pela expansão das universidades brasileiras, especialmente nas duas últimas décadas.

Nos de temos nesses três cursos porque representam as áreas que têm sido priorizadas para medir a qualidade do desempenho dos alunos na Educação Básica nas avaliações externas e de escala nacional. Escolhemos o Rio Grande do Sul por ser o Estado onde atuamos como professoras e pesquisadoras e porque percebemos, pelo nosso conhecimento acumulado, que são frequentes os estudos de âmbito nacional que se detêm a pensar e problematizar a formação inicial de professores, mas não existem trabalhos ou estudos que se dediquem a estudar as características da expansão das licenciaturas em universidades do RS; também, centralizamos o estudo em universidades por considerarmos que, historicamente, foram estas instituições que se dedicaram à formação inicial de professores e constituíram um campo diferenciado de atuação (pesquisa, ensino e extensão).



Considerando os cursos pesquisados, perguntamos: como veio se dando a expansão desses cursos no Rio Grande do Sul, considerando os anos de 2000, 2007 e 2013? Essa expansão segue os mesmos padrões nacionais? Como se dá essa expansão, considerando o número de cursos, o número de matriculados e a dependência administrativa das universidades?

Para responder estas questões, utilizamos uma metodologia de tipo quantitativa e descritiva: consideramos as universidades do estado e utilizamos dados e informações coletados a partir dos microdados dos Censos da Educação Superior (INEP), considerando os anos de 2000, 2007 e 2013. Observamos algumas tendências na oferta desses cursos e fizemos relações e inferências comparando com dados nacionais, considerando as políticas de expansão do ensino superior destas duas décadas do milênio em curso.

## **AS LICENCIATURAS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO NOVO MILÊNIO**

O Ensino Superior (ES) ganhou destaque nos últimos tempos como requisito fundamental para responder às demandas (tecnologias arrojadas, conhecimento complexo, informação rápida e constante, competitividade, busca constante pela invenção, pela novidade) que mantém e fazem funcionar a atual sociedade e seus modos de existência. No bojo desta condição, fortalecida global e localmente, assiste-se a uma série de medidas, em grande parte, oficiais, que buscam responder aos apelos e, assim, promover políticas de incentivo à expansão do ES.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), especialmente desde 2003, tem investido num conjunto de políticas e ações para ES com o objetivo de expandir, qualificar e democratizar este nível escolarização. Neste sentido, é visível que, nas últimas décadas, o quadro que se apresenta é de crescimento do acesso ao Ensino Superior. Segundo o relatório *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014*, organizado pela SESu/MEC, as matrículas na Educação Superior passaram de 3,9 milhões em 2003 para 7,3 milhões em 2013; o número de concluintes na Educação Superior foi de 9.306.877 pessoas; assim, o resultado total deste movimento equivale a 86% de crescimento de matrículas (Brasil, 2014, p.26). Este crescimento das matrículas aconteceu, segundo o mesmo relatório, em conjunto com uma série de ações: criação de 18

novas universidades federais; fomento à Educação a Distância, que teve um crescimento de 2200% (matrículas passaram de 49.911 em 2003 para 1.573.573 em 2013); criação de 173 novos campi de universidades federais em cidades do interior; criação do PROUNI e do REUNI; políticas de incentivo à permanência de estudantes; reforma do FIES; uso do ENEM nos processos seletivos (Brasil, 2014, p.27); e a reestruturação dos Institutos Federais de Educação (IFES) que foram autorizados a ofertarem cursos de licenciaturas na área de ciências e matemática e de educação profissional.

O crescimento das licenciaturas, no Brasil, acompanhou este movimento do ES. Um marco importante foi desencadeado nos anos finais de 1990: a obrigatoriedade de formação superior para todos os professores da Educação Básica instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394). Em nome desta exigência legal e dos dados que apresentavam a precariedade na formação dos docentes em serviço, viu-se emergir uma série de programas emergências de formação de professores em serviço e, também, a criação de novos cursos, modalidades e instituições de ES. Maués e Camargo (2014) observam que este investimento na formação docente pós LDB foi preocupante: o investimento do governo federal no ES foi de fácil expansão porque demandava baixo investimento; em muitos casos o professor bancava a formação em instituições privadas; a formação em serviço acontecia, ainda, de modo intensivo e em espaços, às vezes, não apropriado e não acontecia associada à valorização do professor (p.86). Contudo, o resultado quantitativo demonstra que as ações produziram efeitos na condição de formação, pois o percentual de crescimento de professores da Educação Básica com formação superior, no período de 2000-2013, foi de 74,5%, ou seja, passando de 45,9% em 2000 para 80,1% em 2013<sup>23</sup>. Importante salientar que, do “...total de cursos registrados pelo Censo da Educação Superior de 2011, 26% deles eram de formação de professores para a educação básica”; que, deste percentual, o curso de Pedagogia se destaca como o curso mais ofertado (1.801), sendo superado apenas pelo de Administração, com 2.279 cursos (Barreto, 2015, p. 681).

Outra questão a ser considerada como demanda para as licenciaturas é o movimento de universalização e transformação da Educação Básica: a

---

<sup>23</sup> Dados obtidos a partir do *Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015*- versão final – MEC <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699POR.pdf>

reforma da escolarização do ensino fundamental de (Lei 11.274 de 2006) que passou a atender crianças a partir dos 6 anos; a Emenda Constitucional n. 59 de 2009, que incluiu a obrigatoriedade da escolarização desde a Pré-escola até o final do Ensino Médio e, também, a inclusão das crianças em idade de 0 a 3 anos com o reconhecimento, tardio, da responsabilidade do Estado brasileiro em garantir esse direito através da oferta de creches. Neste sentido, a Educação Básica, espaço qualificado para o trabalho dos professores que se formam nas atuais licenciaturas, também, criou um conjunto de necessidades para ensino superior. Segundo Freitas (2014, p. 431), para dar conta das recentes alterações na LDB em relação à universalização da Educação Básica, serão necessários mais do que 500 mil novos professores.

Embora seja difícil fazer uma avaliação mais concreta pela dificuldade de se ter acesso a relatórios dos programas e ações do MEC/CAPES, a Educação a Distância (EaD) tem sido um instrumento fundamental para elevar os números do ES e responder a demanda por formação de professores colocada pela LDB.

O estudo de Lima (2014) encomendado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) mostra que a formação de professores, via EaD, apesar de um número maior de instituições com formação presencial, obteve uma taxa de crescimento equivalente a 347,46% superior à presencial. O estudo também mostra que, com a emergência da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, o maior investimento público em EAD, o crescimento aconteceu via licenciaturas: passando de 3.466 em 2007 para 140.687 em 2012. Sobre esse fluxo acelerado da EaD, Dourado (2011) adverte o crescimento esteve aquém do acompanhamento e da avaliação necessários para garantir a sua qualidade.

## **EXPANSÃO E RETRAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, MATEMÁTICA E LETRAS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Segundo os Censos da Educação Superior de 2000, 2007 e 2013, eram estes os dados relacionados ao total de cursos de licenciatura em Letras, em Matemática e em Pedagogia, ofertados no RS, em universidades públicas e privadas:

**Tabela 1:** Total de cursos de licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia em universidades públicas e privadas no RS – 2000, 2007, 2013

<b>Anos</b>	<b>Cursos em Universidades Privadas</b>	<b>Cursos em Universidades Públicas</b>	<b>Total de cursos</b>
2000	117	22	139
2007	134	39	173
2013	79	42	121

Fonte: Censo da Educação Superior/INEP

No ano de 2000 eram oferecidos 139 cursos dentre os pesquisados, destes, 15,83% estavam locados em universidades públicas e 84,17% em universidades privadas. Em 2007 houve um acréscimo no total de cursos oferecidos, nas duas categorias administrativas. Nas universidades públicas o aumento foi bem mais significativo, 77,27% em relação a 2000, enquanto nas privadas o percentual não passou dos 14,53%. Este acréscimo do número de cursos em IES públicas deve estar relacionado à criação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em 2001 e da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em 2005. Neste período a UERGS tinha em funcionamento os cursos de Letras (Porto Alegre) e Pedagogia (Bagé, Osório, São Francisco de Paula, Cruz Alta, Alegrete e São Luiz Gonzaga), passando a atender mais 7 municípios do estado. Já a UNIPAMPA, desde o seu início ofereceu cursos de licenciatura nos municípios de Bagé (Letras – Português e Matemática) e Jaguarão (Pedagogia, Letras – Português e Espanhol).

Tal acréscimo na rede pública superior deveu-se às políticas do governo federal relacionadas à expansão e à interiorização com vistas à diminuição das assimetrias regionais. Segundo documento da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação (SESu/MEC), o processo de expansão “englobou três frentes de ação– a interiorização, iniciada em 2003, e posteriormente a integração e a regionalização da educação superior” (2016, p.31). Essa política proporcionou a criação de diversos cursos em municípios do interior do estado, em contraponto ao antigo modelo adotado, de ofertas de cursos e vagas na capital. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades, tanto públicas como privadas, passou de 114 em 2003 para 237 no final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas

universidades em todo o país e mais de 100 novos *campi* que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação. (Idem)

No ano de 2013 houve uma diminuição da oferta de 30,05% no número de cursos dentre os pesquisados, em relação a 2007. Dos 121 cursos, 42 eram ofertados em universidades públicas e 79 em universidades privadas. Embora com decréscimo na oferta total, as universidades públicas continuaram aumentando a oferta discretamente (7,69% em relação a 2007), enquanto as universidades privadas mantiveram a queda, ofertando 41,04% a menos de cursos do que em 2007. O acréscimo na rede pública pode ter relação com a ampliação da UNIPAMPA, que passa a ofertar, em 2012, o curso de licenciatura em Matemática em Itaquí e com a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em 2009, que passa a oferecer os cursos Letras – Português e Espanhol, em Cerro Largo, e Pedagogia, em Erechim.

Outro fator importante no que diz respeito à expansão das universidades públicas é a implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (REUNI), criado através do Decreto 6096 de 24/04/2007, cujo principal objetivo foi de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O programa contou com adesão da maioria das universidades do estado. As ações do programa buscavam contemplar o combate à evasão e a oferta de cursos novos noturnos, com significativo aumento no número de matriculados também nos cursos já existentes.

Em nível nacional temos uma configuração diferente em relação à oferta dos cursos pesquisados.<sup>24</sup> Houve, no Brasil, um acréscimo na oferta dos cursos investigados, uma curva ascendente, por conta da oferta em universidades públicas. Em relação às privadas, embora com aumento na oferta em 2007, houve diminuição em 2013.

---

<sup>24</sup>Ao considerarmos os dados quantitativos dos Censos da Educação Superior, do INEP, de 2000 e 2007, em relação aos cursos de licenciatura estudados, não foi possível realizar uma distinção clara entre cursos de oferta regular e não regular, em âmbito nacional. Essa informação não faz parte dos dados disponibilizados pelo INEP. No caso do Rio Grande do Sul, por se tratar de um universo menor e mais próximo dos pesquisadores, essa filtragem foi realizada manualmente.

**Tabela 2:** Total de cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras e Matemática em universidades públicas e privadas no Brasil: 2000 – 2007 – 2013

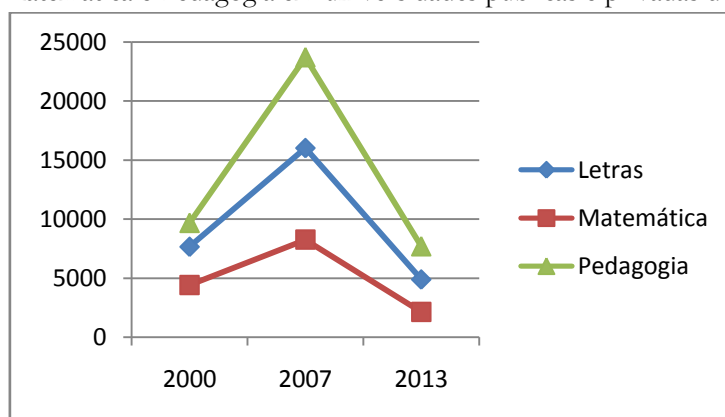
Ano	Total de cursos	Cursos nas universidades públicas	Cursos nas universidades privadas
2000	1232	797	435
2007	1826	1146	680
2013	1910	1339	571

Fonte: Censo da Educação Superior/INEP

Da mesma forma, o aumento da oferta de cursos nas universidades públicas está relacionado ao processo de reestruturação e expansão no período de 2003 a 2014 e na forma do programa REUNI que, em nível nacional, contou com a criação de universidades e campus principalmente nas regiões Norte e Nordeste.

Em relação ao número de matriculados, dentre universidades públicas e privadas no RS, o comportamento é de acréscimo acentuado em 2007, principalmente nos cursos de Letras e Pedagogia, em relação a 2000 e, decréscimo em 2013. A redução do número de matriculados chega a um número total inferior a 2000, ano de início da pesquisa.

**Gráfico 1** - Número de matriculados nos cursos de Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia em universidades públicas e privadas do RS



Fonte: Censo da Educação Superior/ INEP.

Uma possibilidade para a diminuição nestes números, em cursos presenciais de universidades, está relacionada, também, as ações do governo federal que, em 2006, cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 2008, numa política de diversificar os lugares da formação de professores, diversos IFES por todo o país passam a se ocupar, também, com a formação inicial de professores em cursos de licenciatura.

## CONCLUSÃO

Pretendemos conhecer e identificar algumas tendências de crescimento e retração da oferta de cursos presenciais de licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia das universidades gaúchas, considerando os anos de 2000, 2007 e 2013, com base em dados do Censo da Educação Superior do INEP. Também buscamos relacionar os dados encontrados com as políticas do governo federal para o ensino superior, que desde o início do novo milênio, alteraram diversos aspectos e regras desse nível de ensino, visando a democratização do acesso, a interiorização, integralização e regionalização da universidade.

Indicamos que houve crescimento na oferta global dos cursos estudados nas duas esferas administrativas, públicas e privadas, quando levamos em conta o período que vai de 2000 a 2007. Surpreendentemente, em 2013, a oferta cai significativamente, em relação a 2007.

Outra observação diz respeito à constatação de que essa tendência difere quando consideramos exclusivamente o universo das universidades públicas do estado. Há um crescimento dos cursos e alunos matriculados nessas universidades, quando se trata de comparar 2000 e 2013. Aqui se evidenciam os efeitos da criação de 3 novas universidades no RS a partir do ano de 2000: a UERGS, a UNIPAMA e a UFFS. Sem contarmos a própria ampliação de vagas em cursos de universidades públicas que já existiam.

É notória a forte retração da presença das universidades públicas e privadas no ano de 2013 nesses cursos presenciais de licenciatura, comparado com os números de 2007. A criação da UAB nas universidades públicas e a forte proliferação da EaD no campo da formação inicial de professores, aliada às outras políticas de expansão do governo federal, concorreram para explicar as flutuações na oferta que os números revelam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica o Brasil: embates contemporâneos. Revista Brasileira de Educação – RBE, v. 20, n. 62, jul/set, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Censo da Educação Superior. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/ceenso-da-educacao-superior> Acesso em: 20/03/ 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Gerais do Decreto nº 6.096 – Reuni – Reestruturação e expansão das universidades federais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 23/04/ 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192) Acesso em: 5/04/ 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes e SANTOS, Catarina de Almeida. A educação a Distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.) Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes. PNE e formação de professores: contradições e desafios. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul/dez, 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/451> Acesso em: 12/02/2015.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Desenvolvimento, aprimoramento e Consolidação de uma Educação Nacional de Qualidade - Educação a Distância na Educação Superior. Estudo encomendado pelo CNE, fev. 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192). Acesso em: 15/05/2015.



MAUES, Olgaíses Cabral e CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A expansão do ensino superior , políticas de formação docente e atratividade da carreira. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 1, p.77-91, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1013>Acesso em: 09/11/2015.

- XXII -

## ATOS DE CURRÍCULO TECIDOS NO ANDAMENTO DA DISCIPLINA DIDÁTICA

Maria Cláudia Silva do Carmo (UEFS) Brasil

### INTRODUÇÃO

O texto “*Atos de currículo* tecidos no andamento da disciplina Didática” busca refletir sobre *atos de currículo* como dispositivo de formação no contexto da referida disciplina, nos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS- Bahia/Brasil, especificamente os cursos de Matemática e Geografia.

Um dos motivos que me sensibilizou a propor essa investigação foi o fato de atuar como professora da disciplina Didática do Departamento de Educação- UEFS, há mais de dez anos, e experimentar a vivência com processos formativos na inter-relação com os licenciandos dos diversos Cursos de Licenciatura, a saber: Pedagogia, Letras, Geografia, Biologia, História, Educação Física, Física, Matemática, Filosofia, Música, Química e Psicologia.

Também, motivada pelos estudos sobre currículo e formação docente, no sentido de compreender os projetos de formação que, efetivamente, estão sendo desenvolvidos nos Cursos de Licenciatura.

Os cursos de formação de professores, no Brasil, desde a sua criação, em meados do século XIX, com os cursos normais, para formar os professores para o ensino primário, e em 1934, com os Cursos de Licenciatura, a sua organização, foi sendo definida pelos órgãos governamentais, portanto, muito da organização e prática desses Cursos de Licenciatura até hoje apresentam problemas. Isso pode ser constatado pelos estudos de Candau (1988), sobre Novos Rumos da Licenciatura, os quais indicam que a permanência da

estrutura universitária departamentalizada impediu discussões coletivas para a superação de dicotomias existentes.

Os Cursos de Licenciatura da UEFS, nas reformulações curriculares a disciplina Didática de muitos deles, foram modificadas ou retiradas das matrizes curriculares, a exemplo do Curso de Licenciatura em História, tal disciplina foi substituída por um componente curricular intitulado de Docência e Cotidiano Escolar. Observa-se que tal disciplina nos outros Cursos de Licenciaturas, como Geografia, Matemática, Letras, Física, Educação Física, Pedagogia entre outras, foram deslocadas do quinto, ou sétimo semestre para o segundo, terceiro, ou quarto semestres e com redução de carga horária.

A pesquisa foi realizada em turmas da disciplina Didática dos Cursos de Licenciaturas em Geografia e Matemática.

## **A TESSITURA DO CONCEITO: ATOS DE CURRÍCULO**

A compreensão sobre *atos de currículo* aqui apresentada está sustentada nas ideias de Macedo (2007, 2013) Bakhtin (1993), Sobral (2008), como atividades realizadas em um dado contexto, em uma dada cultura e em um dado tempo e espaço e que visam a uma determinada formação articulada com o contexto no qual o sujeito está inserido.

As leituras sobre *atos de currículo* começaram com os estudos das obras de Macedo (2007, 2013), nas quais o autor forja esse conceito, no contexto do currículo, da formação e da construção do conhecimento, tomando a ideia de ato de Bakhtin (1993) como base filosófica e epistemológica.

O conceito Bakhtiniano de ato está sempre conectado ao sujeito. Na concepção bakhtiniana, não há como separar, tão pouco compreender, o ato fora do sujeito e sua concretude do agir do sujeito em uma situação histórica e social.

A partir de Bakhtin (1993), nota-se uma preocupação em investigar a natureza do ato articulada ao sujeito. Dessa perspectiva, é possível pensar o ato em nossa vida. Ele é compreendido quando atribuímos sentido nas relações vividas. O valor do ato apresentado por Sobral (2008, p. 22) “é dado sempre entre sujeitos em um contexto”.

Os atos humanos nem sempre são previsíveis, presumíveis. Eles também são do âmbito do imprevisto e do inusitado. Por isso, podem se constituir em atos repetíveis ou irrepitíveis, mas só se constituem, enquanto tal, a partir do momento que o sujeito produtor do ato se dá conta do sentido e

significado deste ato no contexto da formação, ou seja, quando ele é capaz de perceber as implicações dos *atos de currículo* para si mesmo, para os outros e para o contexto, tornando esse ato de fato como um ato responsável e responsável como expressa Bakhtin.

Nessa direção, Macedo (2007), constrói o conceito de *atos de currículo* no âmbito da formação, isto é, os *atos de currículo* como processo que visa à formação. Macedo diz:

Atos de currículo são todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção. (MACEDO, 2007, p. 38).

Compreendo a ideia de *atos de currículo*, aqui abordada por Macedo (2007), ao tratar da implicação ético-política e processual, que esses solicitam na atitude de responsabilidade e participatividade, que os mesmos exigem aproximar-se dessa ideia da qual se ocupou Bakhtin (1993), ao situá-lo na dimensão do agir humano. Bakhtin distingue *ato* de *ação*, conforme enfatizado por Amorim (2009, p.22):

A *ação* é um comportamento qualquer que pode ser até mecânico ou improvisado. O *ato* é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso. Uma *ação* pode ser uma impostura: não me responsabilizo por ela e não a assino. Ao contrário, escondo-me nela.

Para Macedo (2013, p. 427), *ato de currículo* “é eminentemente processualista no campo do currículo como processo que visa à formação.” Desse modo, percebo *atos de currículo* como dispositivo de formação, uma vez que professores e estudantes compartilham e negociam os pontos de vista, os sentidos por meio da linguagem, do diálogo, da interação e do ato.

## OS ATOS DE CURRÍCULO DE ESTUDANTES E PROFESSORES COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA DIDÁTICA

Entendo que, tanto os docentes que se empenham em se colocar na contramão de tudo e de todo pensamento reducionista da lógica linear, para realizar um ensino inovador e criativo produz *atos de currículo*, assim como, os docentes que continuam a reproduzir o modelo de ensino academicista, também praticam *atos de currículo*, os estudantes, na criação de estratégias para sobreviver às situações de ensino e aprendizagem, pautados em modelos reducionistas ou inovadores, também, praticam *atos de currículo*.

Então, a professora A, distribuiu um texto para a turma, “Didática na formação docente”, extraído do livro *Didática no Ensino Superior*, de Selma Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima. A professora voltou-se para a turma e perguntou: - “posso ler?” Mas, antes mesmo de iniciar a leitura do texto, ela retomou a abordagem sobre Didática, situando-a a partir dos estudos de Comênios. Assim explicitou:

No século XVII, Comênios dizia que a Didática era a “arte de ensinar tudo a todos.” Muita gente ainda hoje defende isso, mas a Didática mudou muito, principalmente na década de 80. A Didática não é isso, primeiro porque ensinar não é uma arte. A Didática, na década de 70, era instrumental, mas hoje a Didática tem outra perspectiva. A Candau tem um texto “Da perspectiva instrumental para a perspectiva fundamental.” Eu perguntei no início o que vocês esperam da Didática? Vocês responderam que ela vai ensinar como dar aula; como ser professor- essa perspectiva instrumental já foi, penso eu, rompida. Eu pergunto a vocês: tem como alguém ensinar tudo a todos? A pessoa que conseguiu isso pode dizer que ganhou na loteria. Então, aqui na disciplina Didática, nós estamos tendo a visão de Didática geral que discute a docência de forma ampliada. **(Professora A. Observação em sala de aula).**

Nessa narrativa, revela sua posição sobre a compreensão da Didática, tomando sua origem histórica e o pensamento de Comênios “Didática arte de ensinar tudo a todos”. Ao declarar que muita gente ainda defende este pensamento, a professora demonstra-se contrária a essa ideia, destacando as

mudanças neste campo, no contexto brasileiro, principalmente na década de 1980.

Ao questionar aos estudantes se tem como alguém ensinar tudo a todos, apresenta a perspectiva do ensino como fenômeno complexo e dinâmico, sinalizando a perspectiva de que o ensino é sempre situado, com sujeitos reais, em situações concretas, articulado a questões sociais amplas e atreladas à cultura, assim como, ao momento histórico e político.

Esta narrativa sinaliza para a importância da Didática, ao tomar como reflexão o ensino e a aprendizagem nas tramas do ensinar e a produção de sentidos e significados em tal processo. Seu posicionamento indica sua compreensão, concepção sobre ensinar e aprender na mobilização de saberes, envolvendo a compreensão da totalidade na complexidade da docência.

Existe, por trás das perguntas e das respostas, um conjunto de elementos que possibilitam expor seus dizeres e pensares sobre o ensinar e suas relações, mesmo que apresente ausência de alguns aspectos históricos, epistemológicos, sociais, pedagógicos nas abordagens.

Conforme indica Moreira (2013, p. 11), no prefácio do Livro *Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica* de autoria de Macedo (2013):

Os atos de currículo envolvem propósitos e práticas referentes a compreender e a afetar as realidades habitadas pelos que participam do processo curricular. Referem-se a capacidade de descrever, entender e analisar como se instituem os currículos.

Compreendo que estes atos implicam no modo dos atores curriculantes lidar com o instituído e o instituinte, na relação com o ensino e o aprender, ao tomar as próprias decisões mediadas pelas situações da vida, do mundo.

As narrativas de estudantes e professoras no andamento da disciplina Didática revelaram *atos de currículo* tanto instituídos, via modelos do ensino universitário, quanto instituinte das práticas pedagógicas em que, juntamente com as diversidades de *atos de currículo*, foram forjando nos cotidianos outros atos.

Isso significa que “ninguém educa a ninguém; tampouco se educa sozinho e que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1980, p. 79). A partir de tal afirmativa, arrisco a dizer que nós, atores curriculantes, no contexto da disciplina Didática, não produzimos atos de currículo sozinhos, mas os produzimos na mediação entre o instituído e o

instituinte, em uma relação dinâmica e dialética. Na aprendizagem entre professora e estudante, ambos estão a produzir atos de currículo, no processo de ensinar e aprender.

Por meio de tantos atos, modificamos nossas condutas, nossos valores, nossas experiências, nossos olhares e, com isso, recriamos o mundo e tudo que lhe dá vida.

Entendendo que o campo da Didática compreende o processo de ensino e suas relações, bem como, as interfaces dos conhecimentos e experiências que constituem o saber docente e que, portanto, esta possibilita refletir acerca da prática pedagógica vivenciada em contextos educativos, transpondo-a como objeto de reflexão na e sobre a ação, considero que é fundamentalmente necessária a discussão sobre os sentidos da Didática nos cursos de formação docente, a partir do olhar dos estudantes.

São muitas as questões sobre os sentidos da Didática, tecidas pelos estudantes dos Cursos de Licenciatura, a estudante Isa, do Curso de Licenciatura em Matemática pontua que há um desânimo e desinteresse por parte de um número significativo de estudantes, quanto às aulas da disciplina no curso.

Para Isa, as aulas da disciplina se dão de forma maçante e chata, ao ponto de muitos estudantes se mostrarem dispersos e outros dormirem. Isa diz: “a disciplina não é significativa.” A estudante enfatiza que as aulas da disciplina são enfadonhas, sem sentido, ao evidenciar que as discussões e reflexões realizadas não são atrativas, a ponto de dormir.

Compreendo que Isa, ao dizer que muitos estudantes dormem na aula da disciplina Didática, está falando de si e problematizando em torno das questões sociopedagógicas que estão presentes na relação entre professora e estudantes na construção do conhecimento.

Alguns estudantes dormiam na aula até o horário do intervalo. Ainda que os estudantes lutassem contra o sono, para manterem-se acordados, não conseguiam. A professora diz: “acordem! Vão lavar o rosto”. Os estudantes “acordam” e saem da sala. Estes acontecimentos tornam-se campo fértil de sentido na produção sociopedagógica da disciplina, apontando as tensões que professora e estudantes enfrentam no cotidiano e as implicações na construção do conhecimento.

A narrativa de Isa manifesta *atos de currículo* produzidos na relação com a disciplina, abarcando as tensões entre a obrigação da presença na sala e o desejo de não estar presente.

A estudante Neiva, do Curso de Licenciatura em Matemática, destaca alguns aspectos que contribuíram para dificultar a disciplina Didática oferecida à sua turma: a organização da matriz curricular do curso, por ser diurno; a carga horária da disciplina Didática assinalando, principalmente, o horário da aula - terça-feira - 13h30min às 17h30min. Ressalta a quantidade de textos.

Olha só. Ah... Eu vou falar em geral para depois ir para o específico da Didática. Nosso curso é diurno, totalmente diurno, é tipo “vim todos os dias todos os turnos”, não é tipo vim quatro dias pela manhã ou três dias pela manhã e dois dias o dia todo. Nosso curso é todos os dias o dia todo! Então, é sempre, por exemplo, a gente pegava na segunda-feira cálculo, álgebra a manhã in-tei-ra. Já pensou das sete e meia a doze e meia? Aí de uma e meia a cinco e meia pela tarde INEM (Instrumentalização para o Ensino da Matemática), Psicologia, um monte de disciplina. Imagine! As aulas na segunda-feira eram pesadas e, quando chegava terça-feira, as aulas da maioria dos professores se concentram nas terças e nas quintas. Então, na terça-feira tínhamos aula de sete e meia até doze e meia, porque os professores de cálculo são rígidos e vão até as doze e meia, chegam a sala às sete e meia. E uma e meia tem que estar lá pra ver a professora, depois de ter almoçado, de tá pesado, de tá “coisa” nem vou entrar na questão da comida. Depois de ter almoçado de dar aquele sono, chegar lá e passar de uma e meia até cinco e meia olhando pra ela falar. De uma e meia a cinco e meia todas as terças-feiras. Então, isso martirizava a gente, eram textos enormes! (Neiva. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

No relato, evidenciam-se os efeitos produzidos na prática vivida da organização curricular do referido Curso de Licenciatura, demonstra a desvalorização em relação ao contexto dos estudantes e as suas experiências.

A narrativa ecoa sobre as condições pedagógicas na relação entre professores e estudantes na produção do conhecimento. Em outras palavras, manifesta *atos de currículo* ocorridos desde o oferecimento da disciplina Didática, o horário, a organização curricular do curso e como estes atos afetam a produção dos estudantes no que concernem às aprendizagens.

Abordando o aspecto das leituras na disciplina, as estudantes Leide e Patrícia, em sessão do grupo focal, relatam:



Mas, também, a questão do público porque os estudantes de Geografia estão acostumados mais com as leituras. **(Leide.** Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal)

É isso que eu ia dizer vocês não estão acostumados com leituras que pra gente não é novidade nenhuma. Para vocês que tão acostumados ali com cálculo, cálculo, cálculo e ver só texto é um baque né. **(Patrícia.** Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia. Sessão Grupo Focal).

De acordo com a fala de Leide, as leituras dos textos na disciplina Didática tornaram-se muito distantes de suas experiências formativas, uma vez que se encontram imersas em práticas de resolução de problemas matemáticos. Confirmando este entendimento, a estudante Patrícia ressalta que, de fato, a turma de Geografia está imersa nesse universo de leituras e reforça que os estudantes dos cursos de Matemática estão “acostumados com cálculo”.

No confronto entre os dizeres e fazeres das professoras e dos estudantes, no compartilhamento e nos modos de realizar a aula, ao compreender a Didática e os processos de ensino, do fazer e fazer-se atores e autores de suas histórias e de sua formação, foram forjando tantas possibilidade de compreender a Didática e significá-la.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os *atos de currículo* tecidos no andamento da disciplina Didática possibilitaram pensar na complexidade dos sentidos que vão sendo tecidos no processo de construção e desconstrução do conhecimento no campo da Didática, atrelada à subjetividade dos sujeitos envolvidos nesse percurso de formação.

Os professores e estudantes na realização da disciplina Didática, no contexto da UEFS, produzem *atos de currículo* no cotidiano, na condição de sujeitos historicamente situados, profissionais da educação em processo de formação, os quais mobilizam conhecimentos teórico-metodológicos e lidam com questões éticas e políticas intensas, as quais são responsáveis pelos atos singulares constituídos e constituintes de muitos sujeitos, na elaboração dessas posturas, na realização de sínteses entre a experiência vivida e a cultura expressa no mundo social/profissional.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AMORIM, M. Para uma Filosofia do ato: “válido e inserido no texto”. In: BRAIT, B. Bakhtin: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.
- BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato. Austin: University of Texas Press, 1993.
- CANDAU, V. M. Novos rumos da licenciatura. Brasília, DF: INEP, 1988.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- MACEDO, R. S. Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013
- \_\_\_\_\_. Currículo, campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MOREIRA, A. F. Prefácio. In: MACEDO, R. S. Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11.
- SOBRAL, A. Ato/Atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

- XXIII -

## AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNS) PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR

Natália Jimena da Silva Aguiar (UFPE)

### INTRODUÇÃO

O presente texto, oriundo dos estudos que subsidiam a tese de doutorado intitulada “**Ações afirmativas na educação superior: o discurso da política de cotas étnico-raciais**”, em andamento, analisa, com base na Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e Culturas /africanas e Afro-Brasileiras, o Parecer exarado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE/CP n.3/2004, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, buscando identificar as condições determinadas para a materialização dessas orientações normativas no âmbito dos sistemas de ensino. Motivam este estudo as questões de pesquisa da teses de doutorado que tem como temática as relações étnico-raciais e políticas de ações afirmativas na educação superior. Neste sentido, o texto analisa as referidas Diretrizes Curriculares Nacionais, buscando apreender as orientações dirigidas aos sistemas de ensino e que diretamente repercutem no campo da educação superior. Espera-se com esta análise contribuir para ampliar a compreensão sobre as ações que devem ser empreendidas no ensino superior, particularmente, nas licenciaturas para materializar as normativas em foco.

## **AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

Fruto da pressão dos movimentos organizados da sociedade civil contra todas as formas de discriminações presentes na sociedade brasileira, foi criada, em 2003, a Lei 10.639/2003, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. O Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 003/2004, que disciplinou a matéria, visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003 e deu origem a Resolução CNE/CP n.º 1 de 17 de junho de 2004. Mas é no Parecer que encontramos todas as orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dada a sua relevância para a ordenação do sistema educacional, buscamos neste texto identificar os principais aspectos da normativa que têm implicações mais específicas para o Ensino Superior e para a formação dos professores, foco de nossa pesquisa de doutorado.

A primeira parte do Parecer explicita que a Lei 10.369/2003 integra as Políticas de Ação Afirmativas, isto é, ações voltadas para reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos afrodescendentes e que o Estado tem papel fundamental como promotor dessas políticas para que os que estão à margem tenham condições de romper barreiras meritocráticas que compõem o sistema desigual da sociedade atual (BRASIL, 2010). Ele abrange três princípios, assinalados a seguir, que servirão de referência para conduzir as ações dos sistemas de ensino, dos estabelecimentos educativos com repercussões na prática pedagógica dos professores.

### **PRINCÍPIOS BÁSICOS DO PARECER CNE/CP 003/2004**

No Parecer CNE/CP 003/2004, o primeiro princípio tratado é da “*Consciência Política e Histórica da Diversidade*”, seguido do “*Fortalecimento de*

*Identities e de Direitos*” e por fim, “*Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminação*”. No documento cada um dos princípios se desdobra em pontos norteadores que explicitam a resposta a demanda de políticas afirmativas, mais especificamente, concernentes às políticas de reparações, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade das populações afrodescendentes.

Neste sentido, o princípio da “Consciência Política e Histórica da Diversidade” deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; “
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.”

O princípio do “Fortalecimento de Identidades e Direitos” orienta para:

- “- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;

- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.”

E por fim, o princípio das “Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações” encaminha para:

- “-a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em

que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.”

Além desses princípios elencados na primeira parte do documento, do Parecer emanam determinações que visam oferecer referências para que se implantem as devidas ações de valorização da história e cultura do Povo Africano, conforme seguem.

## **DETERMINAÇÕES REFERENCIAIS PARA A IMPLANTAÇÃO DA LEI**

A primeira determinação elencada diz respeito a importância do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destacando-o como meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e pelo reconhecimento e valorização da contribuição africana para a formação do país:

“evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas” (BRASIL, p.505).

A determinação seguinte situa que este ensino poder ser feito por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, desde que sejam garantidas o livre diálogo e o respeito às especificidades étnico-raciais de cada cidadão:

“ – se explicita, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínio se pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que

peças – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um” (BRASIL, p. 505).

A terceira determinação explícita que esta abordagem deve estar presente no cotidiano escolar, nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação, em conteúdo de disciplinas, em atividades curriculares ou não, em todos os espaços escolares (biblioteca, sala de informática, salas de aula, etc). Identificamos, contudo, que há um direcionamento para que este conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira seja trabalhado nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Outras determinações apontam para conteúdo que devem ser abordados no ensino de História Afro-Brasileira como as iniciativas e organizações negras que têm contribuído para o desenvolvimento de regiões e localidades, incluindo a história dos quilombos como o de Palmares; datas significativas para cada região e localidade, como também importantes datas nacionais como o dia 20 de novembro em que se celebra o Dia Nacional da Consciência Negra.

O Parecer dá destaque a História da África propondo a sua abordagem com uma perspectiva positiva, não apenas de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, mas, também, da riqueza de sua história tratando de temas, tais como, o papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; a história da ancestralidade e religiosidade africana; a história das civilizações dos núbios e egípcios, que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade, entre outros.

Aborda, também, a luta da nação Africana, ao trabalhar a temática do tráfico e escravidão do ponto de vista dos escravizados; o papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; a ocupação colonial na perspectiva dos africanos; as lutas pela independência política dos países africanos; as ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana para tanto, dentre outras temáticas.

Outro ponto fundamental que o Parecer enfatiza diz respeito a necessidade de abordar as relações entre culturas e histórias do continente africano e dos africanos imigrados forçadamente, como também de seus descendentes fora da África; a diversidade da diáspora, hoje, nas Américas,



Caribe, Europa, Ásia; – os acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

São sinalizados para o Ensino da Cultura Afro-Brasileira, os hábitos e costumes tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações, isto é, “o jeito próprio de ser, viver e pensar”; como também as produções sociais: científicas, artísticas, políticas no passado e na atualidade.

Neste sentido é determinado que sejam realizados projetos de diferentes naturezas durante todo o ano letivo, para a divulgação e estudo da participação de africanos e descendentes na construção econômica, social e cultural do Brasil e de outras nações da diáspora e no próprio continente africano. Estes projetos ainda devem destacar a atuação dos negros em todas as áreas de conhecimento, profissionais e tecnológicas ou artísticas, além da participação na luta social. No documento são indicados inclusive alguns nomes como referência à exemplo de Zumbi, Nelson Mandela e Milton Santos.

## **PROVIDÊNCIAS PARA O CUMPRIMENTO DA LEI**

Considerando as determinações anteriores, o Parecer avança no sentido de elencar um conjunto de providências que precisarão ser tomadas pelas instituições responsáveis pelo cumprimento da referida Lei nos sistemas de ensino e nos estabelecimentos de todos os níveis educativos. Essas providências podem ser, assim, agrupadas: *providências atinentes à provável dificuldade de acesso ao material; providências relativas ao enfrentamento da questão do racismo dentro dos estabelecimentos de ensino; providências referentes aos docentes no sentido de apoio e orientações para a implantação da lei 10.639/2003; providências relacionadas, especificamente, ao nível de ensino da educação superior e a formação de professores.* Vejamos do que se trata em cada uma destas.

No que concerne às providências que dizem respeito a provável dificuldade de acesso ao material com os conteúdos necessários e/ou adequados ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o Parecer propõe que seja solicitado então “o registro da história não contada dos negros brasileiros”, tais como, em remanescentes de quilombos ou territórios negros urbanos ou rurais; a organização de centros de documentação, bibliotecas, exposições, entre outros “em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes”; divulgação de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros,

reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos para o combate à discriminação e ao racismo. Além disso, o documento aponta para a necessidade de “identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens” (BRASIL, 2010). Podemos assim perceber que o Parecer sinaliza que toda a comunidade escolar seja convidada a fazer parte de um grande processo de pesquisa, construção e resgate de conhecimentos, como vemos neste trecho:

“Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (p.15)”

Numa perspectiva ainda mais ampla, o documento solicita a edição de livros e de materiais didáticos, para todos os níveis e modalidades de ensino, “que abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes (p.15)”, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do Ministério da Educação - MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

Diante dos desafios que serão encontrados pelos professores que não tiveram em sua formação acesso à conteúdos e discussões sobre a História e Cultura Afro-Brasileiras, são encaminhadas também no Parecer outra ordem de providências no sentido de apoiá-los e orientá-los para a melhor implantação da lei 10.639/2003. Assim, dispõe ser necessário a efetivação de “um apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais”(p.13); bem como, a divulgação de experiências pedagógicas, levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial, e por fim, o encaminhamento de medidas feitas pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros para resolver essas questões.

Identificamos, ainda, uma medida que deve proporcionar efeitos importantes nessa configuração que é a inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana, às relações étnico-raciais, e aos problemas provocados pelo racismo nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

Ao tratar da questão do racismo dentro dos estabelecimentos de ensino, o Parecer propõe orientações educativas aos sistemas de ensino para o enfrentamento da questão e que não tenham, apenas, um caráter punitivo:

Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos (p.14).

Ainda nesta direção de enfrentamento do racismo, o Parecer ainda aponta para providências que promovam a inclusão de personagens negros e de outros grupos étnico-raciais na produção visual das escolas sobre qualquer tema abordado como ilustrações e cartazes.

É preciso destacar, contudo, que dentre o conjunto de providências a serem tomadas, identificamos que algumas delas são consideradas condições *sine qua non* para a efetividade da lei, e seu acompanhamento. Formam um verdadeiro subconjunto de medidas que requerem iniciativas dos órgãos responsáveis. Primeiramente “a garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos” e a “inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis, como estatutos, planos pedagógicos entre outros dos objetivos explícitos e os necessários procedimentos para sua consecução,” que tratem da Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como também do combate ao racismo.

Nessa mesma ótica, dispõe que seja garantido também pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras “a organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas

*adotadas e providenciem correção de distorções” e para isso faz-se necessária a “inclusão, nos instrumentos de avaliação das condições de funcionamento de estabelecimentos de ensino de todos os níveis, nos aspectos relativos ao currículo, atendimento aos alunos, de quesitos que avaliem a implantação e execução” das ações orientadas por esse parecer.*

Neste sentido também deve ser tomada como providência a coleta de informações sobre a população negra que possam contribuir para a formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais; além de atividades periódicas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

Outras providências que fazem parte do Parecer CNE/CP 003/2004 estão relacionadas especificamente ao nível de ensino da educação superior e a formação de professores. No que diz respeito à aplicação da Lei no Ensino Superior, a partir da premissa do respeito a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, considera necessária a inclusão nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos a Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Especificamente, quanto à formação de professores, o Parecer prevê que várias providências devem ser tomadas tanto na formação inicial, quanto a partir das formações continuadas, a saber:

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico/racial.

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

-Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

-Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior.

Finalmente, no Parecer há uma determinação no sentido de socializar o documento nas instâncias educativas, de modo que esteja disponível, na íntegra para todos os professores de todos os níveis, etapa e modalidades de ensino, bem como para outros profissionais interessados, para que possam “estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados” (p.16).

## **CONCLUSÃO**

O Parecer analisado apresenta em sua totalidade um conjunto de pressupostos jurídicos como o estabelecido na Constituição Federal Brasileira, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tratam do direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, como também o direito às culturas e histórias que compõe a nação brasileira, em toda sua diversidade, além do direito de acesso às diferentes fontes de cultura nacional a todos os brasileiros e por fim, a uma educação de qualidade para todos.

Desta forma, constitui um instrumento importante para o desenvolvimento de ações que promovam a valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e africanos, como também intermediar uma educação das

relações étnico-raciais positivas, e que busque combater os racismos e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Por fim, dada a abrangência, relevância e profundidade das orientações contidas no referido Parecer, podemos concluir que se trata de uma normativa que deverá ser considerada nos currículos das instituições educacionais de todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional. Representa um avanço no debate educacional ao sinalizar para a efetivação de práticas pedagógicas sedimentadas na ética e na dignidade humana.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei 10.639 de 09/01/2003. Estabelece a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan., 2003.

BRASIL. CNE/CP. Parecer nº 3, de 10/03/2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 mai. 2004.

BRASIL. CNE/CP. Resolução nº 1, de 17 de Março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 22 jun, 2004.

- XXIV -

## **O FEMINISMO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, CAMPUS AGRESTE, CARUARU**

Paloma Raquel de Almeida - UFPE (Brasil)

Allene Carvalho Lage - UFPE (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

O curso de Pedagogia da UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA, é recente. Nascido no contexto de interiorização das universidades públicas, num contexto de emergência de um governo que priorizava o acesso das classes populares ao ensino superior gratuito e de qualidade. Se diferencia dos cursos de formação de professores que até então vinham sendo ofertados porque inclui, além do eixo escola e gestão, a dimensão dos movimentos sociais.

O curso foi criado junto com atores da sociedade civil de Caruaru, representados pelos movimentos sociais populares, como Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste e por movimentos sociais dos empresários da região, como o Movimento Polo. Desse modo, a criação do CAA decorreu da pressão desses atores, a fim de incentivar o desenvolvimento econômico e social da região.

A escolha pelo curso de Pedagogia entre os demais cursos do CAA deveu-se à importância que ele tem na formação dos futuros docentes que atuarão na educação básica do município de Caruaru e do seu entorno, formação esta que pode contribuir para a desconstrução da sociedade machista e patriarcal pernambucana que assiste diuturnamente a violações de toda ordem

contra as mulheres. Nesta direção, nossos esforços buscam responder à seguinte questão:

**De que maneira a estrutura curricular formal do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA, contempla as questões sobre feminismos, relações de gênero e sexualidade na formação das/os futuras/os pedagogas/os?**

A nossa metodologia está pautada na abordagem qualitativa de pesquisa, conjugada com uma análise documental da matriz curricular do curso de pedagogia da IES mencionada, a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), versão 2008. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado (MINAYO *et al*, 2010, p. 21).

A análise aqui proposta está delimitada ao currículo formal do curso em questão, especificamente no seu eixo de ensino, sem contemplar os eixos de pesquisa e extensão. Por esta razão, tomaremos a nomenclatura e ementa dos componentes curriculares constantes do PPC como *corpus* de análise.

## **ENSINO SUPERIOR, CURSO DE PEDAGOGIA E CURRÍCULO**

A criação do ensino superior no Brasil historicamente esteve ligada a uma ótica mercadológica, atendendo a interesses técnico-profissionais, composto por pessoas da elite. Os primeiros cursos ofertados foram medicina e direito, e não tinham um processo de ingresso democrático.

Tanto a Constituição de 1988 (Artigo 207) quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Artigo 43), preconizam que a educação superior deve ser pautada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No caso do ensino, o seu desdobramento se dá principalmente na estrutura curricular que deve contemplar componentes de formação geral, de abordagens teóricas, metodológicas e de técnicas de ensino, assim como questões de gestão, avaliação e estágio entre outros.

A Constituição de 1934 aprovou o direito ao voto feminino e estabeleceu que a União deveria fixar o Plano Nacional de Educação (PNE). Após o Plano, o curso de Pedagogia foi regulamentado pela primeira vez, em 1939, prevendo a formação do Bacharel em Pedagogia. Isso “entrelaça a sua



história ao percurso da Educação no país e à História das Mulheres” (SILVA, 2015, p. 28-34).

O contexto da Segunda Guerra, onde a expansão econômica e a industrialização contribuíram para a ampliação das cidades, abriu espaço para a inserção da mulher no mercado de trabalho. Porém, “algumas profissões foram vistas como continuação dos serviços domésticos e, conseqüentemente, como trabalhos femininos; a Pedagogia se caracterizava como um desses afazeres femininos” (SILVA, 2015, p. 34), pois voltada ao cuidado das crianças. A Pedagogia, dessa forma, consolida-se como um dos lugares da mulher no trabalho na mesma medida que estabeleceu vínculos com o espaço doméstico, onde a mulher era responsável pela educação dos filhos. Louro (1997) chama esse processo de feminização do magistério, o qual toma

de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. (...) pelo menos do magistério (...) primário (LOURO, 1997, p. 95-98).

Para Scott (1990), a história das mulheres requer uma “análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas também a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais” (p. 5). Esta autora afirma ainda que, “o gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado. Ele se refere à oposição masculino/feminino e fundamenta ao mesmo tempo seu sentido” (SCOTT, 1990, p. 27).

Entendemos que o currículo é ferramenta de poder que apresenta de forma explícita a linha ideológica de formação dos universitários de uma IES. Nessa direção, Silva (2015) define currículo como “o conjunto de aprendizagens oportunizadas ao estudante no seu processo de formação” (SILVA, 2015, p. 17). Uma das maneiras de verificar se um curso de Pedagogia tem preocupações políticas com as questões de feminismos, relações de gênero e sexualidade na formação dos futuros professores é recorrer ao currículo do curso, a fim de identificar tanto nos nomes dos componentes quanto no conteúdo das ementas, temáticas referentes a estas questões.

Felício e Possani (2013), entretanto, alertam que pode ser necessária a abertura para uma “transgressão do currículo, sobretudo quando as estruturas curriculares se apresentam rígidas, evidenciando, dessa forma, a necessidade de avanço nos estudos relacionados às práticas curriculares” (FELÍCIO E

POSSANI, 2013, p. 129). Essa necessidade decorre do fato de a seleção dos conhecimentos constantes do currículo ser reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento de outros (LOURO, 1997, p. 85).

## FEMINISMOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A formação ofertada pela maioria dos cursos de Pedagogia somente de uns dez anos para cá vem contemplando algumas temáticas sobre feminismos, relações de gênero e sexualidade que nem sempre estão presentes no currículo. Este aspecto é importante porque o professor em sala de aula, na maioria das vezes, é confrontado a tratar desses temas, o que pode gerar “preocupações e ansiedades da própria professora de não estar preparada para responder as questões das estudantes e de que a aula se dissolva numa luta de poder” (BRITZMAN, 2000, p. 87).

Neste sentido, entendemos que tais questões são tratadas de maneira mais crítica quando a formação do professor teve uma base teórica apoiada nos estudos feministas. Aqui trabalharemos com a expressão “feminismos”, porque entendemos que é importante destacar as especificidades do ser mulher. Assim, em primeiro lugar, é necessário que a mulher apareça explicitamente como sujeito de direitos. A seguir, devemos considerar as demandas das mulheres nas suas especificidades. Fala-se, então, em feminismo europeu, marxista, radical, latino-americano, negro etc.

Desse modo, os feminismos colaboram para um conhecimento que, além de perpassar igualmente as instâncias da educação formal e não formal, considera múltiplos sujeitos, tais como *as mulheres* negras, brancas, indígenas, pobres, da classe média, ricas, entre outras, cada qual com necessidades específicas, como o acesso à educação.

Ao analisar a estrutura curricular do curso de Pedagogia do CAA percebemos a escassez de componentes curriculares que tratam direta ou indiretamente as questões de feminismos, relações de gênero e sexualidade. Nos componentes curriculares obrigatórios não temos nenhum que, em seu título, contemple alguma dessas temáticas, no entanto, existem 3 componentes obrigatórios que tratam das questões dos movimentos sociais e, dentre eles, o movimento feminista. Já nos componentes curriculares eletivos, tem-se um que trata objetivamente de gênero e educação, e outro que se refere a movimentos sociais de afirmação cultural, o qual contempla a questão de gênero dentro de sua ementa. Na tabela 1 a seguir tem-se o quadro desses componentes.

**Tabela 1:** Componentes Curriculares que tratam de Feminismos, Relações de Gênero e Sexualidade

Nome do Componente Curricular	Obrigatório ou Eletivo	Carga Horária
Educação e Movimentos Sociais	Obrigatório	60 h/a
Pesquisa e Prática Pedagógica 3	Obrigatório	60 h/a
Estágio Supervisionado 4	Obrigatório	60 h/a
Movimentos Sociais de Afirmção Cultural	Eletivo	45 h/a
Gênero e Educação	Eletivo	45 h/a

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CAA/UFPE, versão 2008.

Assim, acreditamos que uma formação dos futuros professores que contemple as questões de feminismos, relações de gênero e sexualidade pautada na Educação em Direitos Humanos (EDH), pode contribuir para a redução do machismo na sociedade pernambucana, já que os futuros docentes podem atuar nessa desconstrução com as gerações que irão formar.

A EDH fundamenta-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição da República, no Programa Nacional de Direitos Humanos, 3, e na Resolução n° 1, de 2012, do Conselho Nacional de Educação, dentre outros documentos, e contempla o debate acerca das questões de feminismos, relações de gênero e sexualidade que podem ser consideradas no currículo formal de um curso de Pedagogia.

## ANÁLISE

O *corpus* da presente análise foi o PPC de Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA, versão 2008. Este contempla “os princípios e valores que devem permear a formação do pedagogo, as condições estruturais e os meios necessários para o bom funcionamento do curso”, além da “estrutura curricular do curso e as ementas de cada componente curricular, assim como uma bibliografia básica para cada um destes componentes” (UFPE, p. 3). Cabe destacar que nossa análise focará sempre o que do PPC se relacionar às questões de feminismos, relações de gênero e sexualidade, com destaque para a estrutura curricular do curso.

Assim, o texto do PPC afirma que:

Esta proposta foi construída com base (...) nas demandas educacionais e sociais que caracterizam a região do agreste (UFPE, 2008, p. 3).

O perfil do profissional que o PPC do curso de Pedagogia do CAA se propõe a formar é o de uma/um profissional cidadã/cidadão, que esteja apta/o a

demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças (...) de gêneros, (...) escolhas sexuais, entre outras (UFPE, 2008, p. 15-16).

Isso nos informa da intenção do curso de Pedagogia do CAA trazer as questões por nós analisadas como uma de suas prioridades na formação do profissional.

Para o estudo proposto por este trabalho, partiremos da análise dos componentes curriculares obrigatórios e eletivos que abordam as questões de feminismos, relações de gênero e sexualidade.

### **Componentes Curriculares Obrigatórios (60 h/a)**

#### a) Movimentos Sociais e Educação

Aqui começa a formação da maioria das/os militantes feministas no curso de Pedagogia do CAA.

Segundo o PPC, um dos objetivos deste componente curricular é:

EMENTA: Conhecer os principais conteúdos das lutas dos movimentos sociais (...) feminista (UFPE, 2008, p. 32).

A bibliografia básica do componente em tela contempla um livro sobre feminismo, qual seja: *Uma história de luta do feminismo no Brasil*, de Céli Regina Jardim Pinto (UFPE, 2008, p. 32).

#### b) Pesquisa e Prática Pedagógica 3

Este é um componente curricular do eixo prático<sup>25</sup>, desse modo, a despeito de não se encontrar na sua ementa nem na sua bibliografia básica a

---

<sup>25</sup> Carga horária de prática de 90 horas (UFPE, 2008, p. 27).

temática referente a feminismos, relações de gênero e sexualidade, as/os discentes ficam livres para escolher problemáticas que se manifestem em espaços de educação não escolar.

EMENTA: Atuação do educador-pesquisador e observação das práticas sócio-educativas em espaços comunitários e sociais (movimentos sociais e populares, movimentos culturais, ONGs e projetos sociais) (UFPE, 2008, p. 27).

Desse modo, o componente em tela possibilita a pesquisa envolvendo diversos setores de atuação social, como o movimento feminista.

c) Estágio Supervisionado 4 (práticas educativas nos movimentos sociais)

O componente também não possui explicitamente a intenção de discutir feminismos, relações de gênero e sexualidade. Permite a observação e aprendizado sobre a dinâmica de determinado contexto educacional. Com base nessa observação, as/os alunas/os fazem uma proposta de intervenção que será posta em prática.

EMENTA: As práticas educativas nos movimentos sociais (...) Desenvolvimento de projeto constituído a partir das necessidades identificadas (UFPE, 2008, p. 47).

Nesse sentido, tendo visto os componentes anteriores, as/os alunas/os que já iniciaram seus estudos feministas podem criar e pôr em prática um projeto de intervenção.

### **Componentes curriculares eletivos (45 h/a)**

a) Movimentos Sociais de Afirmação Cultural

Não sendo ainda o mais direcionado aos estudos de feminismos, relações de gênero e sexualidade, a ementa e a bibliografia deste componente eletivo abraça tais temas.

EMENTA: Questões culturais de luta política relacionadas à (...) gênero (UFPE, 2008, p. 52).

Sua bibliografia básica contempla um livro sobre sexualidade, qual seja: *Movimentos sociais, educação e sexualidade*, de Miriam Grossi e Simone Becker (UFPE, 2008, p. 52).

## b) Gênero e Educação

Este componente curricular seria o mais adequado para discutir sobre feminismos, relações de gênero e sexualidade. Entretanto, o PPC o trata como eletivo, de modo que não há certeza de que em todos os semestres as/os alunas/os terão possibilidade de cursá-lo. Cremos que optar por fazer deste componente um eletivo é agir de forma contraditória com o perfil do profissional que o curso se propõe a devolver para a sociedade pernambucana e com a história de sua formulação.

EMENTA: Teorias e conceitos atuais dos estudos feministas sobre as relações de gênero correlacionadas com questões de identidade, sexualidade, (re)produção de desigualdades e interconectadas ao campo da educação (UFPE, 2008, p. 53).

A bibliografia básica contempla nomes de referência como Guacira Lopes Louro (*Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista e O Corpo Educado*) e Joan Scott (*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a pergunta inicial que deu origem a este artigo: **De que maneira a estrutura curricular formal do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA, contempla as questões sobre feminismos, relações de gênero e sexualidade na formação das/os futuras/os pedagogas/os?**, nossas considerações vão no sentido de que o curso tem 42 componente obrigatórios, mas apenas 3 tratam dessas questões. Desses 3 componentes, a ementa de 2 não se vincula necessariamente a tais temas. Isso permite que a/o professora/r fique livre para abrir espaço para essa discussão ou não. Preocupa-nos, então, que o componente Gênero e Educação seja eletivo, pois não há certeza de sua oferta em todos os semestres.

Deste modo, concluímos que, ainda que o PPC do curso analisado se proponha a ser menos rígido que os programas tradicionais (ao menos de acordo com o currículo formal, no eixo ensino), pensamos serem necessários ajustes para tornar o componente Gênero e Educação obrigatório, além de uma possível modificação de algumas ementas para que as questões de feminismos, relações de gênero e sexualidade sejam tratadas. Tal reformulação poderia ocorrer nos componentes de Currículos e Programas e Gestão Escolar, por

exemplo, já que esses temas estão presentes em todas as dimensões da Pedagogia e por consequência da sala de aula. Isso pode colaborar para que a formação ofertada pelo curso de Pedagogia da UFPE/CAA prepare os futuros educadores para as ameaças de retrocesso político, contribuindo para a desconstrução da sociedade machista e patriarcal pernambucana que assiste diuturnamente a violações de toda ordem contra as mulheres.

É como diz Britzman (2000)

As professoras (...) devem estar preparadas para serem incertas em suas explorações (...) também deve haver uma disposição (...) para desenvolver sua própria coragem política, numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade. Isso significa que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula sexualidade tanto com o domínio do imaginário quanto com o domínio do público (BRITZMAN, 2000, p. 101-2).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FELÍCIO, Helena M. S.; POSSANI, Lourdes F. P. ANÁLISE CRÍTICA DE CURRÍCULO: um olhar sobre a prática pedagógica. In: Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. 1990. Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen\\_categoria.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html).  
Acesso em: 22.jul.2016.

SILVA, Kelly da. Currículo e gênero: a sexualidade na formação docente. Curitiba: Appris, 2015.

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Campus Acadêmico do Agreste – CAA. Núcleo de Formação Docente – NFD. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia - PPC. Junho de 2008. Disponível em: <https://www.ufpe.br/pedagogiacaa/images/documentos/projetopedagogiopedagcaa.pdf>. Acesso em: 22.jul.2016.



- XXV -

## **MOSAICO CURRICULAR NAS LICENCIATURAS: INTEGRAÇÃO OU SEGREGAÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL?**

Patrícia Carla de Macêdo Chagas<sup>26</sup>

Ana Maria Costa e Silva<sup>27</sup>

### **PROPOSTAS, PLANOS E CONCEPÇÕES CURRICULARES**

Os cursos de licenciatura ofertados pelo IFRN iniciaram no ano de 2006 a partir da proposta oriunda do contexto de políticas educacionais para a oferta de formação de professores para atuarem na Educação Básica.

Neste contexto, coexistia à oferta das demais modalidades de ensino médio, profissional e tecnológico, que é a base primordial da formação realizada no IFRN, a necessidade de formação para o ensino superior, também na modalidade de licenciatura, como forma de contemplar áreas de conhecimento com necessidades formativas para o magistério, possibilitando assim, a empregabilidade e atuação de docentes. E promovendo o alcance da cota institucional destinada a esta demanda.

Em termos legais, o regulamento dos cursos para formação de professores para a Educação Básica – Licenciaturas Plenas – se instituiu na resolução N.8/2006, em complemento à resolução de N. 4/2005. Dessa maneira, cursos nas áreas de ensino de Matemática, Física, Geografia,

---

<sup>26</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN. Doutoranda do Instituto de Educação/Universidade do Minho, Braga/PT.

<sup>27</sup> Professora Doutora do Instituto de Educação/Universidade do Minho, Braga/PT.

Letras/Espanhol, Química, Biologia e Informática passaram a compor o quadro de oferta de ensino superior.

Para refletirmos sobre os planos curriculares das licenciaturas, faz-se relevante conhecermos quais diretrizes curriculares gerais balizam a proposta educativa e a organização didática do IFRN.

A concepção curricular central que orienta o projeto político pedagógico da instituição expressa o seguinte pilar:

O currículo, no IFRN, está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no Projeto Político-Pedagógico Institucional, e, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, ciência e tecnologia e ser humano. (IFRN, 2012, p. 11)

Neste sentido, o currículo é compreendido numa perspectiva que visa relacionar, dialogicamente, os princípios educativos norteadores do ensino técnico-tecnológico e profissional-profissionalizante que historicamente é o eixo da escola e ampliar seus horizontes a contemplar as demais dimensões pedagógicas.

Dentre o rol de princípios balizadores para o currículo, destacamos alguns que vão ao encontro dos objetivos e temática discutida neste trabalho, salientando o entendimento curricular que traz os seguintes conceitos: “prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pela flexibilidade; construção identitária dos perfis profissionais com a necessária definição da formação para o exercício profissional; flexibilização curricular, possibilitando a atualização permanente dos projetos pedagógicos decursos e do currículo.” (IFRN, Organização Didática, 2012, p.11)

Os referidos princípios perpassam as reflexões postas nas narrativas, no tocante à integração, interdisciplinaridade, relação do currículo com a formação e identidade profissional docente, como discutiremos a seguir.

Para o contexto do ensino superior e das licenciaturas, nos valem, sobretudo, dos planos de curso que apresentam

A questão que queremos entender é se consegue-se vivenciar os princípios de integração curricular que são almejados nos documentos institucionais e diretrizes curriculares e como os alunos vem e se apropriam deste fazer.

## NARRATIVAS E MOSAICOS CURRICULARES: O VIVIDO E AS POSSIBILIDADES DO DEVIR

*Uma das tarefas mais importantes do campo curricular é demonstrar de forma consistente o processo de autocrítica e autorenovação.*  
(Henry A. Giroux, 2007)

Praticar o currículo numa perspectiva integradora no contexto do Ensino Superior mobiliza desafios e debates que vem alcançando o repensar de conhecimentos, práticas institucionais e práticas docentes, tal como expressa Zabalza (2003, p. 48) “o ponto quente da capacidade do currículo é transformar realmente as práticas escolares.” E complementa, dizendo que “a grande contribuição do currículo foi ter aberto um espaço comum ao conjunto do professorado, algo que nos afeta a todos e em cujo seio podemos construir um discurso profissional comum, o discurso da docência.”

Nesta perspectiva, estabelecemos uma interlocução com estudiosos do campo do currículo que vem ao longo de suas produções redimensionando as discussões no campo do currículo, abrangendo tanto sua constituição epistemológica, como seus desdobramentos no conhecimento e prática escolar, nos processos de ensino, nas variadas modalidades de formação e na identidade profissional.

Como dissemos anteriormente, tratamos aqui de um recorte da nossa investigação do doutorado e vislumbramos como ensaio reflexivo tratar aqui das expressões dos alunos sobre o currículo que vivem na formação inicial. Ressaltamos este aspecto por não termos aqui uma discussão acabada e sim um fragmento de análise que cruza compreensões, expectativas e possibilidades para um currículo mais integrador e dialógico nos cursos de licenciatura.

Para nos acompanhar neste ensaio, reunimos pesquisadores como Leite (2003), Macedo (2014), Paraskeva, Lopes, Macedo e Santome (2011), Pacheco (2000, 2003, 2014), Paraskeva e Pinar (2007).

Os sentidos sobre currículo pinçados nas narrativas englobam conceitos de interdisciplinaridade, contextualização, flexibilização, integração. Identificamos também uma matriz crítica e dialógica, na perspectiva educativa freireana, nas ideias dos alunos.

Destacamos aqui alguns excertos narrativos para apresentar os eixos da nossa reflexão:

Os componentes curriculares expressam muitos aspectos teórico-metodológicos relacionados com a realidade escolar. (Licenciando de Biologia)

A contribuição das disciplinas na Geografia é a quantidade de informações que nos torna cada vez mais humanizados. Essas disciplinas na formação docente nos levam a refletir para a disseminação dessas informações e provocar a possível humanização dos nossos futuros estudantes.” (Licenciando de Geografia)

Acho que o currículo deveria unir mais as disciplinas específicas da área de ensino com as de Educação. (Licencianda de Matemática)

Os trechos narrativos acima destacam apropriações positivas sobre o currículo e uma destas remete à necessidade de maior integração, fato este realçado por outros licenciandos, com referências a projetos integradores que são constituintes da formação, como também a uma maior necessidade de concretizar a interdisciplinaridade.

Estes sentidos podem ser conferidos nas orientações e concepções curriculares contidas no Projeto Político Pedagógico da instituição, bem como nos planos dos cursos, os quais defendem que “o modelo de currículo integrado fundamenta-se na globalização das aprendizagens e na interdisciplinaridade.” (IFRN, PPP, 2012, p. 50).

A proposta curricular é baseada, essencialmente, nos princípios da contextualização dos conhecimentos, na integração de saberes e práticas, reafirmando que “essa concepção de currículo articula várias práticas educativas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Orienta-se por uma postura crítica e interdisciplinar sobre o conhecimento. (IFRN, 2012, p. 51)

Os planos curriculares das licenciaturas corroboram com estes fundamentos e salientam a necessária articulação interdisciplinar, uma vez que

Os cursos superiores de licenciatura do IFRN constituem-se de práxis que englobam saberes filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos contrários às divisões disciplinares fragmentadas e reducionistas, primando por uma base consistente de conhecimentos necessários à formação da identidade do profissional docente. (IFRN, PPC, 2012, P. 6)

Identificamos, assim, que o texto curricular expressa eixos relevantes para o entendimento de um currículo crítico, articulador de conhecimentos e

práticas. Por outro lado, identificamos em algumas narrativas dos licenciandos que a realidade curricular ainda sofre uma fragmentação e uma ausência desta articulação, causando, assim uma certa lacuna nas vivências curriculares.

De todo o modo, a despeito destas lacunas, os licenciandos expressam uma visão curricular positiva, significativa e que traz concepções propositivas para os componentes curriculares, como podemos ver a seguir:

Para mim, todas as disciplinas têm sua importância na formação profissional e humana, privilegiar uma seria trair as demais. (Licencianda de Espanhol)

Todas as disciplinas tiveram sua contribuição para a formação da minha bagagem acadêmica, mas as disciplinas ligadas ao dia a dia, do cotidiano, tiveram um papel modificador pois as coisas não são mais as mesmas, tudo o que olho, enxergo o que há de geográfico no que observo. (Licenciando de Geografia)

Considero que todas as disciplinas da grade do curso são importantes. O que acontece é que assim como na educação básica o ensino superior também tem problemas. (Licenciando de Física)

Percebemos um olhar qualitativo sobre as disciplinas e suas aprendizagens, o que nos faz recordar Macedo (2014, p. 55) quando afirma que temos que considerar e valorizar a “nossa ineliminável condição de sujeitos, de atores sociais, de autores culturais, temos que enfatizar que ao formar-se, as pessoas tem a sua disposição o poder subjetivo de filtrar e fazer opções diante de conteúdos e atividades...”

Os alunos licenciandos apresentam filtros subjetivos e formativos quanto aos seus entendimentos sobre o currículo que tiveram no decorrer dos cursos e disciplinas constituintes. Conseguem relacionar os conhecimentos apreendidos nos seus contextos específicos e entrelaçados, identificam os vínculos interdisciplinares e, por isso mesmo, atentam que a prática deveria trabalhar de forma mais frequente.

Esta realidade exprime o que Pacheco afirma: “ não existe uma perspectiva única que explique totalmente a realidade curricular, pois trata-se de uma prática que produz linguagens contraditórias, resultantes de várias forças de influências.” ( 2000, p. 9)

As forças levam consideravelmente ao desenvolvimento da atuação docente como mediadora dos processos curriculares. É imprescindível que o professor tenha clareza não somente do currículo, bem como dos princípios

formativos que o sustentam, que sustenta a própria construção de conhecimentos proposta pela instituição.

Pacheco, Morgado e Zabalza (2000) defendem que para se praticar a inovação, flexibilização e a integração curricular os docentes precisam tomar para si o projeto curricular como sendo parte de seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, encontramos um mosaico que tanto pode ser quebra de partes, como união. Os licenciandos compreendem e vislumbram a união em suas narrativas e se colocam no devir da profissão como

Leite (2003) reforça que a participação, a convivência e a partilha de experiências são essenciais para a concretização do currículo interdisciplinar e crítico. E tal como é proposto nos textos e diretrizes institucionais, em qualquer modalidade, inclusive no ensino superior com suas peculiaridades de tempos, espaços e autonomia docente e discente.

Afirmamos, em consonância com as apropriações positivas dos licenciandos, que é possível um currículo mais articulador e dialógico no ensino superior e principalmente em cursos de formação de professores. Macedo (2014, p. 87) nos lembra que “o currículo em sua política de sentido é feito para alterar e alterar-se pelas diversas relações pedagógicas.”

E em meio aos mosaicos e narrativas curriculares seguimos acreditando nestas perspectivas e possibilidades para o fazer curricular e a constituição de identidades profissionais.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

IFRN, Projeto Político- Pedagógico: uma construção coletiva. Natal/RN, 2012.

LEITE, Carlinda. Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: Edições Asa, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo, formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilheus: Editus, 2014.

PACHECO, José Augusto. Educação, Formação e Conhecimento. Porto: Porto Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_ (Org.) Políticas de integração curricular. Porto: Porto Editora, 2000.

ZABALZA, Miguel in RICARDO, Maria Calvet (Org.) Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2003.

## O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: QUAL LUGAR PARA QUAL EXTENSÃO?

Patrícia Elaine Pereira dos Santos – FFP UERJ (BRASIL)

### INTRODUÇÃO

O objeto de estudo chamado universidade, a despeito de seu diagnóstico de crise, é tratado por diferentes autores<sup>28</sup> que assumem perspectivas também diversificadas para nomear um significante que não se define por um único caminho. No campo da sociologia, um dos mais referenciado é Pierre Bourdieu com a noção de universidade como campo de luta pelo monopólio da verdade científica destacando que esta se assume como um lugar social, com estrutura própria de funcionamento e fins específicos, tornando-se um espaço de disputas e hierarquias entre conteúdos que reestruturam relações e posições sociais. A potencialidade desse tipo de

---

<sup>28</sup> Importa sinalizar estudos sobre a função da universidade por autores clássicos e importantes do campo da sociologia, a saber: Talcott Parsons que se dedicou ao sistema universitário norte-americano para trazer a discussão de universidade funções essenciais a partir da ciência e de formação crítica; Humboldt diante da experiência alemã, trata a universidade como autônoma e libertária e faz porque a universidade não pode ser a reprodução da lógica do Estado; Gramsci enfatizado dimensões mais políticas da universidade; Clark Kerr com uma concepção realista em que justifica a massificação com intuito de atingir de forma mais ampla a sociedade; Luiz Antônio Cunha, com a maior produção sobre as universidades brasileiras, trata como racionalismo instrumental e exclusão social a partir da crítica ao modelo de uma ideologia burguesa.



entendimento de universidade está no fato de assumir que a lógica de sua definição faz parte do campo de disputa de sentido do que é/ não é uma universidade e sua função social.

Trabalho na perspectiva que a universidade é concebida como um sistema discursivo (Santos e Gabriel, 2015) e como tal, perpassado por múltiplas tensões políticas que estruturam o social em um movimento contínuo e contingencial. É uma instituição organizada e que guarda relações científicas específicas, um local de produção sistemática de conhecimento. Ao remeter, como Gabriel (2013), o entendimento da universidade como lócus de socialização e democratização do conhecimento científico, este estudo abre pistas para pensar em processos de legitimação da instituição universitária em torno de um projeto democrático.

Interessa-me explorar os sentidos de universidade que valorizam sua dimensão social, colocando em evidencia a vertente acadêmica chamada de *extensão*. Neste caminho, o diálogo com Fávero (2010) evidencia as contradições da relação historicamente estabelecida entre universidade e sociedade. Essa autora sublinha se por um lado a universidade, "ao sistematizar produções da espécie humana ou mesmo condensar suas diversas expressões de culturas", ter funcionado como espaço reprodutor da lógica social hegemônica pautada em uma visão de progresso em uma perspectiva capitalista excludente, de outro a ausência ou surgimento tardio dessa instituição aponta para uma situação de atraso quanto ao progresso científico e ao desenvolvimento social. Fávero (idem) reconhece que o seu lugar de prestígio e importância acadêmica torna seu papel inquestionável em termos da produção de verdades que oferecessem subsídios e justificativas para o que era nomeado de "avanços" no século XIX.

Esta é uma função que não se perdeu, pois, declina-se um poder importante para este espaço legitimado como um lócus produtor de conhecimento científico. No entanto, os estudos de Jezine (2005) apontam que as transformações na sociedade do mundo do trabalho têm induzido a uma perspectiva de universidade, pensada sobre princípios empresariais, vinculada ao projeto de reforma do Estado e de implantação de políticas neoliberais. A universidade passa a ser inserida em um modelo baseado na produtividade, competitividade, flexibilização de pessoal e de trabalho, formando a universidade da multiversidade de funções (JEZINE, 2005), destinada a dar explicações e resoluções aos mais diversos acontecimentos econômicos, sociais, políticos e culturais, o que desloca suas características clássicas de unidade e homogeneidade.

Importa sinalizar que esta universidade faz parte de uma realidade concreta, e suas funções e interesses podem/devem estar atreladas as necessidades e exigências da sociedade como um todo, pois as próprias transformações a que ela se ajusta também fazem parte das constantes mutações e crises que afetam o mundo na qual ela se insere.

Inspirada pelo estudo de Benincá (2011) ao identificar que diante da formulação e difusão do conhecimento, a universidade não pode se furtar a responsabilidade e direito de aprender e compartilhar com grupos, comunidades, movimentos e experiências sociais. O que vem a representar um compromisso com a diversidade de saberes, culturas, etnias, opções ideológicas e políticas.

No terreno da democracia se abre um leque de possibilidades, a partir das quais é necessário construir articulações hegemônicas visando ao projeto de democracia plural e radical, já que os diferentes movimentos sociais (em sentido lato) que se produzem no seio da sociedade não têm por si pré-determinada uma potencialidade democratizadora específica - por exemplo, existem movimentos ecologistas, anticapitalistas, anti-industriais, autoritários, libertários, socialistas, reacionários, etc. (CORTIZO, MENEGON e BRAND, 2009, p.6)

Nesse contexto, compartilho do entendimento que a relação desta instituição com os movimentos sociais recoloca no debate o sentido de do significante *autonomia* como grande mediadora dessa parceria. Há uma potencialidade nessas instâncias ao se articularem, e estabelecerem intercâmbio de saberes, onde as experiências permitem aprendizados e ganhos múltiplos.

A intensificação do diálogo com os movimentos sociais produz efeitos no entendimento do papel político e epistemológico desempenhado pela universidade. Todavia, há modos distintos na apropriação de saberes que são produzidos pela universidade, e que diante deste desafio político as correlações de forças e poder se fazem presente para constituir um modelo provisoriamente hegemônico e legitimado.

Pactuo com o ponto de vista que a universidade, especialmente a pública, não pode ser entendida como uma organização social ou “empresa de saberes” (BENINCÁ, 2011). Na pauta apresenta aspectos que a defini como

excelência acadêmica, porém não está associada aquilo que se produz de mais elevado nas diferentes atividades (ensino, pesquisa e extensão). No que tange aos seus desafios, “não apenas levar o saber da universidade aos sujeitos sociais, mas também valorizar os seus conhecimentos e articular-se com eles para produzir um conhecimento contra-hegemônico”. (idem, p.38)

Os estudos de Pereira (2011) trazem para o debate da universidade a demanda social relacionada às classes populares no ensino superior que é um fato novo e relevante, focada no processo de expansão e democratização do perfil social: o estudante universitário. Significa considerar os desafios recorrentes da inclusão com qualidade das classes populares na universidade, bem como repensar a própria instituição universitária tendo em vista a lógica que se constitui diante da exclusão “*da* universidade para uma exclusão *na* universidade” (PEREIRA, 2011, p.76), em meio as disputas de sentidos em prol de um projeto de democratização da universidade pública.

Outro autor que contribui para o debate, Santos (2008) defende a perspectiva de “revolução paradigmática” nas universidades, propõe outras possibilidades de relação entre conhecimento científico e senso comum, reconhecendo simultaneamente os limites e as potencialidades subversivas das ciências. Isso significa não apenas reconhecer a universidade como um espaço de troca de saberes, mas principalmente responsável por criar vínculos interinstitucionais neste espaço que permitam que a potencialidade desses saberes embora diferenciadas, não sejam percebidas como desiguais. Ao propor que as instituições universitárias se coloquem no cenário de incertezas, permite reativar em permanência o momento articulatório de sua definição abrindo possibilidades infinitas para sua compreensão.

A entrada no debate sobre democratização pelo viés do processo de produção e distribuição do conhecimento acadêmico nos remete aos debates sobre o lugar social da extensão universitária. Silva (2000) ao enfatizar o processo histórico da relação ensino, pesquisa e extensão, pontua que a extensão universitária foi criada com a finalidade e a expectativa de realizar o compromisso social da universidade. No entanto, a sua institucionalização gerou novas polêmicas que se agregaram as já existentes, relacionadas à ênfase que deveria ser dada ao ensino ou à pesquisa.

Vale ressaltar o entendimento de extensão universitária<sup>29</sup> como prática acadêmica, interligada a universidade, e as atividades de ensino e pesquisa por meio das demandas sociais que ela veicula. Tal caminho se identifica com as demandas do compromisso social, acadêmico e elementos que possam formular um projeto de universidade diretamente fomentada pela sociedade, ao mesmo tempo, também são pontos principais para pensar o lugar da extensão.

Entendendo a extensão como processo educativo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade, este tipo de atividade detém as condições para congregar cidadãos (da comumente chamada comunidade externa) e universitários em comunidades interpretativas que superem as usuais interações em que as pessoas são forçadas a renunciar à interpretação da realidade social que lhes diz respeito, através de complexos processos de incorporação crítica dos elementos emancipatórios desses saberes considerados *a priori* como não-ciência. (CORTIZO, MENEGON e BRAND, 2009, p.7)

Maciel (2010) desenvolve igualmente argumentos para justificar essa forte associação entre extensão e social a partir da análise da políticas educacionais. Segundo esse autor para a dinâmica do Estado – aqui entendido como governo, instâncias de decisões políticas – a extensão contribui com a aceleração das políticas de superação da pobreza e da miséria, integrando-as com políticas educacionais e de desenvolvimento comunitário. Além do mais, aperfeiçoa o custo das políticas ao ampliar o leque de recursos humanos disponíveis, aproveitando-se das estruturas universitárias já existentes (Pró-reitorias, etc). Como também, oferece uma solução social ao elitismo universitário, descartando a ideia da privatização universitária.

Os estudos realizados por Silva (2000) retrata três perspectivas adotadas para o entendimento de extensão que diante de enfoques diferenciados revelam concepções de universidades a partir das especificidades adotadas, a saber:

---

<sup>29</sup>Aqui trago algumas discussões da extensão na relação que estabelece com a universidade, tendo em vista, o olhar que a universidade desenvolve a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão.

A primeira concepção é denominada de tradicional ou funcionalista, pois a universidade é vista como um complemento do Estado, desempenhando o papel de mera executora das políticas educacionais. Neste entendimento, a extensão é concebida como uma função específica, autônoma, desarticulada com o ensino e a pesquisa de forma prática e considerada natural. A extensão é desenvolvida diante do anseio ao atendimento das ausências imediatas da população, numa perspectiva *assistencialista*. Há um discurso acalorado que a coloca como grande representante da universidade para fora, a saída que a instituição realizada para desenvolver o vínculo com a sociedade, mas, contraditoriamente, na prática, ela acaba reduzindo-se à ações esporádicas, eventuais e secundárias. As ações e serviços que a universidade pode identificar e propor voltadas para o interesse da própria universidade.

Outra concepção é chamada de *Processual* e emerge como uma reação a versão anterior ao assumir um caráter de politização impresso nas ações e de combate ao assistencialismo. A extensão não mais representa a terceira função (desprestigiada), mas a articuladora entre a universidade e as necessidades sociais, passando a ter a tarefa primordial de promover o compromisso social dessa instituição. Sendo assim, adquire um espaço próprio na estrutura universitária através de pró-reitoria, coordenação, etc. Este aparato é justificado para garantir que as demandas da sociedade sejam concentradas e efetivadas. É a representação da extensão como a “consciência social da universidade”. Em consonância com essa perspectiva, supera-se a visão fragmentada que pudesse retratar e propõem-se que a extensão esteja articulada com ensino e a pesquisa, exclusivamente consagrada no formato da lei. Esta é a concepção mais utilizada e mais comum considerada como oficial na maioria das instituições universitárias.

*A terceira e última concepção se nomeia como crítica* e propõe uma nova leitura de extensão que se diferencia das anteriores. Nessa, a extensão está diretamente acoplada ao ensino e a pesquisa, fortalecendo a ideia de indissociabilidade entre essas vertentes acadêmicas. O investimento nessa vertente acadêmica emerge assim como estratégia política na medida em que permite a incorporação das demandas de desigualdade social que interpelam essa instituição.

Essa estratégia pode ser também uma faca de dois gumes. Se de um lado ela potencializa a abertura da universidade, contribuindo para desestabilizar as fronteiras hegemônicas definidoras de cultura universitária, de outro esta abertura, ou melhor, esta forte associação entre extensão e social pode fragilizá-la em pelo menos dois aspectos. O primeiro, apontado por Silva

(2000), refere-se aos riscos de um reducionismo do sentido de extensão associado exclusivamente a sua dimensão social, isto é quando ela se limita a ser o lócus do social, do atendimento aos pobres e necessitados, o lugar em que a universidade presta “assistência” ao coordenar os espaços com serviços qualificados. Segundo este autor, isso pode ser um retrocesso diante dos interesses que se fazem presente no jogo político.

Outro aspecto, diretamente ligado ao primeiro, diz respeito ao fato de ao ser colocada neste lugar de assistência, o papel da extensão é secundarizado o que pode significar dispensável. Silva (2002) alerta para o fato da extensão deixar de existir após o acesso democrático ao ensino e pesquisa na medida em que se tornará desnecessária na medida em ficaria relegada aos problemas sociais que seriam resolvidos em movimentos para fora da universidade.

Com efeito, uma vez o ensino e pesquisa democratizados e cumprindo verdadeiras funções de produzir igualdade, liberdade e emancipação humana, a extensão - caso seu entendimento se limite ao aspecto social - deixa de ser necessária, isto é como caráter provisório a extensão paradoxalmente, só é necessária enquanto a universidade não for democrática. É nessa perspectiva que o compromisso social da universidade precisa ser realizado por todas as atividades da instituição e não ser privilégio de uma delas, como muitas vezes tendem atribuir a extensão.

Considero assim mais instigante buscar outros caminhos que possam investir em um sentido de extensão em um projeto de universidade como um todo que é pensada como produtora de subjetividades rebeldes, agentes de transformação humana e social, que supera a pseudoneutralidade do conhecimento, e a situa em sua natureza política, dentro do contexto geral da sociedade em que estamos inseridos. Esse entendimento implica em desestabilizar as fronteiras internas ao currículo acadêmico e investirmos em uma perspectiva na qual a universidade possa promover a capacidade crítica dos estudante. “Para isso precisa desestabilizar as fronteiras entre as disciplinas e os cursos, reconhecendo os múltiplos currículos que nela circulam”. (MOREIRA, 2005, p.20)

Investir pois, em um sentido de universidade que em sua amplitude, abrangência, universalidade e diversidade se assuma como instituição social capaz de desenvolver o ensino, pesquisa e extensão com intuito de redimensionar e democratizar o conhecimento acadêmico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENINCÁ, Dirceu (org). Universidade e suas fronteiras. São Paulo: Outras Expressões, 2011.
- CORTIZO, M. C; MENEGON, R. R & BRAND, L.B. Extensão universitária: para uma nova configuração de saberes. In: Extenso 2009: Extensión y sociedad. X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria "José Luis Rebellato", Montevideo: Universidad de La República, 2009.
- FÁVERO, Maria de L. de A. Universidade, espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico. In: DOURADO, Luiz F. et alí (orgs). Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; São Paulo: Alternativa, 2010, p. 179-190.
- GABRIEL, Carmen T. Teorias do currículo e pós-fundacionismo: essencialismos em questão. In MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola L.C.P; PARAISO, Marluce Alves (orgs) Estudos Curriculares. Um debate contemporâneo. Curitiba, Paraná, Editora CRV, 2013.
- JEZINE, Edineide. Universidade-sociedade e extensão universitária. Construções teórico-metodológicas. In: Anais da 28ª Reunião Anual da Anped, GT 11, Apresentação de trabalho, 2005.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. IN: VEIGA, Ilma P.A & NAVES, Marisa L. de P. Currículo e Avaliação na Educação Superior. São Paulo, Araraquara: Junqueira & Martins. 2005, 1- 24p.
- PEREIRA, Thiago I. Classes populares no ensino superior brasileiro: desafios políticos e pedagógicos. IN: BENINCÁ, Dirceu (org). Universidade e suas fronteiras. São Paulo: Outras Expressões, 2011, pp.65-86.
- SANTOS, P. E. P e GABRIEL, C. T. Extensão, conhecimento e formação acadêmica: articulações em meio a processos de democratização universitária. IN: COSTA, Warley e PEREIRA, Amílcar. Educação e diversidade em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Pallas, 2015, pp.169-186.

SANTOS, B. de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Editora Cortez, 12ª. edição, 2008.

SILVA, M. das Graças. *Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária?* In: *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped, GT 11, Apresentação de trabalho*, 2000.



- XXVII -

**CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA  
NO BRASIL:  
PESQUISA E INOVAÇÃO<sup>30</sup>**

Patricia Murara Stryhalski – SENAI Jaraguá do Sul (Brasil)

Jucinéia Formigari – Faculdade Jangada - Jaraguá do Sul (Brasil)

## **INTRODUÇÃO**

Os Cursos Superiores de Tecnologia surgem na história do processo de industrialização do Brasil com a nomenclatura de cursos superiores de curta duração, em meados de 1960, com a Lei Federal nº 5.540/68 - também conhecida como Reforma Universitária de 1968. (JUCÁ; OLIVEIRA ; SOUZA, 2010).

Apesar da aparente inovação, Jucá, Oliveira e Souza (2010) alertam para essa determinação dos Cursos superiores de curta duração, carregados de preconceito em relação à Educação Profissional. Existe um lado perverso, no qual, não se criou a formação técnica para dar uma boa formação às pessoas, mas sim para atender às necessidades naquele momento da história. Diante desse contexto, a delimitação do tema deste artigo reflete do recorte da pesquisa Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: Tradução das Políticas Públicas do Ensino Superior nos documentos oficiais e perfis profissiográficos. Trataremos de questões a partir de dados obtidos nesta pesquisa, mas, tomando

---

<sup>30</sup>Os autores agradecem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo aporte financeiro.

como foco a relação da oferta dos cursos com o que se espera de um curso superior e a concepção de pesquisa e inovação embutida. Sendo assim o presente artigo tem por objetivo avaliar até que ponto o texto das políticas públicas voltadas ao ensino superior se traduz nas diretrizes curriculares, no Catálogo Nacional e nos perfis profissiográficos dos cursos superiores de Tecnologias do Brasil.

A pesquisa é documental e de cunho qualitativo. Utilizou-se da análise de conteúdo de Bardin (1977) para tratamento dos dados. Foram analisados vinte e seis CST's de todas as regiões do país e documentos que norteiam a oferta desses cursos.

### **QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E PERFIS PROFISSIOGRÁFICOS EM RELAÇÃO A PESQUISA E INOVAÇÃO?**

Os Cursos Superiores de Tecnologia de acordo com a legislação são cursos de nível superior. Nesse sentido, sendo cursos de graduação, os cursos superiores de tecnologia devem ser estruturados à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais a serem aprovadas pelo CNE e homologadas pelo MEC, “[...] não se abrindo qualquer tipo de exceção” (BRASIL, 2002, p. 5). De acordo com o Parecer, esses cursos formam para determinada área profissional, para resolver situações operacionais dentro da empresa. No entanto, ao analisar o documento, existe certa contradição. Em outro momento, o texto é o seguinte: “A proposta do MEC apresenta os cursos superiores de tecnologias como ‘uma das principais respostas do setor educacional as necessidades e demandas da sociedade brasileira’” (BRASIL, 2002, p. 2). E, ainda, complementa que a participação do Brasil no mercado mundial auxiliará na capacitação tecnológica “[...] ou seja, de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços”. (BRASIL, 2002, p. 2).

Criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços ou inovar, requer investimento em pesquisa. Porém, além de investimento em pesquisa busca-se, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. A forma como o currículo do curso está organizada contribui para se ter um profissional que além de atender as necessidades específicas do mercado também tenha um conhecimento mais aprofundado em relação ao curso ao qual concluirá.

Demo (2011, p. 10) contribui ao dizer que “[...] a pesquisa busca o conhecimento para poder agir na base do saber pensar, a educação busca consciência crítica [...], a pesquisa se torna importante em qualquer curso de graduação por ser essa base do pensar”. Os objetivos dos 26 cursos selecionados para esta pesquisa apresentam o conceito de pesquisa e inovação de forma superficial e muitos nem mencionam. Os cursos que mais se aproximam do conceito de pesquisa de Ludke; André (1986) que tem como base o confronto de dados, evidências, informações coletadas a partir do estudo de um problema.

A organização curricular dos CST's é em módulos o que dificulta a sequência para se ter um bom projeto de pesquisa, que de fato seja o estudo de um problema. Parece haver uma certa falta de identidade nos cursos superiores de tecnologia. As Diretrizes Curriculares em determinados momentos defende a formação mais voltada para o mercado de trabalho como: “A formação do tecnólogo é, obviamente, mais densa em tecnologia. Não significa que não deva ter conhecimento científico. O seu foco deve ser o da tecnologia, diretamente ligada à produção e gestão de bens e serviços”. (BRASIL, 2002, p.29). E em outros momentos, dá ênfase a uma formação científica que atenda a pesquisa e a inovação, como na passagem a seguir:

As tecnologias industriais, embora bem sucedidas, são em sua maioria importadas. Esta talvez seja a razão da atual crise em nossa indústria e da necessidade que ela sente em adquirir competitividade internacional. Para isso é possível que não nos falem nem engenheiros, nem cientistas competentes e nem um operário habilidoso. O que evidentemente está faltando em nossa indústria e em nossos laboratórios de pesquisa são os tecnólogos. (BRASIL, 2002, p. 30).

Ao evidenciar nas Diretrizes Curriculares dos cursos tecnológicos que, evidentemente o que está faltando na indústria e nos laboratórios de pesquisa são os tecnólogos, assume-se a falha na elaboração dos cursos e na falta de conexão entre o que diz os documentos oficiais em relação a pesquisa e inovação e o que evidentemente se está colocando em prática na oferta dos cursos.

Diante desse contexto, para André (1986), sem um princípio científico - consultar não é o mesmo que pesquisar. Os objetivos dos cursos, perfil do egresso e catálogo expressam a formação mais densa em tecnologia, formação mais imediatista, que dure pouco tempo com vistas a dedicar maior tempo aos processos do mercado de trabalho.

Ao que tudo indica, na elaboração do catálogo parece não ter sido levado consideração as políticas de educação superior, Lei de Diretrizes e Bases e Diretrizes Curriculares. O que se encontra nos catálogos e conseqüentemente nos objetivos dos cursos e perfis profissiográficos são mais voltados aos processos de industrialização.

Nas palavras de Ludke; André (1986), “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. O que se percebe *a priori* nos perfis profissiográficos e objetivos dos cursos é que o profissional não terá contato com a fronteira do conhecimento, com a pesquisa e conseqüentemente inovação. O que se percebe é que o profissional estará apto a desenvolver determinadas situações e imprevistos que poderão ocorrer no exercício da função. “Pesquisa precisa ser internalizada como atitude cotidiana, não apenas como atividade especial, de gente especial, para momentos e salários especiais” (DEMO, 2011, p.12). E, ainda: “[...] é mister superar a visão unilateral de considerar como pesquisa apenas seus estágios sofisticados, representados pelos produtos solenes de mestre ou do doutor”. (DEMO, 2011, p.12). A pesquisa está prevista nos documentos oficiais e deveria estar presente em todos os cursos de graduação, não somente nos cursos tecnológicos.

Uma fragilidade que parece haver nos cursos tecnológicos, é que houve a oferta em grande número, tanto em instituições públicas como em privadas, e depois, se definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para uma educação profissional de nível tecnológico. Como as próprias Diretrizes apontam, “É como cumprir a tarefa de “abastecer o avião em pleno vôo”. (BRASIL, 2002, p.3). Ou seja, primeiro houve a oferta e depois se pensou na organização e estrutura de fato.

Mesmo com a elaboração das Diretrizes um tanto quanto tarde, o catálogo nacional foi elaborado em 2010. Na apresentação encontramos: O catálogo organiza e orienta a oferta de cursos superiores de tecnologia, inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Na apresentação, o catálogo explicita que foi inspirado nas Diretrizes e em sintonia com a dinâmica do setor produtivo.

O Catálogo Nacional não traz aparentemente a pesquisa e a inovação como algo relevante. Apesar de ser de 2010, a impressão que se tem é que aquela visão do Parecer 60/1963 o qual promulgou os cursos de curta duração permanece. A preparação científica (pesquisa) ficava a cargo dos engenheiros e

a curta duração aos tecnólogos que se formariam em três anos e cuidaria apenas dos processos industriais, ou seja, a operacionalização de processos.

Parafrazeando Brandão (2006) o tecnólogo tem a capacidade de operar as tecnologias, mas não de produzir novas. Esse argumento de Brandão nos faz refletir: como um profissional saberá operar as tecnologias se o mesmo não tem um conhecimento teórico aprofundado? Como inovar?

Ao que tudo indica o catálogo está amparando preponderantemente nas expectativas imediatas do mercado, esquecendo da preparação científica desses alunos para futuras intervenções e inovações sociais e amplas dentro deste próprio campo de atuação. Nesse sentido, Pacheco (2011) nos faz refletir quando aborda a questão da globalização interferindo nos sistemas educativos:

Ao valorizar a educação e formação como referentes da mudança, a globalização reforça os fundamentos da teoria do capital humano, em que se acentua a visão da educação como processo de formação social, orientadas para mercados competitivos, clamando que as organizações educativas devem responder a desafios imediatos. (PACHECO, 2011, p.16).

Nas palavras de Pacheco, podemos observar que tudo indica que a educação está virando um negócio. Por isso, está deixando a desejar na pesquisa, na inovação e na preparação científica principalmente nos cursos superiores. Em nossa leitura, no caso específico dos CTS, os quais tem carga horária reduzida em relação aos demais cursos superiores, esta pesquisa evidencia que este aspecto está ainda mais comprometido em relação a pesquisa e a inovação, pressuposto presente na legislação do ensino superior.

Diante do contexto vivenciado nos dias atuais, o pensamento crítico e a cidadania ativa parecem abrir espaço com mais ênfase no processo e na operação de postos específicos na linha de produção. Nesse sentido, quando se pensa em reforma, o que encontramos são medidas técnicas “[...] cujas ideias estão centralizadas em pareceres técnicos de grupos de trabalho, politicamente orientados e controlados, sem o sentido real da mudança escolar”. (PACHECO, 2011, p. 16). É o que o autor chama de mercadorização do conhecimento.

Nesta linha, diríamos que o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia traz indícios fortes de mercadorização, bem como o perfil dos egressos e objetivos do curso. Os verbos utilizados para descrever seus objetivos como: implantar, executar, controlar, trazem sensação de adequação exclusivamente ao mercado, sem preocupação aparente com o pensamento reflexivo e crítico. Referente a esta questão o parecer 29/2002 aborda que: “A

moderna organização do setor produtivo está a demandar do trabalhador competências que lhe garantam maior mobilidade dentro de uma área profissional, não se restringindo apenas a uma formação vinculada especificamente a um posto de trabalho”. (BRASIL, 2002, p. 18).

Aparentemente, o Catálogo Nacional propõe apenas execução de um conjunto de tarefas, desconsiderando, ao que tudo indica, a preocupação com a pesquisa e, conseqüentemente, com a inovação. Nesse sentido, Pacheco (2011) alerta que como mecanismo de padronização: “[...] a globalização tece fortes laços tanto entre conhecimento e economia, como entre educação e formação [...]” (PACHECO, 2011, p.16). Parafraseando ainda as palavras de Pacheco (2011), esses fortes laços estão associados à ideia de que se a mão-de-obra for de boa qualidade, e bem treinada pelos sistemas educacionais, existe um benefício econômico associado a esse desempenho.

Dentro desse contexto de busca por um bom desempenho econômico e mão-de-obra qualificada, parece cair no esquecimento o que Demo (2011, p.1) chama atenção para a questão da pesquisa. Este autor explica que a pesquisa passa por um questionamento reconstrutivo que, “engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética” (DEMO, 2011, p.1). E complementa ainda que: “Do ponto de vista da inovação, trata-se do conhecimento crítico e criativo. (DEMO, 2011, p.1). Embora os cursos superiores de tecnologia tenham características diferenciadas, como as próprias Diretrizes abordam, é necessário superar a visão de uma educação tecnológica que se difere das demais formas de ensino superior.

Uma formação tecnológica aqui parece estar aquém do que se tem projetado para os cursos de bacharelado com outras características. Ou seja, é relevante sim, pensar em cursos tecnológicos que atendam a difusão de pesquisa científica e tecnológica que avancem em pesquisas, inovação e criatividade como definem a Lei de Diretrizes e Bases e Conferência Mundial do Ensino Superior de 2009.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases, o parecer 29/2002 aborda que os cursos tecnológicos têm a finalidade de “[...] desenvolvimento de competências profissionais que permitem tanto a correta utilização e aplicação da tecnologia e o desenvolvimento de novas aplicações ou adaptações em novas situações profissionais [...]. (BRASIL, 2002, p.23). Diante dessa afirmação, utilizar e aplicar novas tecnologias requer uma base teórica aprofundada, a qual se realiza através de pesquisa. “A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que

começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade”. (DEMO, 2011, p.9). O autor complementa ainda que quando se tem um sujeito crítico e criativo é possível encontrar no conhecimento a arma mais potente para inovar.

Nesse sentido, observa-se que embora a formação do tecnólogo seja mais densa na área tecnológica não significa que não precisa ter um conhecimento científico aprofundado. Quanto ao perfil profissional dos tecnólogos o parecer 29/2002 aborda:

O perfil profissional demandado e devidamente identificado constitui a matéria primordial do projeto pedagógico de um curso, indispensável para a caracterização do itinerário de profissionalização, da habilitação, das qualificações iniciais ou intermediárias do currículo e da duração e carga horária necessárias para a sua formação. (BRASIL, 2002, p.30).

Diante disso, percebe-se a falta de conexão entre os documentos que organizam esses cursos. O catálogo em sua apresentação afirma que está pautado nas Diretrizes, porém, são quase inexistentes os itens que se referem as Diretrizes, principalmente na questão da pesquisa e inovação. Na relevância para o pensamento crítico, reflexivo, e avanço em pesquisa e desenvolvimento que tanto é frisado na LDB e na Conferência do Ensino Superior de 2009, pouco se vê em relação a estas questões no Catálogo.

Demo (2011, p. 17) alerta para o fato de que o processo educativo está alicerçado em qualidade formal e política o qual conjuga meios e fins através da competência, cidadania e competitividade. Diante dos argumentos de Demo (2011) podemos nos remeter a Pacheco referente ao currículo (2011, p. 25): “A globalização reforça a centralidade do currículo como veículo de conhecimento, que passa a ser valorizado como recurso econômico”. Os currículos pouco estão alinhados a pesquisa e inovação pelo que se pode observar tanto no catálogo como nos objetivos e perfis dos egressos.

Por conseguinte, nas Diretrizes encontramos que as tecnologias de ponta estão cada vez mais relacionadas com o conhecimento científico “o papel de tecnólogo, de quem se espera uma aptidão para a aplicação da tecnologia associada à capacidade de contribuir para a pesquisa, se torna mais estratégico”. (BRASIL, 2002, p. 30). Outro aspecto que chama muita atenção nas Diretrizes é o fato de admitirem que o que realmente falta nos laboratórios de pesquisa são os tecnólogos, se estão faltando tecnólogos nos laboratórios tudo indica que haja falha na organização curricular dos cursos e falta de conhecimento do que prevê a legislação para um curso de nível superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos superiores de tecnologia no Brasil historicamente sofreram avanços e retrocessos, em meados da década de 1960, ditos cursos diferenciados dos tradicionais com currículos próprios.

O que se espera da oferta de um curso tecnológico é condições de desenvolver competências e consciência profissional, mas não estar completamente restringido a habilidades diretamente demandadas para área específica do mercado.

Vale destacar aqui que não é uma questão de estar contra os cursos superiores de tecnologia no sentido de fomentar geração de emprego e profissionais intermediários, mas o que está em questão é que se um curso se propõe a ser de nível superior e se tem os compromissos descritos no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases, os cursos tecnológicos com as características atuais não dão conta de atender a essas finalidades.

De acordo com o Parecer 29/2002 os CST's possuem características diferenciadas de acordo com o perfil profissional de conclusão e ainda possuem saídas intermediárias, essas características se diferem das finalidades da educação superior que propõem pensamento crítico, reflexivo, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica. Quando o curso superior é organizado em módulos é mais difícil desenvolver um projeto de pesquisa que terá como meta um ensino superior.

Quando um curso é oferecido em módulos e se tem saídas intermediárias automaticamente se tem ideia de terminalidade, ou seja, um projeto de pesquisa não terá continuidade de um módulo a outro. Sendo assim não se tem nos cursos tecnológicos a interdisciplinaridade que se deveria ter. Conseqüentemente, isso é também o que gera certa dificuldade também em criar inovações.

Outro agravante é que o ensino superior não possui saídas intermediárias como acontece nos cursos tecnológicos, isso é uma característica dos Colleges dos Estados Unidos. Nenhum outro curso de Bacharelado ou licenciatura possuem saídas intermediárias no Brasil. Esse fato pode ser percebido com muita clareza nas Diretrizes Curriculares (Parecer 29/2002) quando se assume o erro de dizer que “É como cumprir a tarefa de “abastecer o avião em pleno vôo”. (BRASIL, 2002, p.3), ou seja, primeiro houve a oferta e depois se pensou na organização e estrutura de fato. Nesse sentido, pode-se observar que a forma como os cursos superiores de tecnologia estão



estruturados atualmente eles não conseguem atender as sete finalidades da educação superior proposta pela Lei de Diretrizes e Bases e o que prevê a Conferência do Ensino Superior de 2009.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A; LUDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Trad. Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: ed. 70, 1977.

BRASIL, Lei Federal nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 19 julho de 2013.

BRASIL, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional – LDB. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 10 maio de 2012.

BRASIL. Parecer 29 de 03 de dezembro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação profissional de nível tecnológico. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 13 dez. 2002. Seção 1, p. 162.

BRASIL, Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Disponível em: < <http://catalogo.mec.gov.br/> >. Acesso em 10 Abr.2014.

BRANDÃO, Marisa. Cursos superiores de tecnologia: Democratização do acesso ao ensino superior? 29 Reunião Anual da ANPED. Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade: Desafios e Compromissos. 15/10 a 18/10/2006. Caxambu – MG, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2018--Int.pdf>.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 9 ed. Campinas SP: Autores associados, 2011.

JUCÁ, M. C.; OLIVEIRA, P. J.; SOUZA, R. J. Cursos superiores tecnológicos: um avanço da educação. X Colóquio internacional sobre gestión universitaria en América del Sur, Mar Del Plata, p. 1-11, 2010.

PACHECO, José Augusto Brito. Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação. Porto: editora Porto, 2011.

UNESCO, 2009. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social (2009) Paris: UNESCO.

- XXVIII -

**BASES EPISTEMOLÓGICAS EM DISPUTA NO  
ÂMBITO DA PROPOSTA CURRICULAR E  
FORMATIVA DO CURSO DE MEDICINA DO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UFPE**

Pedro Brandão da Costa Neto – UFPE (Brasil)

Anna Rita Sartore – UFPE (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

As discussões no campo da Medicina acerca do trabalho do médico e das propostas formativas nos cursos de medicina sofrem intervenção direta das discussões sobre os novos rumos da Ciência na contemporaneidade. Ao mesmo tempo em que a Ciência Moderna é criticada pelo seu teor positivista e cientificista, a Medicina sofre represálias por ainda estar filiada a esse modelo de Ciência e por ainda ser regida pelos pressupostos do Relatório Flexner, estudo responsável por uma das maiores reformas na educação médica ocidental e que tem entre suas características o não reconhecimento da promoção da saúde em sua integralidade.

Ao entrar em contato com a proposta formativa do curso de medicina do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, situado na cidade de Caruaru-PE, pudemos identificar que o curso apresenta uma proposta formativa e curricular articulada a posições políticas e ideológicas, imersas em um contexto de disputas, que pressupõem rompimentos com a perspectiva científica positivista, dita tradicional, da formação médica e tocam em questões essenciais sobre a profissão do médico e sua função social.

Em entrevista realizada com um dos idealizadores e atual coordenador do curso, Rodrigo Cariri Moura Cunha, o mesmo relatou que o curso abarca

perspectivas pioneiras sobre formação e profissionalização médica que merecem ser estudadas uma vez que têm desencadeado discussões efervescentes no contexto das entidades médicas. Estas têm discutido com veemência sobre esta proposta do curso, que vêm recebendo adesão e sendo olhada de forma positiva por parte da comunidade médica e, ao mesmo tempo, olhada com desconfiança por outra parte, sendo identificada como um perigo para a categoria profissional. De acordo com o Coordenador Rodrigo Cariri, a proposta do curso vai de encontro ao ideário neoliberal que cerca o trabalho dos médicos e o deixa a mercê dos interesses do mercado, em detrimento da preocupação com as reais necessidades sanitárias da população, que acaba sendo colocada em segundo plano. O coordenador discorre, nessa mesma linha de raciocínio, que é pelo fato de propor rupturas com tal ideário neoliberal que a proposta do curso encontra resistências.

Partindo deste contexto e entendendo a pertinência de discutir sobre as questões apresentadas pelo curso de Medicina da UFPE/CAA, consideramos ser importante o desenvolvimento de um trabalho que apresente a proposta do curso e que reflita sobre as bases do conhecimento em disputa no âmbito de sua articulação. Desta forma, o presente trabalho se propõe a tecer essa discussão, apresentando as bases epistemológicas que oferecem sustentação teórica para a proposta do curso.

## **A PROPOSTA FORMATIVA E A ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE MEDICINA DA UFPE/CAA**

O curso de Medicina passou a integrar a grade de cursos do CAA em março de 2014. Sua estrutura curricular está baseada nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Graduação em Medicina, postuladas em 2014, e se constitui a partir dos parâmetros do paradigma da integralidade. Este surge como alternativa para proposição de uma mudança na formação dos profissionais da medicina para que possam atuar com competência e responsabilidade social no Sistema Único de Saúde (SUS) e sejam colocados diante de uma formação generalista, na graduação, que atente para o atendimento primário da saúde em comunidades e não apenas para o tratamento fragmentado da doença.

A partir do contado com as principais orientações do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que direciona sua proposta formativa, poderemos melhor compreender como o curso está articulado e a que perspectivas

político-ideológicas ele se filia. Como apontado por Silva (1999), ao falar sobre o contexto de criação de uma proposta curricular, o currículo se constitui, a partir de posições políticas e ideológicas, como uma seleção de saberes, feita a partir de um universo mais amplo de conhecimentos. Tal seleção, desta forma, segundo o autor, está circunscrita em operações de poder e em relações de disputa. Ainda segundo Silva (1999), no tocante da discussão sobre a seleção do currículo e as teorias do currículo:

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjectividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias.

Falando sobre as intencionalidades da proposta do curso de Medicina da UFPE/CAA, o seu PCC discorre que o curso foi aprovado em um contexto de debates sobre a emergência de uma reforma no ensino médico brasileiro para que propusesse alternativas às demandas sociais da população brasileira e do Sistema Único de Saúde (SUS), ora imerso em um quadro de muitas dificuldades conjunturais.

É a partir desse cenário discursivo que o Curso de Medicina justifica sua proposta formativa, que parte do princípio da integralidade dos processos de saúde-doença com os fenômenos sociais e do ideário de uma formação mais holística dos estudantes de medicina, incentivados no âmbito do curso a desenvolver estratégias de autonomia intelectual para permanecer em um processo formativo genuíno e atuar criticamente, mesmo quando egressos, nos sistemas de saúde, propondo mudanças para os problemas sociais que exercem influência sobre a saúde da população.

No que concerne a proposta curricular do curso, a interdisciplinaridade se coloca como elemento fundante em sua estruturação. Nesse processo, o PCC aponta que os componentes curriculares se organizam em módulos que constituem as unidades curriculares obrigatórias do curso. Estas se classificam em cinco tipos: a) Módulos Temáticos Interdisciplinares; b) Módulo de Prática Interdisciplinar de Ensino, Serviço e Comunidade (PIESC); c) Módulo Transversal de Atualização Científica; d) Módulo de Iniciação Científica e Avaliação; e) Módulo de Internato. Estes módulos, desta forma, serão

trabalhados no decorrer do curso que está organizado em dois ciclos. O primeiro ciclo compreenderá quatro primeiros anos do curso e o segundo ciclo o quinto e o sexto ano.

O PCC expõe, nesse processo, que em cada um dos quatro primeiros anos do curso há dez módulos, sendo seis módulos Temáticos Interdisciplinares como duração de cinco semanas cada, dois módulos de Prática Curricular de Ensino, Serviço e Comunidade (PIESC), com 15 semanas cada, um Módulo Transversal, com duas semanas, e um módulo de Iniciação Científica e avaliação, também com duas semanas. O documento aponta que todos os módulos são integrados tendo como ponto de partida os problemas estruturados e a prática em serviço.

Desta forma, as atividades do curso estão articuladas aos pressupostos do método da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Tal método pressupõe, no âmbito dos cursos de medicina, uma atividade pedagógica a partir de grupos tutoriais, aos quais são apresentados problemas a serem desvendados na forma de estudos de caso de pacientes imaginários, ou não, com o respectivo contexto clínico. Causas e intervenções são discutidas no grupo, com a mediação de um professor tutor, em um processo de ensino-aprendizagem cooperativo e interdisciplinar.

De acordo com Dolmans; Schmidt (2010) e Ivama (1997) a partir do trabalho com a ABP aspira-se a um processo pedagógico que possibilite ao estudante desenvolver autonomia intelectual e ser protagonista de seu processo de aprendizagem. Ainda segundo Gomes et al. (2008), no modelo da ABP a centralidade do processo formativo recai sobre o estudante que é considerado como sujeito ativo que precisa ser estimulado a buscar as informações autonomamente para ser autor de seu processo de aprendizagem, exercitando, deste modo, habilidades para aprender a aprender. O método da ABP coloca-se, assim, com o objetivo de estimular o exercício de aprender a aprender e o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal do estudante. (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Como visto, a proposta formativa do curso de medicina da UFPE/CAA, bem como sua estrutura curricular, se inscreve em uma perspectiva interdisciplinar, como via de garantir uma formação médica pautada pelo ideário de integralidade na prestação de serviços sanitários a população. Desta forma, pode-se conceber que o curso está estruturado epistemologicamente sob a crítica ao modelo flexneriano da formação médica e a adesão aos princípios da integralidade no campo da saúde. Na sessão que

segue, apresentamos algumas questões importantes acerca dessas perspectivas antagônicas da formação médica, que oferecem as bases para sustentação teórica do curso.

## **BASES TEÓRICAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO MÉDICA**

A primeira escola de Medicina no Brasil, denominada “escola de Cirurgia da Bahia”, foi fundada em Salvador, em 1808, logo após a chegada da corte portuguesa ao país, conforme apontado por Jorge Amaral (2007). Em 1818, de acordo com o mesmo autor, foi criada a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro. Ambas as escolas, de acordo com Ana Araújo et. al (2008), ofereciam vagas para poucos alunos e não propunham a obrigatoriedade das aulas. Além disto, não contavam com o ensino prático em suas atividades.

Em 1929 é criada a Academia Imperial de medicina que se tornou referência na discussão sobre a educação médica no país e que foi palco da defesa de um modelo de formação médica anatomoclínico nas escolas médicas brasileiras. Este modelo, de origem francesa, opunha-se ao modelo experimental de ascendência germânica, e ambos se colocavam, na época, como tendência européia do ensino médico para países ocidentais. (EDLER, 2000).

Foi o modelo Americano, denominado flexneriano, ou biomédico, no entanto, que se fez hegemônico na educação médica brasileira e que causou transformações na formação do médico que reverberam até os dias atuais. Este modelo, oriundo do estudo “Medical Education in the United States and Canadá – A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching”, publicado em 1910 por Flexner Report, e mais conhecido como Relatório Flexner, é considerado, segundo Fernando Pagliosa e Marco Ros (2008), como o grande responsável pela mais importante reforma das escolas médicas norte-americanas e apresentou profundas implicações para a formação médica mundial.

O relatório Flexner, indica que “o estudo da medicina deve ser centrado na doença de forma individual e concreta” (FLEXNER, 1910) e propõe uma formação médica baseada na ideia de que o social, o público e o coletivo não se constituem como implicadores em processos de saúde-doença (PAGLIOSA E ROS, 2008). A perspectiva científica das elaborações de Flexner, nesse processo, se enquadra em um viés positivista uma vez que propõe a ideia de que apenas o conhecimento científico pode ser válido, sendo legitimado pelo processo de observação e experimentação.

Mediante o relatório Flexner, de acordo com Lampert (2001), a educação médica previa uma formação focada na especialização precoce do médico e na fragmentação do conhecimento em disciplinas. Ao voltarmos os olhos para a estrutura curricular do curso de medicina da UFPE/CAA, podemos observar que ela vai de encontro à perspectiva da fragmentação das disciplinas corroborada pelo modelo de Flexner, propondo, em contrapartida, um trabalho interdisciplinar que reconhece a necessidade do conceber o ser humano em sua integralidade, dispondo atenção no trato da saúde-doença visando não apenas às questões biológicas mas também as psíquicas e sociais.

De acordo com Lampert (2001), é na década de 1950 que surge na medicina o paradigma da integralidade. Tal paradigma se contrapõe ao modelo Flexneriano e propõe uma ideia de indissociabilidade entre os processos de saúde-doença e os processos sociais, focando na proposição da saúde dentro de um contexto social e não na doença propriamente dita.

Grosso modo, o paradigma da integralidade vai de encontro à especialização precoce do médico em formação e à desarticulação entre os aspectos naturais e sociais envolvidos no trato com a saúde/doença. Como apontado por Santos (2011), o paradigma da integralidade se apresenta na área da educação em saúde como via de “garantir a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades” (p. 71).

Em 1969, o Conselho Federal de Educação do MEC dispôs diretrizes para a revisão dos currículos tradicionais e estabeleceu o currículo mínimo para os cursos de Medicina. Em 1997, o edital do MEC-SESu expôs parâmetros para as instituições de ensino superior e comunidades interessadas em apresentar propostas de novas diretrizes curriculares no intuito de definir competências e habilidades necessárias para a formação do médico.

Com a promulgação da Constituição Federal, de 1988, ocorre a criação do SUS que é regulada pela lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e de acordo com Souza e Costa (2010) foi o maior movimento de inclusão social já visto na História do Brasil e representou, em termos constitucionais, uma afirmação política de compromisso do Estado brasileiro para com os direitos dos seus cidadãos” (p. 510). Em 2014 há uma reformulação da resolução CNE-CES Nº 4, de 2001, substituída pela Resolução Nº 3, de 20 de junho de 2014.

É diante deste contexto de reformulação das Diretrizes Curriculares na área da formação em saúde que o curso de medicina da UFPE/CAA é



fundado. Isto, a partir do ideário de integralidade do atendimento à saúde, colocado como ponto de partida para superação dos problemas sanitários da saúde pública brasileira e do SUS.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A medicina durante muito tempo esteve, de forma hegemônica, imersa no modelo biomédico Flexneriano, baseado no ideário positivista que restringia a ideia do “fazer ciência”, de rigor científico, às experimentações e teorizações que se baseavam a partir de pressupostos metodológicos validados pela “comunidade científica especializada”, desconsiderando os saberes advindos de outras esperas da sociedade. Junto a isto, assistia-se à fragmentação do estudo médico do corpo e, como consequência, à fragmentação das áreas dos saberes no trato com a saúde, o que ao passo que possibilitou o avanço da medicina no âmbito de seus estudos microscópios também acarretou em um processo de desconsideração do ser humano em sua integralidade, como ser dono de um corpo de estruturas complexas e que responde a estímulos não apenas biológicos, mas também psíquicos e sociais.

Nesta esteira, o curso de medicina da UFPE/CAA propõe uma ressignificação do processo de profissionalização do médico e idealiza formar um profissional crítico, ético, com habilidades, capacidades, atitudes e sensibilidades para enfrentar os desafios da profissão, tendo como primordial preocupação a proposição da saúde da população, na perspectiva da integralidade no trato com a saúde-doença, e não sobrepondo os interesses econômicos à sua responsabilidade social. Da mesma forma, o curso propõe um rompimento com a hierarquização existente entre médico e paciente, que tende a considerar o paciente como indivíduo a serviço da profissão médica e não o contrário. Dito de outro modo, há no curso um direcionamento para inverter a lógica simbólica que coloca o médico como sendo uma entidade superior e o paciente mera cobaia de seu trabalho.

A partir do desenvolvimento do presente trabalho, que se apresenta como um estudo bibliográfico, consideramos ser pertinente ampliar, no âmbito de uma pesquisa acadêmica, os estudos sobre a proposta formativa e curricular do curso de medicina da UFPE/CAA para compreender como os estudantes do curso avaliam a formação a qual são expostos. Assim, pesquisar como significam, ou, em outras palavras, que sentidos os estudantes de medicina atribuem à sua formação adquire relevância uma vez que a profissão médica é

de extrema importância social e o processo formativo na graduação é o embrião para construção da profissionalidade do médico. Desta forma, a autoavaliação do médico sobre a sua profissionalidade produzirá efeitos na sua prática. Além disto, para pensarmos na formação universitária do médico na contemporaneidade é importante atentar para o que é apontado por Mitre et al. (2008) que discorre sobre a emergente necessidade de ressignificação do papel social das universidades no mundo globalizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Jorge Luiz do. Duzentos anos de ensino médico no Brasil. 2007. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social. 2007.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Senado, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES nº 4, de 7 novembro de 2001. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília: Câmara de Educação Superior, 2001.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES 03/2014 (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina). D.O.U., Brasília, 23-06-2014.
- DOLMANS, D.; SCHMIDT, H. The problem-based learning process. In: Lessons from Problem-based Learning. New York: Oxford University Press, p.13-20, 2010.
- EDLER, Flávio Coelho. Educação médica no Brasil no século XX. Boletim da ABEM, v. XXVIII, n. 2, abr/Jun. Rio de Janeiro, 2000.
- FLEXNER, A. Medical education in the United States and Canada. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Science; 1910. Disponível em: <<http://www.carnegiefoundation.org/files/elibrary>>. Acessado no dia: 04/08/2015..
- GOMES, Romeu; et al. Aprendizagem Baseada em Problemas na formação médica e o currículo tradicional de Medicina: uma revisão bibliográfica. Rev. bras. educ. med. vol.33 no.3 Rio de Janeiro July/Sept. 2009.

IVAMA, Adraian Mitsue, Kazuhiro (Trad). A aprendizagem baseada em problemas (PBL) é somente outra moda? *Changing Medical Education and Medical Practices*. 1997. Disponível em [www.ccs.ccs.uel.br/olhomagico/N17/tendencias.htm](http://www.ccs.ccs.uel.br/olhomagico/N17/tendencias.htm). Acesso em: 12 de dezembro de 2014.

LAMPERT, J. B. Currículo de graduação e o contexto da formação do médico. *Rev Bras. Educ. Méd.* 2001; 25:7-19.

MARCON, Telmo; PIAIA, Consuelo Cristine. Educação em sociedades complexas: desafios para ressignificar sociopedagógica e politicamente a escola. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.20, n.43, p. 687-710, set./dez. 2014.

MITRE, Sandra Minardi; et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(Sup2): 2133-2144, 2008.

NEVES, Nedy M. B. C; et al. O Ensino Médico no Brasil: Origens e Transformações. *Gaz méd. Bahia* 2005; 75:2 (Jul-Dez):162-168. 2005.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; ROS, Marco Aurélio da. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. *Rev. bras. educ. med.* vol.32 no.4 Rio de Janeiro Oct./Dec. 2008.

PEREIRA, A.P. Memória sobre a medicina na Bahia. Salvador, Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1923.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 1999.

- XXIX -

## A SOCIEDADE DA INOVAÇÃO E A PRODUÇÃO DO *DOCENTIS INNOVATUS* NO ENSINO SUPERIOR

Rafaela Esteves Godinho Leal - UFMG (Brasil)

Shirlei Rezende Sales - UFMG (Brasil)

### INTRODUÇÃO

Que esse som é diferente eu sei  
Eu não fiz nada amigo eu só inovei  
Esse é o meu xote amigo esse é o meu forró.  
Meu Bob Marley se chamava Luis  
Não era o rei do reggae e sim do baião  
Minha Jamaica é o nordeste é o sertão  
É o som da terra regue o pé da serra que nasce o forró

(Trecho da música *Inovação*, do grupo de forró Estakazero)

A música *Inovação* do grupo Estakazero, citada na epígrafe acima, mescla os ritmos forró e reggae, trazendo uma ideia de inovação ligada ao desenvolvimento de algo novo e diferente. Ao combinar dois ritmos que já existiam, o grupo cria um ritmo diferente e considera essa articulação uma inovação. Mas o que é esse novo? De acordo com Foucault (2013, p. 25), “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. Sendo assim, algo pode ser considerado “novo” em determinado contexto e em outro contexto não ser uma novidade. Assim, o novo não é em si inovação, porque depende da contingência para ser considerada como tal. Nessa direção, a inovação estaria no atravessamento de coisas, de experiências e de conhecimentos que já existem e são ressignificados pelos sujeitos em determinada contingência. Desse modo, este trabalho busca compreender como

a inovação está se constituindo como discurso prevalente na conjuntura atual da docência do ensino superior. Trabalhamos com o conceito de discurso, a partir de uma perspectiva foucaultiana (2015), como práticas ou conjunto de práticas que formam os objetos de que falam.

Esse discurso de inovação, em circulação no ensino superior, demanda determinada posição de sujeito dos professores universitários, a qual denominamos como *docentis innovatus*. Por posição de sujeito, compreendemos, com base em Michel Foucault (2015), um lugar vazio que pode ser ocupado ou não, dependendo das correlações de forças estabelecidas nos discursos. Nesse sentido, mapeamos alguns discursos que circulam no ensino superior e percebemos que essa posição começa a emergir num espaço de cruzamento entre diferentes discursos sobre inovação, isto é, numa rede discursiva. Ela é constituída por discursos que circulam em sites de universidades públicas; em Editais de Pró-Reitorias de Graduação e em Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina, Engenharia Ambiental e Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Argumentamos que a posição de sujeito *docentis innovatus* demanda do professor universitário nos discursos investigados: a) atuar como mediador e/ou facilitador do processo de ensino-aprendizagem; b) utilizar metodologias ativas c) favorecer a autonomia e o protagonismo estudantil. Nessa direção, desenvolvemos o argumento deste artigo, de que há uma rede de discursos que convoca os sujeitos a se tornarem inovadores, consolidando o que denominamos *sociedade da inovação*, na qual a universidade funciona como um dispositivo que aciona o sujeito *docentis innovatus* para atuação na docência universitária. Essa rede de discursos que é colocada em funcionamento gesta e legitima a produção de docentes inovadores.

Procuramos, portanto, mapear as “verdades” divulgadas nesses discursos na produção dessa posição de sujeito. Isso porque de acordo Foucault (2014), as sociedades possuem os seus regimes de verdades, ou seja, tipos de discursos que a própria sociedade faz funcionar como verdadeiros. Para isso, utilizamos como referencial teórico-metodológico a análise do discurso de inspiração foucaultiana. Não pretendemos trazer a origem ou a história da inovação no ensino superior, mas compreender as verdades divulgadas sobre inovação na docência universitária na constituição da posição *docentis innovatus* na *sociedade da inovação*.

## SOCIEDADE DA INOVAÇÃO

Atualmente, configura-se a *sociedade da inovação*, na qual o meio de produção está na capacidade de agregar valor aos produtos. Segundo Saraiva e Veiga-Neto (2009), a multiplicação do capital está atrelada à criação, à geração de ideias e à invenção constante. Nessa sociedade, os sujeitos são convocados a serem “inovadores”, isto é, não basta ter conhecimentos, é preciso ser diferente dos demais. Segundo Lazzarato e Negri (2001) são as formas de vida, os modos de existir e os modos de ser que constituem a fonte de inovação. De acordo com Negri (2001), a inovação se fundamenta ao mesmo tempo em que age sobre as crenças, desejos, vontades e inteligências dos sujeitos. Ela se baseia na ideia de transformar necessidades em demandas. Essa lógica que atrela inovação a atingir os valores dos sujeitos, suas formas de vida, suas expectativas, necessidades e demandas desloca-se da formação discursiva da economia para o discurso educacional.

A inovação na educação é ressignificada, ganhando diferentes conformações e valores. Sendo assim, para Leite (2012), as palavras que dizem sobre inovação na educação e na pedagogia foram ampliando o entendimento para significados como parcerias, participação, democracia, rompimento de paradigmas etc. Esses valores divulgados no discurso educacional sobre inovação goza do *status* de verdade, ou melhor, estão “no verdadeiro” desse discurso.

Esse processo de ressignificação atua na produção da inovação nas universidades. De acordo com Silva (2010), a universidade está “apta a participar do esforço coletivo de inovação” (p.192). E, para além disso, o autor salienta que “o lugar específico da universidade na economia do conhecimento lhe confere papel específico na arquitetura da inovação” (p.192).

Nesse sentido, a inovação sustenta-se no desenvolvimento do conhecimento, da pesquisa, da educação e da tecnologia, e a universidade é um ambiente propício ao desenvolvimento desses elementos, funcionando, portanto, como um dispositivo da inovação. Na perspectiva foucaultiana, dispositivo trata-se de um conjunto heterogêneo que visa produzir modos de subjetivação (FOUCAULT, 2014). Sendo assim, a universidade funciona como um dispositivo que faz acionar e produzir a posição de sujeito *docentis innovatus*, uma vez que é um dos lugares prioritários que fomenta o sujeito a pesquisar, a descobrir, a criar e a inventar. Conseqüentemente, ela é um ambiente que

favorece o “desenvolvimento da cultura da criação e inovação” (BORGES; TAUCHEN, 2012, p.1).

Funcionando como dispositivo, a universidade, portanto, fomenta inovações no ensino universitário. Presenciamos, por exemplo, movimentos de abertura de editais, programas e projetos de incentivo à inovação, por meio das Pró-Reitorias de graduação de grandes universidades brasileiras. Um deles é o Programa de Inovação e Qualidade no Ensino de Graduação (PIQEG), promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que tem como princípio “o fomento a ações inovadoras que possam induzir melhorias significativas no ensino de graduação na UFMG” (UFMG, 2014, p.1). Esse programa seleciona projetos inovadores que contribuem para a melhoria do ensino.

significativamente para a qualidade e para a melhoria do ensino nos cursos de graduação da UFMG e convida as câmaras departamentais, os colegiados de cursos de graduação, os colegiados especiais ou estruturas equivalentes a apresentar os referidos projetos, dentro dos termos do presente edital. (UFMG, 2014, p. 1)

A inovação no ensino de graduação funciona como estratégia para elevar a qualidade desse nível de ensino. Para isso é preciso, segundo os objetivos presentes no Edital: “Introduzir novas metodologias pedagógicas e/ou avanços tecnológicos no ensino de graduação”; “Desenvolver material didático”; “Estimular a inovação e o empreendedorismo integrados ao ensino universitário de graduação, com ênfase no desenvolvimento sustentável, na geração de empregos e no combate à pobreza”; “Promover atividades que visem à integração da educação ambiental às disciplinas dos cursos de forma transversal, contínua e permanente” (UFMG, 2014, p. 2).

Desse modo, toda a rede discursiva apresentada até aqui sobre inovação governa os modos de ser inovador dos professores universitários no ensino de graduação, isto é, convoca-os a introduzirem novidades no ensino, em termos metodológicos ou tecnológicos, a produzirem algo novo como materiais didáticos, a fomentarem o desenvolvimento econômico, social e sustentável do país. Enfim, a universidade como dispositivo de inovação aciona o *docentisinnovatus*. Para constituir essa posição de sujeito são demandadas, nessa rede discursiva, as formas como o professor pode inovar na docência, as quais estão em circulação nos projetos pedagógicos de cursos.

## **A POSIÇÃO *DOCENTIS INNOVATUS* NOS DISCURSOS CURRICULARES DO ENSINO SUPERIOR**

Os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) expressam os parâmetros de concepção de ensino e aprendizagem de um curso de graduação. Esses Projetos Pedagógicos são exigidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para reconhecimento dos cursos. Analisamos o que é dito nos PPCs dos cursos de graduação de Medicina, Enfermagem, Física e Engenharia Ambiental da UFMG. Escolhemos esses cursos porque, segundo dados do Relatório do Percorso Formativo de docentes do ensino superior 2010- 2013 (UFMG, 2014), ofertado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, os/as professores/as da área de Saúde são os que mais procuram por essa formação e propõem atividades de ensino inovadoras em seus cursos, enquanto, em comparação, docentes da área de Exatas constituem um grupo com menor procura.

Esse Percorso Formativo trata-se de uma formação em docência do ensino superior, promovido pela Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino(Giz), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, que tem como objetivo: “Desenvolver, de forma inovadora, colaborativa e contextualizada, uma rede práticas educativas flexíveis e personalizadas de diferentes áreas do conhecimento, promovendo a formação de sujeitos autônomos.”<sup>31</sup> Dessa maneira, entendemos que ao buscar fomentar práticas inovadoras no ensino, a universidade funciona como um dispositivo de inovação que aciona os docentes a se constituírem como inovadores.

Diante desse cenário, questionamo-nos quais são as demandas postas aos professores nos projetos pedagógicos de cursos. Isso porque, os discursos que circulam nos PPCs incitam certas práticas educativas e restringem outras. De acordo com a perspectiva foucaultiana, “o sujeito não constrói sentidos de maneira livre, mas sim por meio de diversos sistemas de restrições e incitações” (PARAÍSO, 2007, p. 54). Nesse sentido, a configuração por um caráter inovador é incitado nos projetos pedagógicos.

### **Inovação curricular**

Como forma de manter o caráter inovador desse currículo, posto tratar-se de uma proposta pautada na flexibilidade, horizontalidade e dialógica dos processos de

---

<sup>31</sup><https://www.ufmg.br/giz/>. Acesso em 26 de maio de 2016.



ensino-aprendizagem.(PPC de Enfermagem da UFMG, 2015, p.77)

Concepção inovadora de uma sequência de trabalhos temáticos, iniciados no segundo período, e concluídos no final do curso.(PPC de Engenharia Ambiental da UFMG, 2016, p. 22)

Os discursos que circulam nesses projetos definem os currículos dos cursos como inovadores. Para além disso, divulgam uma verdade a respeito da inovação no ensino, a qual deve ser pautada na “flexibilidade, horizontalidade dialógica dos processos de ensino-aprendizagem”. Na perspectiva foucaultiana, não há uma verdade única, e sim discursos que são posicionados como verdadeiros e adquirem status de verdade em determinada sociedade. Essas verdades divulgadas funcionam como estratégias discursivas para subjetivar o docente universitário, governando o seu modo de ser docente. Nesse sentido, questionamos qual o modo demandado do fazer docente que circula nesses discursos, tendo em vista o caráter inovador desses currículos. O que demandam dos docentes universitários para que caracterize a inovação curricular pretendida? Os docentes são demandados a se constituírem como facilitadores e mediadores no processo de ensinar e aprender na docência do ensino superior. Ser mediador, ser facilitador constituem em estratégias para torná-los inovadores e estão na ordem do dia.

#### **Professor mediador**

O professor torna-se o mediador de todo o processo de aprendizagem, exercendo o papel de problematizador, apontando conflitos e situações que estimulem o estudante a questionar sua ação.(PPC de Enfermagem da UFMG, 2015, p. 44)

#### **Professor facilitador**

O exercício da reinterpretação e do olhar é o foco principal, atuando o professor como facilitador para que o aprendizado se faça de maneira estimulante.(PPC de Medicina da UFMG, 2015, p. 23)

Dessa maneira, os PPCs nos fazem compreender que por meio da atuação dos docentes como mediadores, o aprendizado se dará de maneira estimulante, favorecendo que o estudante construa conhecimento de forma ativa, que ele busque e construa o conhecimento. Assim, o estudante aprende a

pesquisar e nesse processo se corresponsabiliza por sua formação. O importante é *aprender a aprender* que “significaria tornar-se empresário de si” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.19). Ao professor caberia fomentar e gestar a formação desse sujeito ativo. O PPC do curso de Medicina divulga que o curso deve dar condições aos estudantes para: “Aprender a aprender. Ser protagonista do seu aprendizado, responsável pela busca do seu próprio conhecimento. Corresponsabilizar-se com a sua formação inicial e continuada para conquistar autonomia intelectual.” (PPC do curso de Medicina, 2015, p. 19). Essa incitação é realizada no sentido do professor formar estudantes autônomos, ativos e participativos. Esse tipo de formação atende também à demanda da racionalidade neoliberal que requer sujeitos ativos e criativos capazes de aprenderem constantemente, contemplando as necessidades da sociedade da inovação e do mercado.

A atuação dos docentes universitários como mediadores e facilitadores é uma demanda nos discursos que circulam nos PPCs. Essa demanda delinea o que pode ser dito e feito no âmbito da docência universitária. Desse modo, os professores são convocados a utilizarem metodologias colocadas como inovadoras. Essas metodologias inovadoras demandam dos docentes universitários determinadas ações, práticas, formas de pensar e fazer docência universitária. Para tanto, a tarefa de mediação e facilitação da aprendizagem supõe diversas formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Algumas dessas formas seriam estimular debates e proporcionar o interesse dos estudantes em diversas situações-problemas (PPC de Enfermagem da UFMG, 2015). Além disso, “incentivar a interatividade, as atividades investigativas e de criação” (PPC de Enfermagem da UFMG, 2015, p. 26). Sendo assim, os professores são incitados a se preocuparem com a aprendizagem do estudante, mas no sentido desse estudante aprender a se autogovernar. Desse modo, os professores universitários estão sendo convocados a atuarem como mediadores, no intuito de fomentar o autogoverno discente para atuação na sociedade da inovação. Portanto, para assumir a posição *docentis innovatus* o professor é incitado a conduzir o processo de ensino-aprendizagem, atuando como mediador, utilizando metodologias ativas e favorecendo a autonomia dos estudantes. Essa forma de atuação está “no verdadeiro” do discurso inovação no ensino superior, governando a docência universitária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, essa rede discursiva em circulação no ensino superior produz modos do fazer docente que constituem a posição de sujeito *docentis innovatus*. Isso porque convoca o *docentis innovatus* para atuar nessa sociedade da inovação, que necessita de discentes criativos e inventivos, que saibam buscar a informação e produzir conhecimento de forma autônoma. E, como a universidade é o lugar que congrega o conhecimento, a pesquisa, a tecnologia e a educação, ela passa a funcionar como dispositivo que aciona o *docentis innovatus*, no sentido de atender à formação de estudantes e de profissionais alinhados às demandas postas pela sociedade da inovação. Cabendo, assim, a universidade e seus docentes formarem sujeitos inventivos, criadores, criativos e capazes de aprender constantemente. Enfim, o sujeito *docentis innovatus* se constitui atravessado por essa rede discursiva sobre inovação que governa os modos de ser e fazer docência universitária na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, Daniele Simões; TAUCHEN, Gionara. Inovação no ensino universitário: propostas e cenários. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. Anais XI Anped Sul. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. 1-16.
- FOUCAULT, Michel. Arqueologia do saber. 8ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense – Universitária, 2015.
- FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 23ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2013. 74 p.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 431 p.
- LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. Trabalho imaterial e subjetividade. In: LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. Trabalho imaterial. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 25-42.
- LEITE, Denise. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.21, n.38, p.29-39, jul./dez.2012.

MASETTO, Marcos. Inovação no ensino superior. São Paulo. SP: Edições Loyola, 2012. 151 p.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo e mídia educativa brasileira. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2007. 272 p.

UFMG. Edital do Programa de Inovação e Qualidade no Ensino de Graduação (PIQEG). Belo Horizonte: a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

UFMG. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Escola de Enfermagem, 2015.

UFMG. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Engenharia Ambiental da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Escola de Engenharia, 2016.

UFMG. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Física da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Instituto de Ciências Exatas, 2015.

UFMG. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Faculdade de Medicina, 2015.

UFMG. Relatório 2010-2013 – Percursos Formativos de docentes do ensino superior. Belo Horizonte: Diretoria de Inovação e Metodologias de ensino, 2014.

UFMG. Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino. Giz. Belo Horizonte, 2016.<sup>1</sup>Disponível em:<<https://www.ufmg.br/giz>>. Acesso em 26 de maio de 2016.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. Revista Educação e Realidade. Mai/ag 2009.

SILVA, Evandro Mirra de Paula. Nota sobre Pós-Graduação, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação. In: BRASIL.Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação –PNPG 2011-2020.Brasília, DF: CAPES, 2010.

- XXX -

## **EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO ESTADUAL TECNOLÓGICA EM SÃO PAULO AS FATEC'S**

Rafael dos Santos Borges (Fatec Rio Preto e PUC-SP)

### **INTRODUÇÃO**

Quando se trata de cidadania e trabalho, o termo trabalho pode ser apropriado pelo léxico dos conservadores, associando que trabalho é prerrogativa da cidadania, que emprego é instrumento de inclusão social. Como salienta Santomé (in. SACRISTÁN, 2013, p.73), “eficácia,” “excelência,” “qualidade,” “competência,” são palavras elegantes que dissimulam mudanças do currículo, nos quais uma potencialização de formação profissional, através da oferta da mesma coloca ao indivíduo o peso da responsabilidade de políticas econômicas diversas e adversas, que são tomadas em outras esferas, por agentes que nem sabem da existência de indivíduos. Educação profissional aparece associada ao campo semântico do desenvolvimento econômico, mas a educação superior vai além da inclusão ao mercado de trabalho, além do mais, a posse de diploma não resolve aspectos de exclusão econômica, há necessidade do diploma, mas muito mais associada à cultura mística do consumo sem fim. Ainda assim a educação é peça chave para o desenvolvimento econômico e social, por isso o controle sobre ela e, mais profundamente, sobre a sua essência o Currículo, é controle sobre os trabalhadores e o trabalho.

### **CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA**

**Disputas sobre o Estado- Nação presentes no Currículo**

Ainda que os Estado-Nação denote um estresse nas suas bases conceituais e justificativas reais, salientado por Baumam e Bordoni (2016), quando discutem se o termo “crise” seria o mais adequado para determinar os estado atual do “Estado,” da “Democracia” e da “Modernidade,” é sobre o Estado Nacional crítico e questionado que se discute o currículo, sobre a égide dos que compõem as instituições estatais, burocráticas é que se faz valer o Currículo.

Sobre projetos de Educação Superior Tecnológica promovida ou regulada pelo Estado, as discussões sobre o papel de um currículo nacional tensionado num contexto de globalização, a análise de Rasco (IN. SACRISTÁN, 2013, pp.403- 419), circunscrito, naquele caso ao contexto europeu, mas que também serve ao estabelecido no Brasil e América Latina, Rasco aponta que a educação é perpassada por inúmeros outros agentes, organizações e grupos de interesse que não só o Estado- Nacional, e é quando olhamos a educação em seus nuances burocráticos, que percebemos a mística que se solidifica sobre as regras burocráticas e metas almeçadas por tais grupos. Por isso as metas para a educação superior diz mais sobre as intenções dos grupos que estão em disputa, do que o alcance das metas em si.

Observa-se que no campo retórico e programático do currículo da educação superior há uma disputa sobre o Estado- Nação, no caso Brasileiro, polarizado pelo modelo de São Paulo, com mais de vinte anos do modelo Liberalizante do Estado, que promoveu a expansão da Educação Superior Tecnológica sobre seus argumentos do eficientismo (gastar menos e produzir mais) e promoção do desenvolvimento econômico. Noutro polo, porém, a mesma Educação Superior e Tecnológica, está em voga na crítica ao modelo Liberalizante do Estado e na programática de um governo, como foi por doze anos governo federal, que utilizava como retórica o bem-estar social e promoção da cidadania, oportunizada por Educação Superior Tecnológica. Veja:

No estado de São Paulo das 09 unidades dos anos oitenta houve a expansão de 150% das unidades das Fatecs (BATISTA, FREIRE, 2012) e (FIALA, 2015);

No âmbito federal a expansão foi de 148 universidades e institutos até 2002, para 275 em 2013, uma expansão de aproximadamente 75% (BRASIL, MEC, 2013);

A nova expansão do ensino superior, agora para a modalidade de ensino tecnológico, além de mais rápida, atende mais aos anseios de setores

produtivos, justificando ter como diferencial em relação às outras modalidades de educação superior, licenciaturas e bacharelados, a formação universitária e profissional mais implicada com o desenvolvimento econômico e social. Contudo, tal expansão gera dúvidas e ambiguidades. Enquanto a expansão do ensino superior se dá em direção aos setores que outrora não eram privilegiados (pobres). Ela é ofertada de maneira distinta, através de uma entrega à lógica do mercado da educação superior privada em redes de franquias de escola, ou, ela se realiza através da oferta da educação superior tecnológica pública ou privada.

Assim, sobre qualquer interesse ou retórica, em pró da educação privada, ou pública, de estado liberal ou social democrata, a expansão da educação superior na modalidade tecnológica, atende a todos os interesses, se dá em todas as direções, sendo campo de disputa e eleita como estratégia para qualquer tipo de desenvolvimento.

### **Educação Superior Tecnológica e o Interesse dos Indivíduos**

Existe uma relação entre a sobrevivência do homem (trabalho) e a formação da sua personalidade, no bojo da educação há sempre esses dois interesses na ação: formar o personagem para cidadania – o cidadão e o trabalhador. O trabalho e educação como reivindicação marxista estava voltado ao sistema fabril, por isso as críticas ao termo “educação tecnológica” e a bandeira da *politécnia* são semântica e histórica, além de cunho interpretativo filosófico, para o qual o Grasmci e Manacorda são os dois intelectuais marximiano que se propuseram, para além do determinismo da luta de classes, uma investigação científica, sobre tudo do marxismo doutrinário (NOSSELA, 2007).

Hoje, não mais em ambiente fabril, mas em ecossistemas de trabalhos, no qual paira o desenvolvimento de tecnologias da informação, há toda uma condição de melhor autonomia dos trabalhadores, uma vez que o principal ativo do capital vem do conhecimento do trabalhador e da manipulação da informação, o trabalhador poderia se empoderar mais e melhor dessas condições de trabalho. Contudo, as tecnologias como promessas de inclusão, tem se convertido rapidamente em alienação dos trabalhadores e mecanismos de exclusão (JURJOS, 2013).

Partimos com Rodrigues (1983) para definir a educação com anseios marxista aponta-se que ela deve ser: primeiro intelectual; segundo, corporal, com os exercícios; e, tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter

científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia os aprendizes ou estudantes (crianças e os adolescentes) no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. Logo o autor aponta como multilateral, com base na ‘educação politécnica’ na qual, “*esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática*”

O trabalho nesse sentido tem no princípio educativo, a transformação radical da sociedade como sua última finalidade. Os vetores da concepção marxista de educação são:

1. educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento.
2. A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.
3. A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica.
4. A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar a estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais. (RODRIGUES, 1983)

Assim, em princípios da Educação Superior Tecnológica, atende aos anseios progressistas da educação, num modelo pró-socialista, ou num modelo de bem-estar-social, atende aos anseios das camadas populares que buscam a educação para a melhor sobrevivência, por meio do trabalho, contudo, sua prerrogativa nos argumentos dos que conduzem sua expansão, são as marcas do eficientismo, com rápida formação com menor custo e mais rápida inserção no mercado de trabalho, pois a educação, só pode ser libertária se tiver esse objetivo.

Em reportagem sobre as Fatec’s (Faculdades de Tecnologia) e Etec’s (Escolas Técnicas) salienta-se que a empregabilidade dos egressos das primeiras é em torno de 93% e, das segundas é de 77%, SkyscraperCity (2009); bem



como, se explicita em entrevista cedida por Laura Laganá, superintendente do Centro Paula Souza, cujo o título era “Etecs e Fatecs: passaporte para o mundo do trabalho” (CBM, 2015). Assim a eficiência da educação profissional é apontada para a inserção do egresso ao mercado de trabalho.

### A expansão da Educação Superior Tecnológica

Segue um gráfico com informações sobre situação etária do Brasil, no qual se evidencia o momento histórico-demográfico de bônus demográfico.

Atente-se a figura 1:

**Figura 1** Brasil Bônus Demográfico (LIMA, 2015)



Fonte: IBGE

A expansão da educação profissional superior no Brasil vem sendo aclamada por diferentes setores da sociedade desde os anos de 1980, contudo, pontualmente tem se de fato uma expansão de ofertas matrícula, em especial, da educação tecnológica a partir dos anos 2000 apenas, para que potencializem rapidamente o referido número de jovens em capital humano transformador de riquezas. Tais anseio e realização de potencia são jutos e estão nas pautas desde setores mais conservadores da sociedade, até os mais progressistas, incluindo instituições internacionais, econômicas, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento, ou humanitárias como a UNESCO, por isso se faz

necessário discutir: Que currículo se tem na educação superior profissional e superior no Brasil?

Santomé (2013, p.84) a linguagem mercantilista dissimulada em termos como “*empreendedorismo*”, “*livre iniciativa*,” “*modernização*”, “*transformação*”, “*inovação*”, “*dinamismo*”, relega aos trabalhadores responsabilidades singulares sobre o problema do emprego, uma vez que agora que formados em educação superior, profissional, tecnológica, cabe a “*competência*” de cada um a responsabilidade por sua colocação no mercado de trabalho. O que não se diz é que mesmo como toda criatividade, inovação e potência criadora dos jovens, a sociedade de um capitalismo informacional, não há empregos e colocação para todos e aquilo que se insinua como crises econômicas sazonais, se configura em formas bem engendradas de manter dominação sobre os trabalhadores, que mesmo sem empregos continuam a gerar riquezas para as forças hegemônicas oscilando entre poupar e se endividar em tempos de emprego e desemprego.

### **Educação Tecnológica e O Capital Humano**

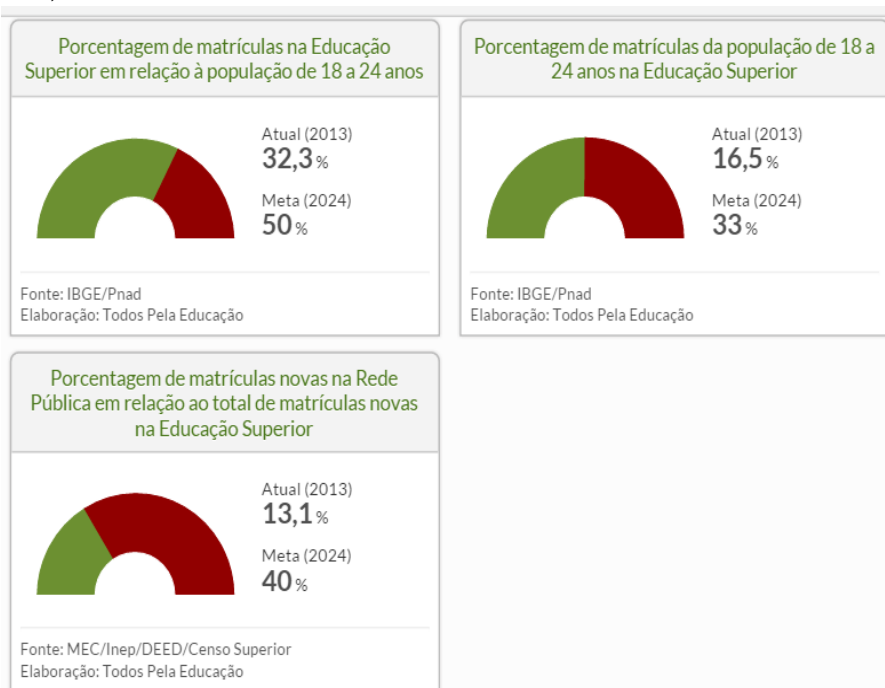
Tendo como verdade que a nova economia tem três motores inovadores: “*finanças*”, “*conhecimento*”, “*capital humano*”, a educação se configura na nova disputa de mercado, insumos e matéria prima para transformação de riqueza e manutenção do poder, por isso, contraditoriamente, por ser objeto de cobiça, a educação tão valorizada, transformou o trabalhador numa mercadoria que migra conforme as disputas empresariais macro-mundial, mas que também desloca ao trabalhador autonomia para pactuar por uma vida com melhores condições, lança-os na liberdade, com o custo de desterro e a da insegurança. A “*economização*” dos sistemas educacionais é um risco que se corre quando as empresas controlarem a sua proa (SANTOMÉ, 2013, p.96).

Sobre crescimento de matrículas na educação superior o aumento se deu pela iniciativa privada e que mesmo os fomentos governamentais ou financiamentos subsidiados no governo não colaboram para afirmar que há uma política estatal, ou ao menos pública.

Consideram-se necessárias análises mais pormenorizadas, mas os aspectos mercadológicos, nesse contexto de universidades que, para se manterem, precisam da mensalidade e do fluxo de alunos, a lógica economicista está presente até na sua subsistência. Logo, aspectos salientados da prevalência da lógica empresarial nos rumos da educação se faz presente na atual conjuntura da expansão da educação superior.

Vejamos os gráficos:

**Gráfico 2** - Meta de expansão educação Superior (Observatório do PNE, 2015).



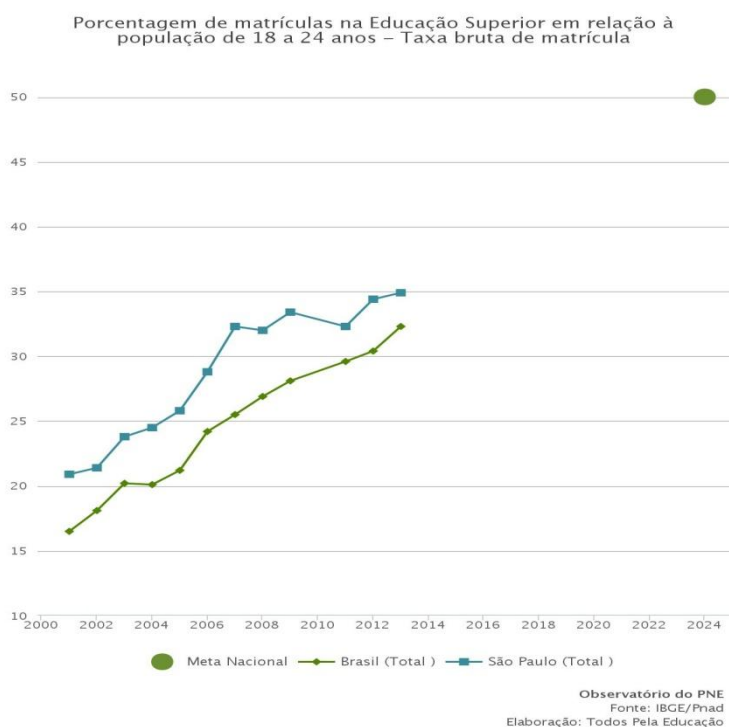
Observamos que sobre tal meta:

- A proposta para 2024, 50% das matrículas na educação de pessoas entre 18 e 24 anos em relação à população geral dessa faixa etária, encontrava-se em vias de realização de 32,3% em 2013;
- Já enquanto as matrículas das matrículas gerais da educação superior em relação à tal população de faixa etária focada, a meta de 33% encontrava-se em 16,5%;
- Contudo, a proposta de 40% das matrículas em educação da rede pública, tal meta estava em vias de 13,6%;
- O gráfico utilizado remete a um velocímetro, disso inferimos que há certa velocidade na expansão das matrículas para educação superior,

porém em menor velocidade para faixa etária almejada e velocidade menor ainda a expansão da educação superior pública.

Se selecionar no site do Observatório do Plano Nacional de Educação relatórios por localidade, podemos circunstanciar a expansão da educação superior em São Paulo em relação ao Brasil, numa série histórica de 2001 até 2013.

**Gráfico 3** - Expansão Educação Superior Brasil x São Paulo (Observatório do PNE, 2015)



Sobre tais metas:

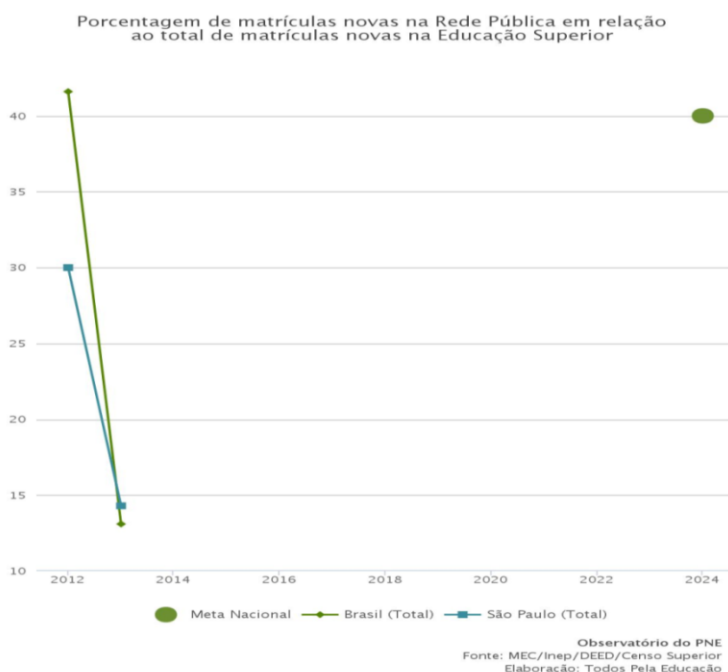
- Houve no nível nacional um aumento da oferta entre 2001 e 2013 de 16,5% para 32,3% de matrículas na educação superior na faixa etária de 18 até 24 anos;
- No nível estadual paulista o aumento foi no mesmo período de 20,9% para 34,9%;

- A taxa, contudo é de 50% da taxa bruta de matrículas para os jovens com idades entre 18 e 24 anos, se o ritmo se mantiver em elevação de 1% ao ano, até 2024 a meta não será atingida;

- Tais dados satisfazem a meta ainda se contraposto a informações de pessoas com mais de 25 anos idade com ensino superior completo que saltou de 7,3% em 2001 para 12,6% em 2013..

Contudo, a meta proposta é de 40% de novas matrículas no segmento público e sobre tal aspecto temos que:

**Gráfico 4 - Participação em Novas Matrículas da Educação Superior Pública (Observatório do PNE, 2015).**



- No Brasil como um todo, o percentual de novas matrículas na educação superior era de 41,6% em 2012, e 13,1% em 2013;

- No estado de São Paulo 30%, em 2012 e 14,3% em 2013. (OBSERVATÓRIODOPNE, 2015).

Logo, a meta de expansão de matrículas na educação superior requer maior esforço se de fato se quiserem a atingir.

Uma contraposição para tal dado fica por conta da expansão do (FIES) financiamento da educação superior no período que saltou:

- No Brasil como um todo de 3,9% saltou para 7,5% de 2011 para 2012;
- No estado de São Paulo 1,8% saltou para 5% de 2011 para 2012;

Já o fomento do programa universidade para todos, PROUNI, outra contraposição para tal dado denota que:

- No Brasil aumentou de 5,6% em 2011 para 6% em 2012;
- Em São Paulo aumentou de 6,7% em 2011 para 7,1% em 2012 (Observatório do PNE, 2015).

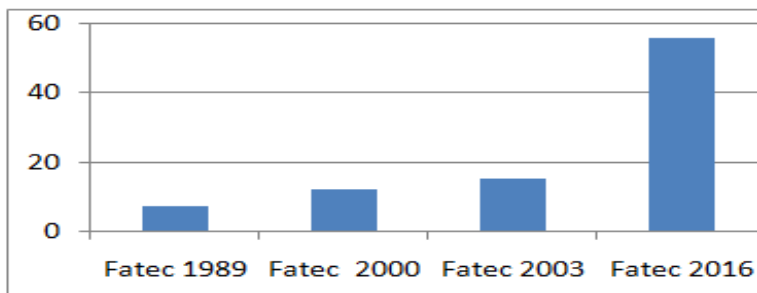
Assim, sobre crescimento de matrículas na educação superior podemos supor que tal aumento se deu pela iniciativa privada e que mesmo os fomentos governamentais ou financiamentos subsidiados no governo não colaboram para afirmar que há uma política estatal, ou ao menos pública, de perseguição a tais metas. Considera-se necessários análises mais pormenorizadas, mas os aspectos mercadológicos, nesses contexto de universidades que para se manterem precisam da mensalidade e do fluxo de alunos, a lógica economicista está presente até na sua subsistência. Logo, aspectos salientados da prevalência da lógica empresarial nos rumos da educação se faz presente na atual conjuntura da expansão da educação superior.

### **Fatec Rio Preto e os próximos passos da pesquisa**

Para problematizar mais amiúde temos a instituição Fatec Rio Preto, inserida no Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, como objeto de estudo e se pretende nessa singularidade contribuir para a reflexão sobre a universalidade da educação superior tecnológica pública perseguindo os dilemas inerentes a sua recente expansão.

## Expansão

**Gráfico 5 – Expansão Fatec-1989-2016**



Fonte: Autor.

Observa-se que:

- Houve uma expansão de 07 Fatec em 1989, saltando para 12 Fatecs em 2000, um aumento de aproximadamente 80% em 11 anos;
- Entre 2000 e 2003, o aumento de unidades foi de 20%;
- Entre 2003 e 2016 (fundação da Fatec Rio Preto), o aumento foi de 15 unidades para 56 unidades, aumentando 150% aproximadamente em 13 anos;

Cabe agora investigar os aspectos de qualidade dessa expansão. De qualquer maneira a educação da Fatec se propõe a isso, as práticas laborais reais do estudante trabalhador formal ou estagiário acabam por redundar em trabalhos de conclusão de curso, que são em sua maioria situações problemas vividas. Em um levantamento feito para esse projeto temos:

- No curso de informática para Negócios entre o segundo semestre de 2014 e o segundo semestre de 2015, foram apresentados trinta e três trabalhos de graduação, sendo que, deles 18 eram resultados dos estágios ou práticas profissionais, em outros termos ou 54,5%;
- No curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas entre o primeiro semestre de 2014 e o segundo semestre de 2015, dos 26 trabalhos de graduação apresentados como trabalhos de graduação, 9 foram resultados dos estágios ou práticas profissionais, ou em outros 28,8%.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAM, Zigmam, BORDONI, Carlos. Estado de Crise. Rio de Janeiro, Zahar, 2016;
- BRASIL. Ministério da Educação. Expansão da educação superior e profissional e tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros, 2011a. Disponível em: Acesso em: 22 jun. 2016.
- CBM, Etecs e Fatecs: passaporte para o mundo do trabalho. 2015. Congresso Brasileiro de Municípios. Disponível em <<http://congressocbm.com.br/etecs-e-fatecs-passaporte-para-o-mundo-do-trabalho/>> Acesso em 29 de maio de 2016;
- DE SOUZA FIALA, Diane Andreia; ITU, Fatec. Estudo de dois ciclos da política de expansão da educação tecnológica no Estado de São Paulo via FATECs (2001-2007).
- DOS SANTOS BATISTA, Sueli Soares; FREIRE, Emerson. Dez Anos de FATEC Jundiá (2002-2012) no Contexto de Expansão das Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza (2001-2012). Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura, v. 10, n. 2, 2012.
- LIMA, Luiz. Quinze Anos de Bônus Demográfico Vão Pelo Ralo. In. Beta VEJA.com Economia. 30 de maio de 2015. Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/noticia/economia/quinze-anos-de-bonus-demografico-vao-pelo-ralo/>> Acesso em 25/11/2015 às 3h24.
- NOSELLA, Paolo. Espaço Aberto Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação *politécnica*. IN. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 137, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf> > Acessível em 03/05/2016 às 19h10.
- OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior/indicadores>> Acessado em 25/11/15 às 23h12.
- RODRIGUES, José. Educação politécnica., p. 60. 1983. Disponível em < [http://www.poligremio.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Educacao\\_Politecnica\\_.pdf](http://www.poligremio.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Educacao_Politecnica_.pdf) > Acessível em 03/05/2016 às 1453.



SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. Penso Editora, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da Educação. Penso Editora, 2013.

SKYSCRAPERCITY, Centro Paula Souza: Expansão garantiu empregabilidade de 77% nas Etecs e 93% nas Fatecs. Agosto de 2009. Disponível em <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=942768> .> Acessom em 29 de maio de 2016;

## ENSINO SUPERIOR E CRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS EM MOÇAMBIQUE

Telma Amorgiana Fulane Tambe<sup>32</sup>

### INTRODUÇÃO

O ponto de partida deste trabalho é o artigo de Eunice Trein e José Rodrigues (2011), para refoçarmos a ideia de que o conhecimento tem sido tratado como uma mercadoria. Nesse artigo, os autores referem que a academia debate-se entre duas perspectivas na produção do conhecimento: de um lado, o valor socialmente útil e transformador; de outro lado, o valor de troca mercantil e, portanto, conformado à lógica dominante. Essa tentativa infrutífera de conciliação produz uma sensação de *mal-estar* que assola a Academia. Discutem, igualmente, a ideia de que o conhecimento está sendo convertido em mercadoria, ou seja, que o capital está empreendendo, de maneira bastante eficiente e eficaz, ao processo de subsunção do valor de uso social do conhecimento à forma-valor, ou seja, a subordinação reificada da ciência à produção capitalista.

O Ensino Superior em Moçambique celebra, em 2016, os seus 54 anos de existência formal e esse marco histórico constitui uma oportunidade de reflexão sobre os caminhos trilhados, a sua natureza e características, bem como a visão que hoje dá o suporte para a sua participação plena no desenvolvimento do país. Portanto, dos caminhos trilhados podemos referir a sua gênese no longínquo ano de 1962, a 21 de Agosto, com a abertura dos Estudos Gerais Universitários de Lourenço Marques, então capital de

---

<sup>32</sup> Mestranda em educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Moçambique (PREMUGY, 2012, p. 5). Após a independência de Moçambique, em 1975, e decorridos 15 anos, com a revisão da Constituição da República, em 1990, inicia-se a abertura para a economia do mercado e, conseqüentemente, a possibilidade de criação de instituições educacionais não mais sob a tutela do Estado. Neste contexto e com a primeira Lei sobre o Ensino Superior (ES) n.º 1/93, de 24 de Junho, é permitida a criação de instituições de ensino superior privadas e abre-se uma nova realidade de educação no país.

Desta feita, num intervalo de dez anos assistiu-se a uma complexidade de ações que visavam assumir o ES como o motor para o desenvolvimento e assim o Governo cria o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, em 2000, e este lança os primeiros passos da implementação do primeiro Plano Estratégico do Ensino Superior (2000- 2010) e propõe a primeira Política de Ciência e Tecnologia para Moçambique. Em resultado da complexidade que se gera na gestão do ES, surge a necessidade de se proceder à alteração da Lei n.º 1/ 93 e, em sua substituição, cria-se a Lei n.º 5/2003, de 21 de Janeiro, que em matéria de regulamentação visou, entre outros aspectos, ao Controle da Qualidade.

Assim, muitos governos tiveram que criar instrumentos de regulação e garantia de qualidade com recurso às forças do mercado e esperando que os estímulos do mercado fossem proporcionar mais eficácia e eficiência a custos reduzidos (BOK, 2003).

Neste contexto, este artigo apresenta uma análise das conseqüências desta relação do ensino superior com a ideia de que o mercado e as suas forças poderão ser um mecanismo de regulação, estímulo, garantia de eficiência e qualidade do ensino superior, a que Trein e Rodrigues <sup>33</sup> chamam de “Fetichismo do conhecimento mercadoria” e “produtivismo científico”

Conscientes, porém, da existência de argumentos críticos à ideia da mercantilização, entendida aqui como o mercado e suas forças, como fonte de eficiência, qualidade e sustentabilidade, a mercantilização como fonte de financiamento, mais do que ser a solução para a crise do desinvestimento<sup>34</sup>, pode degenerar na ineficiência, desigualdade de acesso e baixa qualidade do ensino superior (SANTOS, 2010).

---

<sup>33</sup> TREIN E RODRIGUES: O mal-estar na academia: *produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria*. In: Rev. Bras. Educ. vol.16 n.48, Rio de Janeiro, Sept./Dec. 2011.

<sup>34</sup> Jonbloed (2003) e Mamdani (2007).

Neste contexto, para a produção deste artigo recorreremos a pesquisa de natureza bibliográfica e empírica realizada em Moçambique, sobre a tendência da expansão do ensino superior e a conseqüente produção do conhecimento no ensino superior.

### **“O MAL-ESTAR NA CIVILIZAÇÃO”: O DESINVESTIMENTO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM ÁFRICA**

A falta de desinvestimento no ensino superior público é um problema global, cujas manifestações variam de país para país e até consoante a localização, no hemisfério norte ou sul (SANTOS, 2010). Por outras palavras, os efeitos da crise do desinvestimento variam conforme os países se localizam no centro, semi-periferia ou na periferia do sistema global (WALLERSTEIN, 2004; AMIN, 1992). Nos países do Norte, a situação do desinvestimento apresenta-se de forma diferenciada. No geral, na Europa, com excepção da Inglaterra, o sistema de ES é principalmente público. As instituições públicas encontram mecanismos e poder de reduzir o impacto do desinvestimento público no ES, mesmo quando isso significava recorrer ao mercado para gerar mais receitas.

No caso da periferia, é diferente. A crise do desinvestimento público eclode quando uma boa parte dos países africanos ainda se estava a redefinir enquanto Estado independente e livre do jugo colonial. Os níveis de literacia eram extremamente baixos para se poder considerar a alternativa do mercado. No último quarto do século XX a própria universidade ainda era um fenómeno recente no continente.

Não obstante, o sistema de ES em Moçambique assistiu a um crescimento do número de ingressos de estudantes de menos de 5.000, em apenas três instituições públicas em 1989, para mais 82.000 estudantes em 2011, distribuídos em mais de 38 instituições entre públicas e privadas (CHILUNDO, 2010 e WANGENGE-OUMA, 2011). Um dos exemplos da inadequação do financiamento do ES em Moçambique é a sua excessiva dependência em relação aos recursos externos, nomeadamente: doações e créditos. Por exemplo,

a Universidade Eduardo Mondlane<sup>35</sup> chegou a depender em mais de 50-60% do seu orçamento total de ajudas externas (WANGENGE-OUMA e LANGA, 2010). Esta ambiguidade entre a necessidade de expansão do sistema e a redução e/ou relativa inconsistência de recursos levou a que o sistema, e em alguns casos as instituições, se adaptasse às novas condições sociais, políticas e económicas para sobreviver à austeridade. O mercado surge, então, como um recurso à capitalização do ensino superior.

Portanto, como corolário da crise do desinvestimento em África, nos anos 1980, países como Moçambique, e não só, estavam à beira do colapso económico. Essa situação, contudo, abriu as portas à entrada das instituições de Bretton Woods, Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional que passaram a definir as regras de jogo através dos programas de reabilitação económica e reajustamento estrutural.

É neste contexto que, discutindo o conceito de mercadoria, Trein e Rodrigues referem que:

A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção. (MARX 1994, p. 41-42 apud TREI e RODRIGUES, 2013).

Portanto, a mercadoria precisa ter alguma utilidade, ou seja, um valor de uso. Cada mercadoria é veículo material de um valor de troca.

## **A MERCANTILIZAÇÃO DO ‘CONHECIMENTO-MERCADORIA’ EM MOÇAMBIQUE**

Por mercantilização do conhecimento ou do ES refere-se ao processo em que o desenvolvimento dos fins e dos meios do ES, tanto no

---

<sup>35</sup> A Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e a Universidade Pedagógica (UP) são as duas grandes e maiores universidades públicas do país, sendo a UP vocacionada à formação de professores e outras áreas afins.

âmbito estatal como no privado, sofre uma reorientação de acordo com os princípios e a lógica do mercado e sob a qual o ES progressivamente perde o estatuto de bem público e assume a condição de serviço privado e comercial (MAMDANI 2007; BOK, 2003 e WILLIAMS, 1995).

A academia, em Moçambique, transformou-se em lugar de formação de "capital humano" destinado a todas as áreas do mercado de trabalho e de convivência social. A ciência e a tecnologia são utilizadas pelo capital como meio de ampliar a exploração da classe trabalhadora, aumentando-lhe a *produtividade*. Portanto, o *produtivismo* é o resultado lógico-necessário da subsunção do valor de uso do conhecimento ao seu suposto valor de troca. Em outras palavras, a hegemonia da ideologia do *produtivismo* - com todas as suas conseqüências - é um meio pelo qual se procura, simultaneamente, acelerar, baratear e controlar a produção de conhecimento-mercadoria, seja na forma de artefatos tecnológicos patentes de produtos ou processos, ou mesmo de mercadoria-educação. O *produtivismo* é fantasma-fetiche que assombra/seduz, com promessas e ameaças, a Academia (TREIN e RODRIGUES, 2011).

Em Moçambique, o processo de mercantilização é corolário da inauguração da “segunda república”, em 1990, que introduz a democracia multipartidária e a economia do mercado. Em 1995 estabeleceu-se a Universidade Católica de Moçambique (UCM) e o Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU). Em 1998 foram estabelecidos o Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique (ISCITEM) e a Universidade Mussa Bin Bique. Em 2000, seguiu o Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC). O primeiro quinquénio da década de 1990 foi a fase experimental da emergência de instituições privadas, umas de carácter religioso (UCM e UMBB) e outras seculares.

A década de 2000-2010 assistiu a uma explosão de novos provedores públicos e privados de ensino superior. O governo conseguiu um empréstimo do Banco Mundial para implementar o Plano Estratégico para o Ensino Superior (PEES – 2000 a 2010). O PEES tinha a expansão do acesso como seu principal objetivo (MOÇAMBIQUE. MESCT, 2000), respondendo, assim, aos ditames da visão do Banco Mundial sobre o tratamento que se devia dar ao ES. Se o país quisesse expandir o seu ES deveria fazê-lo diferenciando as instituições, incluindo a abertura de espaço para os provedores privados. Deveria criar condições para que as instituições públicas diversificassem as suas fontes de financiamento, incluindo a contribuição dos estudantes nas despesas com a sua formação (WORLD BANK, 1994).

Nas palavras de Torres, o Banco Mundial diversificou as suas ações abarcando, igualmente, as atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos em matérias de políticas educativas, assim como prestando ajuda para a mobilização e coordenação de recursos externos para a educação (TORRES, 2007, p.128). Portanto, para o BM, a educação é a pedra angular para o crescimento econômico e o desenvolvimento humano, meio primordial para a melhoria de qualidade de vida e de formação para a cidadania. Nesse contexto, o BM assinou em 22 de agosto de 2008, em Maputo (capital de Moçambique), um acordo a partir do qual se comprometeu em financiar o setor da educação num montante de 79 milhões de dólares norte-americanos no período de 2008-2010.

Os fundos do BM, que vieram a agravar a dívida pública moçambicana, serviram para a criação de mais instituições públicas de ensino superior em algumas províncias e com diferentes vocações. Em 2003 criou-se, em Maputo, o Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA) e, em Nampula, a Academia Militar Samora Machel (AM); em 2004, a Escola Superior de Ciências Náuticas em Maputo (ESCN) e o Instituto Superior de Administração Pública (ISAP) e, em 2005, os institutos politécnicos de Gaza (ISPG), Manica (ISPM) e Tete (ISPT) (CHILUNDO, 2006).

No mesmo período, assistiu-se a uma grande explosão desmedida de instituições privadas de ES. A Universidade Técnica de Moçambique (UDM) foi estabelecida em 2002; a Universidade São Tomas de Moçambique (USTM) em 2004, em Maputo; e a Universidade Jean Piaget, na Beira. O Instituto Superior Cristão, em Angónia -Tete, também em 2004; o Instituto Superior de Economia e Gestão, em Maputo, no ano de 2005 (CHILUNDO, 2006), para citar alguns exemplos. Atualmente, o sistema de ensino superior comporta cerca de 38 instituições de ensino superior, das quais 17 são públicas e 21 privadas.

## **INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO vs PAGAMENTO DE PROPINAS**

Uma das formas de conhecimento-mercadoria direta, em Moçambique, é a arrecadação de receitas através de cobranças de propinas nas IES, particularmente aquelas instituições e programas cuja principal atividade é o ensino. As instituições privadas quase sempre declaram que têm na cobrança de propinas sua única fonte de receita (LANGA, 2006). As instituições públicas,

particularmente a UEM e a UP, mantêm durante o dia um regime de ensino superior público, quase gratuito. No período pós-laboral, o ensino torna-se quase privado, dependendo para sua funcionalidade do pagamento de propinas pelos estudantes. Os cursos pós-laborais passam, então, a ser a “vaca leiteira” das universidades públicas (LANGA, 2012, p.30).

Os cursos pós-laborais são uma fonte de incremento salarial dos docentes que multiplicam suas horas de trabalho em sacrifício de outras atividades intelectuais e acadêmicas, e com as propinas fixadas em dólares americanos, podendo os estudantes pagar em moeda nacional, desde que convertida ao câmbio do dia.

Dessa forma, os estudantes pagam propinas ao preço competitivo do mercado. Tanto a UEM como a UP abriram uma série de novos cursos e programas, assim como replicaram cursos e programas já existentes, oferecidos no regime pós-laboral.

Na UP em 2007, os estudantes matriculados nos cursos do regime pós-laboral suplantaram àqueles do regime laboral:

**TABELA 1** - Matrículas por Faculdade/Regime de Estudos na UP-Sede

<b>Faculdade</b>	<b>Regular</b>	<b>P ó s - l a b o r a l</b>	<b>12<sup>a</sup>+1</b>	<b>Total</b>
FCNM	1.324	915	222	2.461
FCPEDAG	996	10.501	-----	11.497
FCSOCIAIS	892	1.333	23	2.248
FCLINGUAS	642	65	64	771
FCEFD	336	86	35	457
<b>TOTAL</b>	<b>4.190</b>	<b>11.636</b>	<b>344</b>	<b>17.434</b>
% do total	24	66.7	2.0	100

**Fonte:** Direção de Planificação e Estudos, 2008 (adaptado).

Portanto, podemos perceber, a partir da tabela, que grande parte dos estudantes frequenta os cursos no regime pós-laboral em detrimento do regime regular. A faculdade que mais atrai estudantes pós-laborais é a de ciências sociais.

Neste contexto, importa-nos lembrar que a UP foi estabelecida em 1985 como Instituto Superior Pedagógico (ISP) uma espécie de colégio para formação de professores com vista a responder à elevada necessidade de professores primários e secundários qualificados em Moçambique, ainda que



esta necessidade continue largamente insatisfeita, modificou e expandiu o seu curriculum e agora também oferece os chamados cursos orientados para o mercado, tais como, secretariado, contabilidade e auditoria, gestão, relações públicas e marketing, técnicas de comunicação, gestão de recursos humanos, história política (SIXPENGE, 2009 apud LANGA, 2012, p. 31). Como consequência disso, e se por um lado, esta abertura permite arrecadação de mais receitas, por outro lado, foi descaracterizando a instituição com a crescente ambivalência da sua missão, o que a conduziu a uma crise de identidade que culminou com a revisão dos seus estatutos (UTHUI, 2008).

Em outro espetro, Castiel e Sanz-Valero (2007) citados por Trein e Rodrigues (2011) salientam que a dimensão mercantil que o conhecimento científico assume, tanto pelo capital simbólico que gera, ao ampliar prestígio e reconhecimento, quanto pela relação mercantil direta que pode assumir, por exemplo, ao restringir o acesso dos usuários dos resultados das pesquisas, impondo a cobrança de pagamento, o que caracteriza a produção científica como uma produção individual e apropriação como propriedade privada. As duas dimensões escamoteiam que, numa sociedade de classes, o trabalho coletivo necessário à produção do conhecimento é mascarado e o valor de uso social é subsumido ao valor de troca.

Portanto, é com o advento da educação neoliberal e o progresso que aumentou a procura social pela escola, num contexto de mercado, que o ensino passou a ser cada vez mais entendido como um meio de ascensão para a mobilidade social, um critério de diferenciação social e procurado por todos os estratos sociais em Moçambique. Outrossim, uma questão de poder e não de saber ou de conhecimento. Como observa Langa, o prazer de buscar o saber, o conhecimento pelo conhecimento, o desenvolvimento de uma cultura intelectual, ficou refém da corrida pelos diplomas (LANGA, 2012, p. 34).

As duas principais universidades públicas do país, a Eduardo Mondlane e a Pedagógica, iniciaram um processo de expansão fragmentária com a abertura de campus satélites e delegações provinciais e distritais ao longo do país. A Universidade Zambeze (UNIZAMBEZE) e a Universidade Lúrio (UNILURIO), recentemente estabelecidas, também iniciaram um processo de satelização. A UNILURIO criou a designação de pólos para se referir as unidades satélites de ensino que vai abrindo no seu processo de expansão fragmentária, por exemplo e o mesmo acontece com as instituições privadas.

Contudo, quase todas as instituições, incluindo as mais estabelecidas como a UEM, a UP, enfrentam problemas sérios de instalações tais como: sala

de aulas, gabinetes para docentes e laboratórios, para além das situações preocupantes de instituições que alugam premissas de armazéns, de escolas primárias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, baseados no artigo de Trein e Rodrigues podemos afirmar que a academia moçambicana está a vivenciar um fetichismo do conhecimento-mercadoria. Ela está degradada pelo ritmo e direção de mudanças que se operam em suas políticas educativas e suas consequências pessoais, científicas e por que não institucionais, também.

Nesse sentido, mais do que optar pelo produtivismo e estarmos presos a sistemas emancipatórios, precisamos resgatar o valor de uso social de nosso trabalho, da nossa academia, superando o valor de troca material e simbólico que caracteriza o trabalho intelectual produzido no meio acadêmico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIN, S. *Empire of Chaos*. New York: Monthly Review Press, 1992.

BOK, D. *Universities in the marketplace: the commercialization of higher education*. Princeton: Princeton University Press, 2003.

CHILUNDO, A. G. Capacity Building in Higher Education in Mozambique and the Role Played by Co-operation Foreign Agencies: *The Case of the World Bank*. (UNESCO Forum Occasional Paper, nº12), 2006.

CHILUNDO, A.G. Mozambique: In: Pillay, P (ed.) *Higher education financing in East and Southern Africa*, African Minds, 2010.

DALE, Roger. Globalização e educação: *demonstrando a existência de “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação*. Revista: educação e Sociedade. Campinas: vol.25, n.87, p. 423-460, maio/agosto, 2004.

JONBLOED, B. *Marketisation in higher education, clark’s triangle and the essential ingredients of markets*. Higher Education Quarterly, v. 52, n. 2, p. 110–135, 2003.

LANGA, P.V. A constituição do campo das instituições do ensino superior em Moçambique. Cidade do Cabo: University of Cape Town., (Dissertação de Mestrado da UCT), 2006.

LANGA, P.V. A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber: *a qualidade em questão*. In: Revista. Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Serie: Ciências da Educação, vol. 1, n 0, p. 21-41, 2012.

MAMDANI, M. Scholars in the market place: *the dilemmas of neo-liberal reform at Makerere University, 1989-2005*. Dakar: CODESRIA, 2007.

MATERU, P. Higher education quality assurance in Sub-saharan Africa: *status, challenges, opportunities, and promising practices*. Washington: World Bank, 2007.

MOÇAMBIQUE. MESCT. *Strategic Plan of Higher Education in Mozambique*. Maputo, 2000.

SANTOS, B. de S. The University in the Twenty First Century: Toward a Democratic and Emancipatory University Reform. In: MICHAEL W. APPLE, STEPHEN, J. BALL & LUIS ARMANDO GANDIN (Eds). *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*. London: Routledge. 2010.

PREMUGY, Cassamo I. C. *Colectânea de Legislação do Ensino Superior*. Maputo: Ministério da Educação, 2012.

TORRES, Carlos Alberto. Melhorar a qualidade de educação básica. As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívio de; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2007.

TREIN, Eunice e RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: *produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento mercador*. In: Revista Brasileira da Educação, v.16, n 48, Rio de Janeiro, set/dez, 2011.

WANGENGE-OUMA, G.; LANGA, P. V. *Universities and the Mobilization of Claims of Excellence for Competitive Advantage*. Higher Education, v. 59, n. 6, p. 749-764, 2010.

WILLIAMS, G. L. The 'Marketization' of higher education: reforms and potential reforms in higher education finance. In: D. D. Dill; B. Sporn (Ed.). *Emerging patterns of social demand and university reform: through a glass darkly*. Oxford: Pergamon Press, 1995.

## O PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E SUAS ANÁLISES

Thalita Andressa Barbosa Paes Landim<sup>36</sup>

*Para início de conversa...*

O Projeto Acadêmico dos cursos na Universidade é um importante instrumento para a construção de sua identidade institucional. Tem como um de seus objetivos apresentar os princípios e bases epistemológicas que cercam o currículo, assim como apresentar caminhos para o desenvolvimento das atividades propostas para aquele espaço. A sua construção coletiva é essencial, pois segundo Veiga (2008, p.15-16) “gera fortes sentimentos de pertença e identidade”, portanto gera compromisso e responsabilidade.

Este artigo é resultado de uma análise de pesquisa de Mestrado realizado em um curso de Pedagogia de uma Universidade Pública brasileira. Tem por objetivo principal a análise do curso de Pedagogia da Universidade Pública do centro- oeste brasileiro segundo o instrumento de avaliação do INEP para os cursos de graduação. E como objetivos específicos a identificação de lacunas existentes no Projeto Acadêmico de Curso, a análise do Estágio Supervisionado e a análise do currículo do curso de Pedagogia para a Educação Especial e Inclusiva.

---

<sup>36</sup> Mestre em Educação pela UnB (Brasil)

A pesquisa qualitativa foi utilizada neste trabalho, pois visa alcançar resultados que não seriam possíveis com métodos de quantificação, tais como a interpretação do contexto na qual o Projeto Acadêmico foi construído. Foi utilizada a análise documental do Projeto Acadêmico do curso da Universidade pública e do currículo, assim como a realização de uma análise por meio do instrumento de avaliação do INEP para os cursos de graduação.

## **O CURSO DE PEDAGOGIA**

O curso de Pedagogia desta Universidade teve “seu primeiro projeto no ano de 1962, mas ele não pode ser implementado por virtude do golpe militar de 1964” (LANDIM, 2016, p.59). Deste modo, apenas em 1970 o curso ofereceu a graduação por intermédio de um regimento próprio.

Hoje, o Projeto Acadêmico vigente nesta Universidade é o de 2002. Ele foi implementado visando atender as reivindicações exigidas pelo CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, pelo PNE – Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e pelos Pareceres e Resoluções do CNE – Conselho Nacional de Educação. Apesar de atender a essas exigências o curso não atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia vigentes desde os anos de 2005 e 2006, por meio de uma Resolução do CNE.

O Projeto Acadêmico desta Universidade adota a visão crítica, pois entende que “a formação docente do Pedagogo como essencial mesmo que este não tenha como destino Profissional a atuação como professor” (UnB 2002, p.5). Também é objetivo do curso formar o “pesquisador educacional” e o “profissional para participar de projetos em ambientes não escolares” (idem). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia definem em seu artigo 4º (CNE/CP Nº 3/2006) que

o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A visão adotada pelo curso de Pedagogia desta Universidade vai contra o exigido pelas Diretrizes do curso, pois a função principal deve ser a formação para a docência, não podendo esta ser deixada para segunda instância.

A base teórica- metodológica adotada para a construção deste Projeto Acadêmico está baseada na Pedagogia da Complexidade. Essa concepção é “capaz de dar abrigo à multiplicidade de referências existentes” (UnB 2002, p.8). Mas o Projeto torna-se ambíguo, pois ao iniciar o seu texto o autor informa que a visão adotada é a visão crítica. Diante deste questionamento surge a dúvida se o projeto foi mesmo criado coletivamente ou se cada parte foi construída individualmente, onde os pares não tiveram o cuidado de conversar sobre um aspecto que caracteriza de forma clara o percurso a ser trilhado pelo Projeto. Veiga (2008, p.92) enfatiza que é necessário “delimitar um referencial teórico- metodológico na condução dos projetos pedagógicos dos cursos”, pois é por intermédio deste referencial que é possível identificar os rumos que o currículo da instituição poderá seguir.

## **O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

O currículo do curso de Pedagogia desta Universidade foi construído como “algo aberto e em movimento” (UnB 2002, p.10), onde são privilegiados os resultados e permite que o estudante percorra diversos percursos. É utilizado o termo fluxo curricular, pois deve haver uma “fluidez” que não ocorre quando utilizado o termo grade curricular.

De acordo com Landim (2016, p.64), as disciplinas obrigatórias do curso são:

Antropologia e Educação; Perspectiva do Desenvolvimento Humano; Projeto 1; Organização da Educação Brasileira; História da Educação; Pesquisa em Educação 1; O Educando com Necessidades Educacionais Especiais; Projeto 2; Psicologia da Educação; Ensino e Aprendizagem da Língua Materna; Ensino de Ciência e Tecnologia 1; Aprendizagem e Desenvolvimento do Portador de Necessidades Educacionais Especiais; Projeto 3 – fase 1; Educação Matemática 1; Sociologia da Educação; Orientação Educacional; Didática Fundamental; Projeto 3 – fase 2; História da Educação Brasileira; Administração das Organizações Educativas; Processo de Alfabetização; Políticas Públicas de Educação; Educação e Geografia;

Orientação Vocacional/Profissional; Projeto 4 – fase 1; Filosofia da Educação; Ensino de História; Identidade e Cidadania; Projeto 4 – fase 2; Avaliação das Organizações Educativas; e Projeto 5 – Trabalho de Final de Curso.

Essas disciplinas formam a base curricular do curso de Pedagogia desta Universidade. Analisando pela ótica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006, o currículo apresentado pela instituição é divergente do proposto pelo Conselho Nacional de Educação. Ele propõe que o currículo seja composto de três núcleos: núcleos de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e núcleo de estudos integradores.

Com o currículo apresentado pela Universidade o eixo contemplado é o núcleo de estudos básicos que estariam dentro das disciplinas obrigatórias do curso. Os dois outros núcleos ficam prejudicados, pois apesar de haver disciplinas optativas elas não são cursadas por todos os estudantes, porque muitas vezes os alunos não possuem uma boa orientação na hora de realizar a sua escolha. Outro fator que interfere é o graduando não conseguir iniciar um estágio nos primeiros semestres de seu curso, “porque o fluxo curricular e a maneira como as disciplinas são dispostas nos mais variados horários não permite que o discente possa reservar um tempo para a sua prática acadêmica” (LANDIM 2016, p.65). Diante disto, o ideal seria a criação de um “fluxo pré-fixado de disciplinas” (*idem*) que conduziria o estudante para a escolha de matérias voltadas para a sua atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outro fator relevante no currículo deste curso de Pedagogia é a questão do Estágio Supervisionado. As Diretrizes Curriculares Nacionais preveem uma carga horária mínima de 3200 horas de trabalho acadêmico, devendo ser distribuídas em 2800h de atividades formativas; 300h de estágio supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; e 100h de atividades teórico- práticas como iniciação científica, extensão e monitoria (CNE/CP3/2006). O curso de Pedagogia desta Universidade do Centro-Oeste oferta a seus estudantes apenas 240h de estágio. Sendo essas horas ofertadas em duas etapas e cada uma contendo 120h. Essa oferta inferior ao estabelecido pelas Diretrizes influencia significativamente no desempenho do futuro docente. Outro ponto crucial é a não especificação da área de estágio do estudante, sendo que o mesmo pode cursá-la na Pedagogia Hospitalar, na Pedagogia Empresarial, na Educação à distância, entre outras e

não realizá-la no estabelecido nas Diretrizes que é na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Landim (2016, p.66), “a redução da carga horária no estágio prejudica a prática pedagógica do graduando em Pedagogia e limita a sua experiência e vivência em sala de aula”, pois é apenas com a prática que o estudante conseguirá consolidar os conhecimentos aprendidos teoricamente.

### **Análise do projeto acadêmico de curso de acordo com o instrumento de avaliação de cursos de graduação – presencial e a distância**

Foi utilizado para análise do curso de Pedagogia desta Universidade o Instrumento de Avaliação de curso de Graduação – presencial e a distância, elaborado pelo Ministério da Educação em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Este instrumento foi escolhido, pois busca realizar uma avaliação semelhante as adotadas pelo MEC aos cursos de graduação.

São atribuídos conceitos para cada um dos itens a serem avaliados.

**Tabela 1** – Critérios de análise segundo o INEP

Conceito	Descrição
1	Quando os indicadores de dimensão avaliada configuram um conceito NÃO EXISTENTE
2	Quando os indicadores de dimensão avaliada configuram um conceito INSUFICIENTE
3	Quando os indicadores de dimensão avaliada configuram um conceito SUFICIENTE
4	Quando os indicadores de dimensão avaliada configuram um conceito BOM/ MUITO BEM
5	Quando os indicadores de dimensão avaliada configuram um conceito EXCELENTE

Fonte: Landim (2016, p.68).



Os dados obtidos por meio dessa análise do INEP são preocupantes, pois muitos itens apresentaram conceitos Não Existente ou Insuficiente o que configura que o Projeto Político Pedagógico desta instituição não está bem estruturado e nem de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Alguns dos itens que apresentaram conceito 1 foram: o contexto educacional; políticas institucionais no âmbito do curso; o estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da Educação Básica; estágio curricular supervisionado – relação entre licenciados, docentes, supervisores da rede de escolas da Educação Básica; estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática; atividades complementares; trabalho de conclusão de curso; apoio discente; número de vagas; integração com as redes públicas de ensino; atividades práticas de ensino para Licenciaturas; atuação do núcleo docente e tutorial.

Todos esses itens elencados obtiveram o conceito 1, onde não são apresentado de forma expressa no Projeto Acadêmico de curso um tópico específico para tratar sobre esses temas. Deste modo, mesmo que eles possam existir na prática acadêmica, quando não vem claro no Projeto não podemos realizar análises sobre esses assuntos. Esse é um fator sério e que prejudica significativamente a desenvoltura do curso de Pedagogia desta instituição. Fatores de extrema importância como a do Estágio Supervisionado não está regulamentada no Projeto para que os docentes e estudantes tenham um objetivo claro a ser alcançado. A relação entre a teoria e a prática fica prejudicada com essa omissão do Projeto do curso.

Outros itens que receberam nota inferior a 3 foram: o perfil profissional do egresso; conteúdos curriculares; metodologia; funcionamento do colegiado de curso ou equivalente. Esses itens também devem ser analisados com cuidado, pois quando não sabemos o perfil profissional do estudante que queremos formar deixamos aberto para que seja formado qualquer tipo de profissional, sendo que o seu destino principal deve ser a sala de aula da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando é tratado a questão de conteúdos curriculares muitas são as disciplinas obrigatórias apresentadas no fluxo curricular do curso, mas infelizmente o curso abre um caminho amplo para o graduando cursar as disciplinas optativas, e nesse percurso acaba não focalizando em uma área, deixando de cursar disciplinas importantes como: educação infantil, educação de jovens e adultos, currículo e avaliação escolar.

## **Análise das disciplinas sobre educação especial**

No Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia foram observadas três disciplinas obrigatórias sobre Educação Especial: “O Educando com necessidades educacionais especiais”, “Aprendizagem e desenvolvimento do Portador de Necessidades Educacionais Especiais – PNEE” e “Libras”. Dentre essas disciplinas apenas as duas primeiras puderam ser analisadas, pois a ementa da disciplina “Libras” não consta nos arquivos da secretaria do curso. De acordo com Landim (2016, p.77), “o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia, em nenhum de seus capítulos especifica as competências de cada área de concentração. Assim, essa omissão impede que o estudante saiba os domínios que deve desenvolver em cada área de estudo”. Essa supressão é prejudicial ao estudante, pois ele não sabe quais competências deve desenvolver ao final das disciplinas sobre Educação Especial serem cursadas.

A disciplina “O Educando com necessidades educacionais especiais” tem por objetivos “analisar o contexto histórico, social, político, cultural e educacional em que o ensino especial está inserido” (LANDIM 2016, p.78), além de compreender o conceito de diversidade. Possui uma bibliografia adequada para o curso, mas não aborda uma bibliografia específica para a formação de professores para a Educação Especial e Inclusiva.

A disciplina “Aprendizagem e desenvolvimento do PNEE” tem como objetivo principal o estudo “do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais” (LANDIM 2016, p.79), observando os principais fatores que interferem na aprendizagem. Uma crítica a ementa dessa disciplina é a ausência de uma explicação de como a aprendizagem ocorre em sala de aula e como os professores e pais devem agir diante de tais necessidades.

## **Algumas considerações**

O Projeto Acadêmico do curso analisado é um projeto anterior as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, sendo assim, necessita de reformulações profundas para que possa atender as exigências do Conselho Nacional de Educação. A começar por uma definição clara de sua concepção teórica e do perfil de egresso que o curso pretende formar.

Outro ponto que precisa ser repensado é o aumento da carga horária do Estágio Supervisionado e a apresentação clara de onde este deve ser

realizado, focando prioritariamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estágio é o principal espaço onde o estudante poderá observar a prática e aliá-la a teoria aprendida em sala de aula, observando sempre a prática pedagógica que ocorre nesse ambiente. O currículo deve ser repensado, com o objetivo de que o estudante possa ter em seu fluxo curricular, disciplinas que abranjam de formar completa todas as áreas de concentração requeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

As disciplinas sobre Educação Especial devem ser repensadas para uma perspectiva de Educação Inclusiva, onde o enfoque não seja a deficiência, mas sim as possibilidades de aprendizagem do educando. Observando sempre as suas possibilidades de avanço e a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas.

Alguns debates já vêm sendo realizados sobre a reestruturação do Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia dessa Universidade. Alguns núcleos de estudo e comissões já foram criadas e estão trabalhando para que no ano de 2017 esse novo Projeto seja implementado na instituição.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CNE, C. N. D. E. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2005. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 12 Novembro 2015.

CNE, C. N. D. E. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)>. Acesso em: 12 Novembro 2015.

CNE, C. N. D. E. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. MEC- Ministério da Educação, 2015. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 12 Novembro 2015.

LANDIM, Thalita Andressa Barbosa Paes. O Pedagogo formado na UnB e a sua atuação na Educação Inclusiva. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB, Brasília.

MEC, Ministério da Educação. Instrumento de avaliação de cursos de graduação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília, 2015.

UNB, Universidade de Brasília. Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia. Brasília: Faculdade de Educação, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Educação básica e educação superior: projeto político- pedagógico. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2008.

- XXXIII -

**“ÁFRICA” E “AFRO-BRASILEIROS” NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA.**

Vitor Andrade Barcellos – UFRJ (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

São notórios os debates em torno da problemática da diferença nas ciências humanas em geral, e no campo educacional, em particular. A valorização de saberes particulares associados a grupos étnicos ou sociais “subalternizados” ou “minorias” – identificadas por classe social, gênero, raça, sexualidade, religião, entre outros – tem feito emergir uma crítica à prerrogativa do conhecimento científico enquanto portador de validade universal dotado de verdade. Outras formas de conhecimento, advindas de tradições e sociedades distintas do paradigma da modernidade ocidental, têm sido reconhecidas como dotadas de lógicas próprias de validação e produção.

Neste sentido, esta comunicação tem como objetivo discutir o currículo de história no ensino superior, no que se refere aos sentidos fixados para “África” e “afro-brasileiros” na formação inicial de professores. Interessa, aqui, refletir sobre o impacto das experiências e discussões acadêmicas na produção de subjetividades docentes que se coloquem de maneira subversiva frente ao racismo epistêmico e ao lugar subalterno de África conforme estabelecido hegemonicamente.

Na primeira parte, problematizo maneiras como “África”, seus sujeitos e saberes na diáspora nas Américas vieram sendo caracterizados pelas ciências humanas no Ocidente. Em seguida, trato das disputas políticas no currículo do ensino superior em torno da definição daquilo que pode ser considerado como “conhecimento acadêmico” bem como da formação de professores. Na parte

final, analiso questionários respondidos por estudantes de turmas da disciplina *Didática especial e prática de ensino de história*, no curso de graduação em História da UFRJ, identificando possíveis deslocamentos e subversões – bem como limitações e mecanismos discursivos de recriação de subalternidade – nos sentidos de “África” e “afro-brasileiros.

## ÁFRICA E AFROBRASILEIROS: DISPUTAS NO CURRÍCULO

### A produção da subalternidade de África

Entre 1750 e 1850, emergia o campo de uma *ciência do homem*, ainda referenciada na história natural e organizada em torno de ideias evolucionistas como *civilização* e *progresso* que vinham se fortalecendo junto aos estudos filosóficos e filológicos. Estas transformações prepararam terreno para a constituição do conceito de *raça*. Esse processo se consolidaria, entre outras coisas, com o desenvolvimento de uma antropologia física por vez e combinada ou alternada com um evolucionismo cultural de figuras como Pritchard (STOCKING, 1987). O saber científico estaria predominantemente voltado para controlar e hierarquizar o universo das diferenças entendidas.

Essas mudanças estariam associadas aos conhecimentos produzidos desde os primórdios da expansão imperialista, em que pesquisadores “naturalistas” de expedições científicas haviam circulado, registrado, classificado e representado características naturais e especificidades sociais e culturais de sociedades africanas até então desconhecidas (PRATTI, 1999). É neste contexto que emergiria o conceito de *raça* como parte do discurso científico naturalista, legitimando a expansão violenta do imperialismo na África ao longo do século XIX. As teorias raciais foram tentativas extremadas de controle e classificação social (saber-poder) conformando o sujeito *negro africano* (sua sociabilidade, inteligência e cultura) a referências biológicas.

Já no final do século, aconteceram mudanças no discurso ocidental, perdendo força a interpretação da diferença racial em uma chave biológica e passando-se a uma leitura sob a ótica da cultura em uma chave funcionalista e comparativa. Ganham força diferenciações e antagonismos entre as sociedades europeias e africanas.

Dessa maneira, os discursos ocidentais sobre “África” foram concebidos já pela perspectiva da episteme moderna, significando a diferença como o *negativo de si mesmo* de um determinado momento histórico. Isto

auxiliava o Ocidente a consolidar imagens que tinha de si mesmo enquanto sociedade *civilizada e moderna*, em oposição a sociedades africanas. Haveria ali uma *geografia do discurso* que autorizava a aplicação de determinadas categorias – pré-histórica, estática, pré-histórica ou sem história, tradicional, primitiva, oral, bárbara – à África, mas não às sociedades europeias (MUDIMBE, 2013). Seja por um viés racial, seja por um viés cultural, os discursos modernos estabeleceriam para os africanos e afrodescendentes um lugar subalterno.

No Brasil, os primórdios da constituição do campo da historiografia teriam se constituído em uma ideia de Nação brasileira (como continuidade da civilização europeia) com forte marca excludente (de negros e indígenas). Guimarães analisou os discursos a partir do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), apontando para as “imagens depreciativas do outro”, cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção” (GUIMARÃES Apud MIRANDA e PIMENTEL, 2015, p.800).

As últimas décadas do século XIX tiveram como uma inflexão, com um pensamento racial baseado na ideia de “embranquecimento” da Nação. Esta residiu na adaptação seletiva das teorias raciais europeias para pensar uma solução própria para o “problema negro”: afirmava-se a necessidade de reduzir o contingente negro na população devido à sua inferioridade biológica, sendo o termo “raça” estava associado a um determinismo biológico. A ideia de mestiçagem (cruzamento de raças) é vista com pessimismo, fixada como negativa, sendo o mestiço visto como biologicamente doente e propenso a criminalidade. As análises historiográficas tendiam a incorporar este pessimismo racista, justificando problemas da Nação a partir das consequências de supostas deficiências genéticas negras e indígenas para a vida social.

Nas primeiras décadas do século XX, destacados autores do pensamento social, como Silvio Romero e Gilberto Freyre, adaptaram a ideia de “embranquecimento” aos cânones da Antropologia Social, em uma perspectiva assimilacionista. Isto significaria absorção e integração de mestiços e pretos, o que “requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena”. (GUIMARÃES, 1999, p.55).

Este seria o pano de fundo para a consolidação da ideia de “democracia racial”, presente no Brasil até os dias de hoje, tendo como pressuposto a afirmação da existência de uma “raça” brasileira relativamente homogênea, resultante da mistura, da mestiçagem das três “raças” originais, parte importante de um discurso que tem apagado as desigualdades e diferenças étnico-raciais em nosso país.

## Deslocamentos na historiografia e no Ensino de História

A partir do final dos anos 1980, constituíram-se novas perspectivas visibilizando novos sentidos de *África* e *afro-brasileiros*, com desdobramentos importantes para as disputas curriculares. Isso esteve associado a uma reelaboração do pensamento social brasileiro, no bojo da expansão dos cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras e da diferenciação das temáticas e abordagens: vários novos estudos, grupos e linhas de pesquisa surgiram nos campos de História da África e de “história social da escravidão”. Autores como João José Reis e Eduardo Silva (1989), Sidney Challoub (1989) e Robert Slenes (1999), entre outros, debruçaram-se sobre as maneiras como os escravos ressignificavam sua situação e suas tradições, construindo estratégias e expectativas a partir de leituras diferenciadas em relação à experiência da escravidão, à liberdade e aos aportes de diferentes tradições africanas.

A partir do final da década de 1990, dar-se-ia a emergência de uma nova forma de atuação política de negros/as brasileiros/as, por meio de um enfoque identitário e trazendo novas problematizações e formas de reivindicação, inclusive endereçadas ao campo educacional. Ali, conseguiu-se ganhos importantes, a começar pela introdução do tema transversal da Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1996, além da criação de novas instituições na burocracia do Estado – como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. Pode-se destacar também a promulgação da lei n.10.639/2003, que alterou a LDB n.9.394/96 estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Outra medida legal importante foi criada no ano seguinte: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), que pretenderam incidir diretamente sobre a educação das relações raciais, incitando a mudanças na formação de professores e à criação de novas pedagogias de combate ao racismo e discriminações que capacitem o sujeito (negro e não-negro) para

*(...) forjar novas relações étnico-raciais (...). Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias*



*pedagógicas* que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p.15-16, grifos meus).

Cabe indagar, porém, sobre as possibilidades e limites desse processo de criação dos professores, dada a problemática da formação inicial proporcionada pelo currículo acadêmico.

Oliveira (2012) traz algumas contribuições ao analisar um curso de formação continuada sobre História da África e dos africanos no Brasil organizado pelo Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE) do Rio de Janeiro. Este curso seria apenas uma parte de um processo em que aqueles professores convidados, enquanto intelectuais negros e através de longa trajetória de atuação dentro e fora da universidade estariam participando de um “embrião de uma crítica decolonial na educação brasileira”, buscando “(...) visibilizar conhecimentos contra hegemônicos na educação e tentam influenciar os movimentos sociais para a crítica da subalternização da História dos afrodescendentes” (OLIVEIRA, 2012, p.212-2013).

Ainda assim, o autor reconhece uma dimensão epistêmica colocada já na formação inicial que dificulta a implementação da Lei 10.639/2003, envolvendo a própria maneira de pensar os currículos de História. E defende um esforço reflexão crítica sobre a formação inicial a partir das margens, das experiências criadas pela diferença colonial. Seria necessário a ruptura com a “colonialidade do ser” (MIGNOLO, 2003): os professores de História estariam sendo desafiados a *repensar suas identidades profissionais*, as maneiras como abordam a diferença racial em suas práticas pedagógicas cotidianas e, mesmo, na forma como entendem seu papel como professor em meio a uma pluralidade de saberes no currículo.

Somos remetidos, assim, para discussões sobre o Currículo de História como espaço de formação inicial de professores. Tenho apostado na importância política de discutir as maneiras como os cursos universitários de História estão fixando sentidos para o “conhecimento histórico” e como, neste processo, estão atuando para forjar “subjatividades docentes” rebeldes ou não.

Em uma perspectiva pós-fundacional, acredito que uma forma fértil de se pensar a formação de professores é entendê-la como

(...) ação de investir em subjatividades políticas que se identificam com a posição de sujeito-docente face a situações cotidianas nas quais é chamado a tomar decisões em permanência. Investir nesse tipo de subjatividade

corresponderia, por sua vez, a oferecer, ao longo do processo de formação, uma multiplicidade de discursos disponíveis sobre *docência, ensino, escola, didática, currículo e conhecimento*, que, por meio das lógicas articulatórias reprodutoras e/ou subversivas, participam da luta hegemônica. (GABRIEL, no prelo, p.11)

O desafio passaria a ser a busca por estratégias discursivas mais adequadas a adotar em processos de formação docente, inicial e/ou continuada com o objetivo de que se constituam subjetividades políticas que tomem decisões politicamente emancipatórias. Em outras palavras, possibilitar que esse sujeito posicionado historicamente no lugar de docente se constitua como sujeito de demandas antagônicas – no caso que nos interessa, em relação ao racismo existente na sociedade brasileira e, mais especificamente, nas escolas da educação básica.

Nesta perspectiva teórica, a investigação passa a ter como objetivo explorar os mecanismos discursivos de constituição desta posição de sujeito/docente produzida em uma ordem social desigual e em um contexto de crise, no qual as instituições educacionais são interpeladas pelas demandas de diferença (como a do movimento negro). As subjetividades políticas do lugar da docência, nestes tempos de crise, são compreendidas a partir da aposta de que “a singularidade do trabalho docente historicamente produzida mobiliza *relações com o conhecimento* que precisam ser melhor investigadas (GABRIEL, 2016, p.8).

## **QUE ÁFRICA E AFROBRASILEIROS NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA UFRJ?**

A partir das discussões teóricas apresentadas acima, analiso aqui dados preliminares levantados sobre a temática. Em termos metodológicos, optei por elaborar um questionário voltado para licenciandos, como forma de obter um primeiro contato com as maneiras como esses sujeitos estão se relacionando com os temas apontados a partir das experiências na licenciatura.

Foram distribuídos doze questionários para estudantes de Licenciatura em da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Todos tem idade entre 22 e 31 anos e já terminaram a maior parte das disciplinas do Bacharelado oferecidas pelo Instituto de História, agora dedicando-se também às disciplinas da Licenciatura, oferecidas pelos professores da Faculdade de Educação.

O programa curricular do Bacharelado da UFRJ inclui um total de 24 disciplinas obrigatórias, 8 disciplinas de Escolha condicionada, 2 Disciplinas de Livre Escolha, além da escrita da Monografia em História propriamente dita e da participação em Laboratórios de Pesquisa, que se debruçam sobre temáticas específicas sob orientação de um professor do Instituto<sup>37</sup>.

Não há aqui espaço para entrar nesta discussão, mas cabe destacar, desde já, que a disciplina História da África, não é obrigatória – diferentemente de outras universidades dentro do Estado do Rio de Janeiro (a UFF e a UERJ). Este fato por si só é um limitador do contato com a produção historiográfica no campo de África. Por isso, optei por direcionar minhas questões a história do Brasil e, de maneira geral, mobilizar o significante “cultura”. Apresento a seguir as questões e respostas obtidas:

- *Questão: Em alguma(s) das disciplinas de história do Brasil foi abordada a questão da cultura africana e dos afro-brasileiros? Quais e com que professores?*

História do Brasil I e História do Brasil II (6) – em alguns dos questionários, destacou-se a presença da discussão sobre a escravidão africana.

Em nenhuma das disciplinas (6)

- *Questão: Alguma outra disciplina (fora história do Brasil) eventualmente abordou esta questão? Qual? Com qual professor/a?*

Disciplinas obrigatórias de História Contemporânea (1), História da América I (2) e História da América II (1).

Disciplinas eletivas: História da África I (3), História da África Contemporânea (4), Novas sociedades em um Novo Mundo (1), Escravidão e mestiçagem nas Américas (1). Em nenhuma das eletivas cursadas (1).

Didática Especial e Prática de Ensino de História (3)

- *Questão: Que experiências em relação à “cultura negra” que você vivenciou ao longo de sua trajetória de formação e que você considera que vai levar para sua vida?*

Atividades e eventos/debates do Laboratório de Estudos Africanos (7); Contato com religiões “afro” (4, sendo que 3 mencionaram explicitamente a Umbanda); Contato com a cultura negra na cidade do Rio de Janeiro (2);

---

<sup>37</sup> Fonte: *Manual do Estudante*, <http://www.historia.ufrj.br/>. Acesso em: 20/06/2016.

Condição de ser negro/a (1), Capoeira (1), Filmes que abordam a temática (1); Assistiu como ouvinte a uma disciplina na pós-graduação (1); Não houve (2).

• *Questão: Existe racismo no Brasil atualmente? Qual o papel do professor de História em relação a isso?*

Todos (12) – Os questionários afirmam que o papel do professor de História é combater o racismo através da discussão sobre as causas ou origens deste fenômeno na história, tendo alguns mobilizado temas como “inferioridade racial” e para que se pensasse junto com os estudantes, estratégias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber a complexidade da temática e sua imersão no campo das relações raciais. O posicionamento destes professores em formação frente ao racismo está associada aos seus entendimentos a respeito dos processos culturais e históricos em África e ao papel de sujeito histórico atribuído aos afro-brasileiros. Para além disso, é preciso indagar sobre a capacidade do currículo acadêmico fomentar uma relação com o conhecimento que não aquela construída pelo formato do conhecimento científico ocidental, reconhecendo outras formas de construção da narrativa histórica (ou de experiências do tempo), bem como de produção de saberes (ciência).

Os dados apresentados apresentam caráter preliminar e precisam ser analisados mais detidamente. Um próximo passo será problematizar as ementas das disciplinas e buscar os programas daqueles professores que foram apontados pelos licenciandos como tendo abordado a problemática indicada, para avaliar bibliografia e práticas pedagógicas mobilizadas no curso. Além disso, possivelmente utilizando a metodologia de Grupo Focal, interessa-me analisar de que maneira as experiências apontadas poderiam se constituir em deslocamentos dos sentidos de África e afro-brasileiros para aqueles professores em formação, na elaboração de estratégias curriculares já no estágio da prática de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELORY-MOMBERGER, Christine. Narrativa de Investigação Profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada. In:

SOUZA, Elizeu C. de (Org.) (Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: Edufba, 2011.

GABRIEL, Carmen Teresa Currículo de História como espaço autobiográfico, In: BRAGANCA, Ines F.; ABRAHAO, Maria H.; FERREIRA, Marcia S.(Orgs). Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica, Coleção Pesquisa (Auto)biográfica conhecimento, experiências e sentidos, vol.1, Curitiba, CRV, 2016.

\_\_\_\_\_. Cultura e docência: articulações em tempos de crise, In: ESCOVEDO, Sandra S.(org), A Cultura na contemporaneidade: desafios à formação docente e à pesquisa em Educação (Apoio APQ3FAPERJ/2015) , no prelo.

HALL, Stuart. Da Diáspora, identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Humanitas, 2009.

LACLAU, Ernesto. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MIRANDA, Claudia e PIMENTEL, F. Currículo de História na UERJ e na UFRJ: todos os caminhos levam à Europa? Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 793-815, set./dez. 2015.

MUDIMBE, Valentin-Yves. A Invenção de África: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento. Luanda: Edições Mulemba, 2013.

SANSONE, Lívio. Negritude sem Etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Salvador: EdUFBA; Pallas, 2003.

- XXXIV -

## **O CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: DIFERENÇAS E SINGULARIDADES NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO**

Waldisélia Passos<sup>38</sup> – UFBA (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

A Educação se configura nos discursos governamentais como um vetor de mobilização no contexto de transformações mundiais. Seguindo um sentido emancipatório e reconhecendo a educação como direito humano, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) compreendem a educação superior como um bem público (UNESCO, 2009). No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205º, que já define a educação como ‘um direito de todos e dever do Estado e da família’, abraça este preceito e institui que deve se constituir como base de sustentação para definição de políticas educacionais no país.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o Ministério da Educação (MEC) por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), tem conduzido as questões curriculares e buscado direcionar a formação dos futuros profissionais em diferentes áreas do conhecimento, provocando uma reflexão sobre os currículos dos cursos nas Universidades. Esta questão ganha força com a possibilidade de, ao buscar cumprir as Diretrizes do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades

---

<sup>38</sup>Mestranda em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade-EISU/IHAC/UFBA

Públicas (REUNI), que de uma forma ou de outra impactou o ensino superior público, se abre como possibilidades ao reestruturar os currículos acadêmicos e implantar formas que possibilite a construção de novos itinerários formativos.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso de natureza qualitativa e de caráter descritivo sobre a implantação do curso de Fisioterapia na Universidade Federal da Bahia-UFBA no âmbito do Programa REUNI. Foi aplicado um questionário com os estudantes do 1º ao 8º semestre do curso que formou sua primeira turma em janeiro de 2015. Os dados foram coletados durante os meses de novembro e dezembro de 2013.

A amostra da pesquisa foi de 228 alunos, cerca de 75,74%, sendo uma amostra conveniente em um universo de 301 estudantes matriculados no curso de 2010 a 2013, e que constavam no sistema da Coordenação de Atendimento e de Registros Estudantis (CARE) como alunos ativos.

Igualmente, foram considerados para a análise dos dados alguns documentos institucionais: o projeto pedagógico, que contém a base conceitual do curso e componentes curriculares e o Decreto nº 6.096/07, que instituiu o REUNI (BRASIL, 2007).

## **FORMAÇÃO DO FISIOTERAPEUTA EM DISCUSSÃO**

A formação do fisioterapeuta analisada numa perspectiva crítica visando a reformulação dos currículos adotado no Brasil já é um anseio desde a década de 50 e, segundo Oliveira (2002), em 1963 a fisioterapeuta Beatrice Thompson, escreveu um artigo intitulado *Diagnoses and Procedures in Physical Therapy* (Diagnósticos e Procedimentos em Fisioterapia), já propondo mudanças no currículo do curso com o intuito de antecipar mudanças que já vinham ocorrendo nas categorias de pacientes e a percepção dos profissionais.

Também a Associação Americana de Fisioterapia (ACTA), em 1968, ao analisar quarenta e dois modelos curriculares do curso e comparando com outros campos de estudos que associavam ciências sociais, engenharia e ciências biológicas, concluiu em seu relatório a necessidade de um curso mais humanizado, pois os estudantes “careciam da capacidade de flexibilização, julgamento e visão de crescimento e adaptação impostos por mudanças profissionais”. O relatório apontava ainda certa fragilidade no que diz respeito à

formação dos professores, evidenciando que havia uma limitação na formação de doutores e que por conta disso com apenas a graduação muitos profissionais já enveredavam pela área de ensino, formando estudantes nos mesmos moldes.

Diante desse cenário, aponta Oliveira (2002), concluía-se que a maioria dos cursos de Fisioterapia encontrava-se em desvantagem nos estudos acadêmicos (pesquisa e extensão), e com possível descompasso diante das necessidades da sociedade contemporânea. A pesquisa da ACTA enfatizava a necessidade de mudanças no currículo, destacando em termos teóricos e clínicos, o conceito primário de assistência em detrimento do cuidado preventivo e de manutenção da saúde.

E os avanços políticos, industriais e sociais que a fisioterapia sempre acompanhou, vêm demonstrando a necessidade de adequações desde o surgimento da profissão, primeiro auxiliar de reabilitação, depois cursos técnicos, cursos técnico superior e de graduação. E com o golpe de 1964, como afirma Oliveira (2002), a política educacional passou a ser orientada pela ideologia tecnocrática. Assim, a educação passou a ser em muitos casos, considerada um instrumento a serviço da aceleração do desenvolvimento econômico, e qualquer semelhança não deve ser mera coincidência, diante da influência hoje de instituições internacionais como o Banco Mundial nos rumos que vem sendo dada a educação no Brasil.

E com ausência de um enfoque mais crítico, influência americana, o campo do currículo também foi afetado. E daí também os modelos de Planos Pedagógicos que são elaborados hoje, discussão que perpassa por outras áreas de conhecimento.

Mesmo assim havia fisioterapeutas engajados e com propostas arrojadas, que com uma visão progressista em plena ditadura, já defendiam a formação do fisioterapeuta/cidadão, dotado de competência técnica, mas com formação ampla e geral. Também denunciava à época a carência de professores qualificados para os cursos, um problema que se tornaria crônico na realidade brasileira e que acabou por comprometer, a qualidade da formação e do desenvolvimento de uma mentalidade profissional.

Essa deficiência na formação deste profissional foi agravada com a explosão comercial do ensino superior privado, que implantou cursos de Fisioterapia, até a década de 80, por conta de uma percepção enganosa de que quantidade era mais importante que qualidade. A discussão sobre mudanças no currículo do curso continuou, e como currículo e formação dos professores estão atrelados ao se pensar em mudanças, vez que a formação é universitária,



isso certamente influenciou a formação da identidade enquanto categoria profissional.

## **O REUNI-UFBA, O CURSO DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA E O PROJETO PEDAGÓGICO**

O curso de graduação em Fisioterapia da UFBA foi implantado em 2010 e a proposta deveria contemplar numa dimensão acadêmica, a flexibilidade, estruturação curricular, renovação pedagógica e mobilidade intercursos.

Daí se perceber que o REUNI traz em termos de política educacional, a possibilidade de flexibilizar inovando o currículo. E, nesse sentido, o curso de Fisioterapia pela oportunidade de implantação poderia ser beneficiado pela proposta de inovação, haja vista toda a discussão que alguns fisioterapeutas já fizeram e fazem sobre a formação profissional (BISPO JR., 2009; BARBOSA et al., 2010; FORMIGA et al., 2012; GALLO, 2005).

Está no projeto pedagógico do curso como concepção que:

A Fisioterapia atua em diferentes áreas, dentre as quais a educação, [...] educação para a saúde, [...] e a recuperação e reabilitação, atuando com problemas instalados nas áreas de adoecimento mental, adoecimento e ou incapacidades físicas ou no desenvolvimento infantil. Outras áreas são as de assistência à saúde em toda a sua forma, desde a primária até a terciária, pertencendo a todos os grupos nestas etapas. Atende também a faixa de assistência domiciliar e esportiva. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FISIOTERAPIA, 2008, p. 4).

Como justificativa para a criação do curso a universidade assume um compromisso com a prestação de serviços à população, e a formação profissional em patamares de excelência, assim como apoiar a inserção profissional de seus egressos. Ainda, ao criar o curso, a universidade tem como objetivo formar indivíduos que cultuem o trabalho em equipe de forma cooperativa e ética nos campos privativos da Fisioterapia de forma generalista, para atuarem em todos os níveis hierárquicos de atenção à saúde, respeitando os princípios éticos/bioéticos, morais e culturais do indivíduo e da coletividade. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p. 8).

E em relação à execução do currículo, consta no Plano Pedagógico, que “[...] o curso foi formatado em sua organização curricular respeitando o princípio da

interdisciplinaridade e por meio dela, as disciplinas se rearticulará... [...]” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p. 18).

O que se pode afirmar é que constatada a necessidade de reformulação curricular e ajustes na grade do curso como foi inclusive pontuado pelos alunos, o Projeto Pedagógico está em fase de adequações, buscando atender também um anseio dos profissionais e docentes.

### **A Formação na percepção dos estudantes do curso**

Para Macedo (2011), é necessário pensar a formação como um fenômeno a se descobrir, a se compreender e no caso deste estudo, ao se levar em conta o contexto em que foi estruturada, delineada a implantação do curso, a elaboração do plano pedagógico e, portanto, do currículo, nos remete ao quanto muitas vezes a intenção e resultados, não são articulados.

E o resultado da pesquisa mostrou que os estudantes não se reportam à Fisioterapia como campo científico, mas quase sempre como campo de prática. Isso tem a ver com a forma como eles apreendem a organização curricular historicamente construída e o que eles sabem e o que ouvem dizer sobre a profissão de fisioterapeuta, e o que esperam ao concluir o curso. Talvez seja o momento de se pensar o campo profissional numa perspectiva multidisciplinar, o que obrigaria uma revisão no Plano Pedagógico. E isso ficou claro quando indicaram repetidamente uma melhoria do processo formativo.

Visando contribuir, Macedo (2012) chama atenção quando diz que em contextos em construção, e no caso o do curso, as ações de formação podem ficar reduzidas a debates sobre a “mecânica” e a “organização curricular” apenas, debates que discutem um modelo didático-curricular adequado para o curso e somente isso. E faz uma pergunta, “porque nos contextos de reflexão e prática o currículo e a formação nunca se falam?” (MACEDO, 2012, p. 69).

Josso (2002), já havia se manifestado quando diz que

[...] a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um potente conceito gerador à volta do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos como: processos, tempo, experiência, saberes, tensão dialética, subjetivação, identidade.” (p.27-28).

Isso mostra que essa relação deve estar em constante construção, quer seja aprimorando as relações institucionais, quer seja facilitando a vida dos estudantes, mesmo quando se promove a autonomia incentivando-os a construir seu próprio itinerário formativo.

Macedo (2012), também afirma que a formação não pode ser pensada como uma “lógica de montagem de um produto fabril onde se exerce um rígido controle de entrada e saída da desejada qualidade, mas tentando resgatar o compromisso educacional com objetivos e metas dignas de um processo institucional de formação (MACEDO, 2012, p. 71).

Daí as universidades públicas precisarem buscar estar sempre refletindo sobre as políticas educacionais, afiliação acadêmica, permanência e evasão, entre outros temas, com o intuito de sensibilizar gestores, professores, técnicos e estudantes para um debate maior sobre a instituição e sua missão, levando a outras reflexões mais abrangentes e iniciando um processo de formação institucional.

### **Currículo e perspectivas profissionais**

As transformações sociais e econômicas acabam por interferir nos perfis dos profissionais formados hoje pelas universidades e estas são obrigadas a reconhecerem os desafios que se refletem no modelo de ensino que é dado. Daí se olhar com mais atenção políticas educacionais como o REUNI, que tendo como uma das metas impactar a vida acadêmica, sugere uma revisão na “intenção de formar”, quer seja revendo metodologias de trabalho, as interações sociais, incentivando a flexibilização e a inovação e que podem ser vistas mesmo diante de críticas, por um viés positivo.

E diante dos interesses apontados pelos estudantes estarem relacionados à expectativa profissional de atuação em clínicas e hospitais, pode se entender que ainda perpetua a ideia de reabilitação historicamente construída.

Segundo Passos, (2015), há na literatura do campo da Fisioterapia, poucos artigos que discutem a extensão universitária, e esta deve ser incentivada, mas apontam dificuldades em inserir fisioterapeutas em projetos com a comunidade e justificam uma falta de entrosamento com outras equipes. A discussão perpassa pelo ensino-aprendizagem, pelo modelo de currículo e a técnica, daí outros autores como Ribeiro (2005), Zem-Mascarenhas et al., (2012) e Medeiros et al., (2012) apontarem na direção de uma mudança de

mentalidade. Mas já há vivências no SUS que também têm contribuído e preparado estudantes para serem inseridos em Núcleos de Atenção Básica, e PSFs.

Este trabalho, ao apontar o quanto a política de expansão e reestruturação do ensino superior público, pode impactar nos currículos, focando em um curso criado no âmbito deste modelo, objetiva reafirmar a responsabilidade da universidade pública em relação à formação destes futuros profissionais. Se este modelo nos permite avançar, acrescentar, modificar, contribuir, a profissão só tem a ganhar, a sociedade necessita disto e os profissionais precisam ser incentivados a contribuir com esta sociedade. Portanto, é também responsabilidade da universidade pública ampliar os campos de trabalho destes profissionais visando atender a sociedade de forma a contemplar o SUS.

Mais uma vez se faz necessário promover adaptações ou incentivar um modelo mais flexível de currículo, que permita a busca por conhecimentos ampliados e interdisciplinares, mas que ao mesmo tempo possa agregar valor ao conhecimento já adquirido pelo aluno, preparando-o como cidadão e que possa contribuir para uma atuação profissional de excelência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa levou a reflexões sobre a formação em saúde e o compromisso da instituição universitária pública com a formação profissional, debate que no caso da Fisioterapia há pouco avanço no sentido de tentar modificar o quadro que há muito se estabeleceu de um curso com formação “curativo-reabilitador”.

Apesar dos alunos entenderem a importância deste curso ser implantado em uma universidade pública, entenderem ser este o espaço propício e adequado para se questionar, propor e pressionar por mudanças no currículo do curso, estão cientes também das dificuldades por que passa um curso recém implantado para se firmar e colocá-los no mercado de trabalho e que isso compromete toda a instituição, gestores e coordenadores em buscar promover um ensino de qualidade.

E que quando se reflete sobre a influência do contexto histórico no qual se firmou a profissão, ajustando-se tanto ao desenvolvimento econômico e tecnológico quanto as necessidades sociais ao longo da história, influenciando até hoje o currículo do curso, se pode perceber ser este um modelo de ensino

que precisa ser revisto diante das políticas de atenção básica, por exemplo. O que é uma forma de ampliar as áreas de atuação do fisioterapeuta, ampliando o campo profissional e que refletirá também na formação docente, discussão já existente na área.

Diante das dificuldades apontadas pelos alunos, no que diz respeito a UFBA fica claro, que o ponto de partida é uma revisão no Projeto Pedagógico e que deve ser de forma participativa, o que com certeza possibilitará sair das influências tradicionais e buscar referências mais inovadoras..

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, E. et al. Experiência da fisioterapia no Núcleo de Apoio à Saúde da Família em Governador Valadares, MG. Revista Fisioterapia em Movimento [online], 2010, v.23, n.2, PP. 323-330.

BISPO JÚNIOR, J. P. Formação em fisioterapia no Brasil: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação. História, Ciência, Saúde- Manguinhos, Manguinhos, v. 16, n. 3, p. 655-668, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v16n3/05.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

FORMIGA, Nicéia F.B. et al. Inserção do fisioterapeuta na atenção básica: uma analogia entre experiências acadêmicas e a proposta dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF). Revista Brasileira Ciências Saúde, 16(2), mio, 2012.

GALLO, D. L. L. A fisioterapia no Programa de Saúde da Família: percepções em relação à atuação profissional e a formação universitária. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. Tradução: José Claudio; Julia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

OLIVEIRA, V.R.C. de. A história dos currículos de fisioterapia: a construção de uma identidade profissional. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)- Goiânia, 2002.

PASSOS, W. S. Um estudo sobre a implantação do curso de graduação em Fisioterapia no âmbito do REUNI-UFBA: na percepção dos estudantes. 2015. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar sobre Universidade)-Salvador, BA, 2015.

PONTES, J. F. O fisioterapeuta: sua formação e os indícios de uma prática educativa. 2002. 168 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

RIBEIRO, K. Q. S. A. A contribuição da extensão comunitária para a formação acadêmica em fisioterapia. *Fisioterapia e Pesquisa*, v. 12, n. 3, p. 22-29, 2005.

UNESCO. Conferência Mundial sobre a Educação Superior: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris, 2009. Disponível em: <<http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Projeto pedagógico do curso de Fisioterapia. Salvador, out. 2008.

ZEM-MASCARENHAS, S. H. et al. Relato da experiência de São Carlos no Programa de educação pelo trabalho para a saúde. *Revista Brasileira Educação Médica [online]*, v. 36, n. 1, suppl. 1, p. 142-148, 2012.

- XXXV -

## **CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DA INOVAÇÃO CURRICULAR PROPOSTA NO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA**

Waydja Cybelli Cavalcanti Correia - UFRPE (Brasil)

Gilvaneide Oliveira - UFRPE (Brasil)

Carlos Antônio Pereira Gonçalves Filho – UFRPE (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

Diante dos desafios que o mundo atual nos apresenta e da grande responsabilidade em formar profissionais para atuar frente às mudanças sociais e tecnológicas que vêm acontecendo, surge a necessidade de se desenvolver currículos para a formação de profissionais no ensino superior habilitados para assumir novos papéis. O currículo, como instrumento norteador das práticas de formação, carece de novos princípios organizadores, devendo-se assumir novas posturas que proporcionem uma formação como produtora de sentido, conforme argumenta Rigal (2000).

Gesser e Ranghetti (2011) afirmam que a importância de se refletir sobre a questão curricular no ensino superior está no fato de estarmos vivendo em tempos pós-modernos, o que significa dizer que necessitamos de modelos e práticas que tenham por base outro paradigma, ou seja, que concebam os conhecimentos e os processos de formação como espaço conceitual no qual se constroem novos saberes. Sobre isso, Cunha (2005) alerta para a necessidade de rompermos com o paradigma dominante pautado no conhecimento disciplinar, na divisão entre ensino e pesquisa, na descontextualização do conhecimento e na reprodução, e adotarmos uma postura pautada no paradigma emergente que valoriza a interdisciplinaridade, a ação investigativa tanto do professor como do aluno, e a contextualização do conhecimento.

Neste artigo discutiremos currículo no ensino superior e práticas pedagógicas inovadoras que rompem com o paradigma dominante, além de trazer as percepções de estudantes do curso de Engenharia Mecânica da Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho da Universidade Federal Rural de Pernambuco acerca da inovação curricular, tendo por base uma experiência vivenciada por ocasião da implementação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

## **CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR**

Pesquisas voltadas aos estudos do currículo no ensino superior sinalizam que os componentes curriculares dessa modalidade de ensino produziram maior sentido à formação se estabelecessem vínculos com o contexto de atuação da vida dos sujeitos em formação e dos saberes necessários ao exercício da profissão. Segundo Giroux (1997), os problemas reais e os contextos são pontos de partida para perguntas e respostas a serem construídas pelos profissionais em formação, pois eles são tanto produtores quanto produtos da história. Por isso é salutar que a proposta de currículo para a contemporaneidade cultive, em sua essência, elementos que auxiliem o ser humano a transcender seus limites e a trabalhar sobre suas possibilidades para (re)criar o próprio modo de fazer e pensar cada profissão, trazendo, com isso, uma aprendizagem significativa. Considerar esse processo formativo requer pensar percursos e estratégias de aprendizagem condizentes com o contexto social e tecnológico em que vivemos, desenvolver práticas diferenciadas do tradicional ensino bancário (FREIRE, 2002) e realizar estratégias mais colaborativas entre os estudantes, promovendo uma construção e apropriação significativa dos conteúdos, habilidades e competências necessárias para a formação profissional e humana de seus alunos.

Nesse sentido podemos dizer que se trata de uma inovação pedagógica, na medida em que requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade, como destaca Cunha (2006). A autora não apenas considera a inclusão de novidades e tecnologias, mas também uma mudança na forma de entender o conhecimento. Para ela, a reorganização de saberes, a ruptura com a forma tradicional de ensino, a reorganização da relação entre teoria e a prática, o protagonismo como condição para a aprendizagem significativa, dentre outras características,



sinalizam maior sentido ao processo de formação dos sujeitos, desenvolvendo, assim, saberes necessários ao exercício de sua profissão.

## **APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP) E SUA PROPOSTA INOVADORA DE ENSINO**

A ideia da Aprendizagem Baseada em Projetos remonta aos anos 1930, nos Estados Unidos, porém foi nos anos 1960 que um grupo de professores da Universidade de McMaster, em Hamilton, Canadá, insatisfeito com o ensino tradicional, resolveu realizar uma reforma na educação médica e propôs um currículo baseado no estudo de problemas. Nascia, dessa forma, a *Problem Based Learning* disseminando-se, assim, para outras instituições, como a Universidade de Maastricht na Holanda (PENAFORTE, 2001). Os princípios que formam a base da ABP possuem muita semelhança com as teorias de Ausubel, Piaget, Bruner, Dewey, entre outros (RIBEIRO, 2008). No entanto, a contribuição de John Dewey para a renovação do pensamento educacional pode ser reconhecida como uma das principais influências da ABP. A teoria de Dewey ressalta a experiência como elemento extremamente relevante para o processo de aprendizagem (PENAFORTE, 2001).

São nessas bases teóricas que a ABP está ancorada. Através de sua metodologia podemos verificar a preocupação com a aprendizagem ativa e com a busca pela desfragmentação do conhecimento a partir do diálogo entre as disciplinas, propondo uma maior aproximação com a realidade. Desenvolver uma metodologia como a ABP, significa propor uma ruptura com o paradigma dominante calcado em uma racionalidade dicotômica que termina por orientar as práticas pedagógicas (CUNHA, 2005). Santos (2010) aponta justamente para a necessidade da superação dos modos de pensar a realidade em termos de oposições, tais como sujeito/objeto, parte/todo, razão/emoção, advindos do modelo disseminado por Descartes, estimulando, em contrapartida, um modo de pensar marcado pela conexão entre os saberes.

Na ABP, a pesquisa ou as ações de tipo investigativa superam o modelo hierárquico em que a teoria antecede a prática. Ou seja, nesta metodologia, a pesquisa é vista como ferramenta mobilizadora de toda a ação pedagógica que envolve tanto os professores/tutores quanto os alunos (MASETTO, 2011).

Na ABP, os conteúdos são organizados de maneira interdisciplinar e intimamente ligados ao projeto que está sendo desenvolvido. Professores e

tutores pensam coletivamente o problema que será apresentado aos estudantes e traçam os conteúdos e as disciplinas que serão envolvidas no projeto; ou seja, realizam um planejamento conjunto com o objetivo de propor discussões que levem os alunos a estabelecerem relações entre o que estão pesquisando nas diversas disciplinas em relação a um tema em questão.

É certo que as noções de interdisciplinaridade mesclam-se numa pluralidade de sentidos e conceitos, entretanto, não se pode deixar de notar que o seu escopo fundamental reside na busca pela desfragmentação do conhecimento a partir do diálogo entre as disciplinas, fazendo-se perceber o fenômeno como uma proposta de unidade dentro da diversidade de saberes.

## **A EXPERIÊNCIA DA UNIDADE ACADÊMICA DO CABO DE SANTO AGOSTINHO**

A Unidade Acadêmica no Cabo de Santo Agostinho (UACSA) surgiu através do processo de expansão da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A referida Unidade iniciou suas atividades com cinco cursos de Engenharias: Civil, Elétrica, Eletrônica, Mecânica e de Materiais, no segundo semestre de 2014. O projeto pedagógico da UACSA propõe uma abordagem interdisciplinar com base na metodologia da ABP. Na UACSA, os cursos de Engenharia de Materiais e de Engenharia Mecânica deram início aos seus projetos interdisciplinares em 2015 com estudantes do terceiro período, como resultado da parceria da UFRPE com a Universidade do Minho (UMINHO).

### **A ABP no Curso de Engenharia Mecânica na UACSA**

A presente discussão tomou por base a experiência vivenciada pelo curso de Engenharia Mecânica. Por se tratar de um projeto interdisciplinar, estavam envolvidas as seguintes disciplinas: Tópicos de Engenharia Mecânica III, Cálculo III, Física III e Português III. Participaram do projeto: 30 alunos, os 4 professores das disciplinas envolvidas, 1 professor convidado denominado de tutor, com o intuito de prover consultorias para implementação de soluções e monitorar o progresso do projeto, e 1 pedagoga para acompanhar o processo pedagógico, mediar o trabalho em equipe e analisar a experiência ao final do processo avaliando seus resultados. Os estudantes foram distribuídos em grupos e deveriam seguir um planejamento geral para garantir um certo ritmo de trabalho.

O projeto proposto aos discentes foi a montagem de um protótipo veicular que deveria realizar duas operações, a saber: a primeira seria transportar um peso determinado (disco metálico de 100 g) por uma distância (em linha reta) de 100 metros no menor tempo possível; como segundo objetivo, o protótipo teria que transportar o maior peso possível (discos metálicos com peso inicial de 100 g) por uma distância (em linha reta) de 100m sem tempo determinado. No Guia do projeto, os discentes também podiam observar que existiam algumas restrições e critérios a serem seguidos na elaboração do produto final, além de esclarecimentos sobre a estrutura do relatório que deveria ser redigido na forma de um artigo mostrando a prospecção e planejamentos iniciais, o detalhamento da construção do veículo e a análise dos resultados obtidos, de acordo com os conteúdos de todas as disciplinas. Os discentes também teriam que construir um *blog* que apresentasse as etapas do trabalho realizado pelo grupo.

Os espaços destinados especificamente para a construção do protótipo e elaboração do artigo eram as aulas semanais da disciplina de Tópicos para Engenharia Mecânica III, realizadas numa sala organizada com mesas circulares para o desenvolvimento do trabalho em equipe. Nessas aulas, os discentes contavam com a presença do coordenador do projeto e do tutor das equipes como forma de mediar o processo, dirimir dúvidas e dar alguns encaminhamentos que julgassem necessários.

Em relação ao processo avaliativo, os discentes foram avaliados de maneira contínua durante todo o semestre, considerando aspectos individuais (20% da nota) e do trabalho em grupo. Neste último caso, considerava-se o projeto (60% da nota) e o protótipo (20% da nota). As atividades avaliativas foram diversificadas, compondo a nota do grupo no projeto os seguintes itens: plano inicial do projeto, a primeira apresentação, relatório parcial, a segunda apresentação e o artigo. A nota individual contou com avaliação pelos pares no início e no meio do semestre e, por fim, a nota do grupo pelo protótipo encerrou a composição da avaliação, sendo realizada por testes no meio e no fim do período.

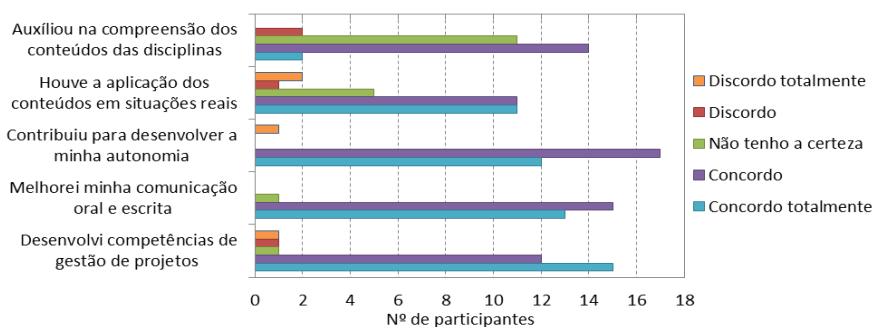
As demais disciplinas que compõem o projeto realizaram seus processos avaliativos de acordo com as competências que foram trabalhadas durante o processo e que estavam presentes no Guia. Por se tratar de um projeto interdisciplinar, foi oportunizado aos discentes o desenvolvimento de um conjunto de competências transversais na *gestão de projetos, trabalho em equipe,*

*desenvolvimento pessoal e comunicação*. O desenvolvimento dessas competências transversais também foi avaliado.

### A ABP na prática

Ao final do semestre, aplicamos um questionário aos alunos com o propósito de averiguar suas impressões acerca da ABP, em especial sobre as *aprendizagens e competências desenvolvidas*. Os estudantes destacaram de forma positiva o desenvolvimento da autonomia, das competências oral e escrita. Também foi bem avaliada a competência de “gestão de projetos” que inclui: “capacidade de investigação”, “decisão”, “organização”, “resolução de problemas” e “gestão do tempo”.

**Gráfico 1.** Aprendizagens e competências desenvolvidas



De modo geral, as avaliações dos discentes foram positivas com relação a primeira experiência da ABP no curso de Engenharia Mecânica da UACSA. No que diz respeito à contribuição da ABP para a compreensão dos conteúdos disciplinares, ainda que para 14 alunos, ela tenha ocorrido de forma satisfatória, outros 11 estudantes declararam “não ter certeza” quanto à sua efetiva contribuição. Uma possível explicação para este dado está na própria novidade da proposta e sua apropriação por parte dos agentes envolvidos. Se, como afirma Santos (2010), a conexão de saberes é característica do novo paradigma que rompe com o modelo cartesiano, a construção dessa nova epistemologia e, por conseguinte, de uma nova relação ensino-aprendizagem, esbarra no *modus operandi* consagrado pela modernidade das ciências. Ainda que a proposta fosse interdisciplinar, nem todos os docentes conseguiram se integrar, na prática, ao

projeto. Dificuldades quanto a que conteúdos abordar desta ou daquela disciplina e de como abordá-los, ou mesmo, com relação a uma maior interação com os alunos envolvidos no projeto tiveram seu peso.

No processo de definição do projeto a ser desenvolvido pelos estudantes, os professores levaram em consideração dois aspectos: o primeiro dizia respeito à escolha do protótipo veicular. Por se tratar de um curso de Engenharia Mecânica, os alunos já estariam trabalhando os conteúdos de forma prática. O segundo, envolveu o uso de materiais recicláveis na elaboração do protótipo, de modo a auxiliar os alunos a desenvolver competências que permeiam o universo da sustentabilidade. Vale ressaltar que com isso, os professores desejavam que os alunos resgassem os conhecimentos construídos na disciplina de Gestão Ambiental cursada no primeiro período. A ideia, assim, buscava articular teoria e prática a partir de um problema central, aproximando-os do perfil do futuro profissional (FERNANDES, FLORES e LIMA, 2010). Na avaliação da metodologia, os estudantes destacaram a vinculação entre conteúdos e “situações reais”, o que, neste caso, pode ser entendido como aplicação de conteúdos e habilidades nas situações-problema geradas no curso da montagem do protótipo.

Outro aspecto a se destacar é em relação ao papel do aluno nessa metodologia, já que o mesmo é impelido a assumir uma posição ativa no processo, tendo que pesquisar, buscar soluções, trabalhar em grupo, respeitar posicionamentos diversos, ativar seus conhecimentos construídos com outras experiências e tomar decisões. Esse conjunto de ações contribuem para uma maior autonomia do estudante com relação ao processo de ensino-aprendizagem (MESQUITA, LIMA e FLORES, 2013). Não por acaso, os alunos avaliaram positivamente a influência exercida pela ABP no desenvolvimento de sua autonomia, como demonstra o gráfico 1.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ABP, em uma perspectiva que rompe com o paradigma dominante, pode ser considerada uma metodologia inovadora. Por isso mesmo, ela exige uma ressignificação por parte dos sujeitos envolvidos com relação a conceitos e práticas de ensinar e aprender. Para vencer todos os desafios que aparecem com a implementação de uma nova metodologia de ensino-aprendizagem, é essencial o desenvolvimento de um modelo de gestão do ensino e de um corpo docente envolvido, além de uma revisão na matriz curricular. A expectativa é

que a metodologia empregada possa se tornar uma nova ferramenta no ensino superior de engenharia. Através de seus métodos ativos, os discentes aprendem um maior volume de conteúdos de forma significativa resultando, portanto, em um maior estímulo ao estudo e ao desenvolvimento da prática da pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, M. I. da. O Professor Universitário na Transição de Paradigmas. 2ed. Araraquara, SP. Junqueira e Marin editores, 2005.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. Cadernos Pedagogia Universitária, USP, 2006.

FERNANDES, S.; FLORES, M. A.; LIMA, R. M. A aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares: avaliação do impacto de uma experiência no ensino de engenharia. Avaliação. Campinas, Sorocaba, SP v. 15, n. 3, p. 59-86, nov. 2010. Disponível em:<  
<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=871&path%5B%5D=870>> Acesso em: 12 ago. 2015.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. O Currículo no Ensino Superior: princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo. Revista e-curriculum. São Paulo, v.7 n.2, p. 1-23. Ago. 2011. Disponível em:<  
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6775/4902>> Acesso em: 20 set. 2015.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MASETTO, M. T. Inovação Curricular no Ensino Superior. Revista e-curriculum. São Paulo, v.7 n.2, p.1-20. Ago. 2011. Disponível em:<  
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6852/4966>> Acesso em: 20 set. 2015.

MESQUITA, D.; LIMA, R. M.; FLORES, M. A. Developing professional competencies through projects in interaction with companies: A study in Industrial Engineering and Management Master Degree. Paper presented at the PROJECT APPROACHES IN ENGINEERING EDUCATION. CLOSING

THE GAP BETWEEN UNIVERSITY AND INDUSTRY, Eindhoven, The Netherlands. (PAEE'2013).

PENAFORTE, J. C. (2001). John Dewey e as raízes filosóficas da aprendizagem baseada em problemas. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. C. (Orgs.). Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional. São Paulo: Hucitec/ESP-CE.

RIBEIRO, L. C. Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IBERNON, F. (Org.). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, B.S. Um discurso sobre as ciências. 7º Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

## CURRÍCULO E ESCOLA





- XXXVI -

## **O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ**

Adriana Barbosa da Silva- UFF (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, que reconhece a Educação como um “direito do cidadão e dever do Estado” e, notadamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), ganhou uma importância histórica deixando de lado toda a perspectiva anterior de “suprimento ou suplência de ensino” àqueles que não o haviam concluído em idade adequada, passando a ser reconhecida como modalidade de ensino da educação básica.

Nos últimos anos, principalmente até 2007, os dados oficiais mostravam um crescimento do número de matrículas para esta modalidade. Posteriormente, de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, as matrículas na EJA diminuíram no período de 2007 a 2013. Só em comparação com os dados de 2012, houve uma redução de 20% de matrículas em 2013. Infelizmente, o Ministério da Educação – MEC afirma ainda desconhecer os motivos.

Como professora de Educação de Jovens e Adultos do Município de Itaboraí desde 2009 e atualmente como Coordenadora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí (SEMEC), observo ainda que é comum os alunos matricularem-se e abandonarem a escola antes mesmo de concluir o período letivo.

Ao longo desses anos, venho me indagando sobre as possíveis explicações para essa evasão. Dentre as minhas hipóteses, destaca-se o fato dos currículos estarem inadequados, não contemplando as necessidades dos alunos da EJA, que acabam por não ver na escola uma possibilidade de perspectiva. Particularmente, considero o currículo como um importante elemento que pode vir a explicar também tal evasão.

O município de Itaboraí, localizado no estado do Rio de Janeiro, no ano de 2012, iniciou um movimento denominado reorientação curricular no qual todos os segmentos e modalidades precisavam participar e repensar o seu “currículo”. Esse movimento deu origem à construção de um documento chamado de versão preliminar e que foi revisado após experimentação nas unidades escolares, como projeto piloto no ano de 2013. Trata-se de um processo complexo que implica no embate de diferentes instâncias e concepções teóricas.

Refletindo sobre a proposta de currículo implementada para a Educação de Jovens e adultos no município de Itaboraí, esta pesquisa de mestrado buscou respostas para as seguintes questões: O que é currículo? Como está sendo construído o currículo de EJA? Quais são as implicações epistemológicas e políticas das diferentes concepções de currículo? Que embates políticos e epistemológicos esse processo de construção está gestando e quais as suas implicações? Como o currículo está sendo percebido pelos professores e alunos da EJA? O currículo contempla as necessidades dos sujeitos da EJA?

As recentes políticas de currículo elaboradas para esta modalidade são um marco importante para a construção de referenciais específicos para a EJA. Porém, não podemos desconsiderar que as políticas estão em consonância com o tipo de sociedade que se deseja constituir. Por isso, optamos por analisar as políticas de currículo nos espaços formais de educação, especificamente o currículo que é praticado para a EJA na rede municipal de ensino de Itaboraí.

Conforme Santos (2008), analisar as políticas de currículo e as práticas curriculares que estão em voga no sistema educacional nos auxiliam na compreensão dos avanços e dos retrocessos para a educação de jovens e adultos no Brasil. As iniciativas do poder público, segundo este autor, têm se apropriado das políticas curriculares para instituir concepções de educação e sociedade. Tais iniciativas objetivam controlar e induzir as propostas curriculares nas instituições de ensino brasileiras. Mas, segundo Santos, mesmo

criando estes mecanismos, cabe ainda a cada ente federado e as instituições de ensino executá-las e ressignificá-las.

Desta forma, o nosso intuito não foi priorizar apenas os documentos formais ou a fala de determinado grupo específico, mas os sujeitos da EJA em Itaboraí (técnicos, professores e alunos). Dialogamos com diversos autores representativos do campo do currículo e da EJA, com os processos de recontextualização das práticas pedagógicas proposto por Bernstein (1996) e com os mais distintos conceitos que possam auxiliar-nos na compreensão daquilo que os sujeitos trouxeram como contribuições para pensar o campo do currículo e da EJA.

Acreditamos que com esta pesquisa é possível discutir as tensões e os desafios existentes na construção de um currículo que atenda às especificidades da EJA nos espaços formais de educação, principalmente considerando que a construção de referenciais curriculares para a EJA deve levar em conta, como preconizado na Resolução CNE/CEB 1/2000, as singularidades dos sujeitos como princípios fundamentais.

Ao analisar as políticas de currículo voltadas aos espaços formais de educação, devemos ter o cuidado de não reduzir a EJA à escolarização, ressaltando ser fundamental que se reconheça a existência de outros espaços de formação e acesso de conhecimento, tais como o mundo da cultura, do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, onde circulam os seus sujeitos (MACHADO, 2009, p. 18).

## **CURRÍCULO DA EJA: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ**

Para discutir como os sujeitos da EJA em Itaboraí percebem o currículo no cotidiano escolar, utilizamos o grupo de discussão como metodologia de pesquisa para reflexão do tema. Como uma pesquisa qualitativa, reunimos um grupo de pessoas, com o propósito de interagir durante um período curto de tempo em uma conversação acerca do tema de investigação.

Segundo Dubet (1994, p.105),

O grupo de discussão parece responder a algumas das finalidades da sociologia da experiência, pois considera cada indivíduo como um intelectual, como um ator capaz de dominar conscientemente, numa certa medida, a sua relação com o mundo.

Como característica do grupo de discussão nas pesquisas qualitativas, essa interação/conversa o não tem o objetivo de chegar a um consenso entre os envolvidos, mas analisar as percep oes dos sujeitos sobre o tema proposto. Ou seja, o grupo de discussão, conforme Callejo (2001) se adapta melhor ao estudo de fenômenos sociais do cotidiano, possibilitando recolher um leque de opiniões e pontos de vista sobre o tema.

Atuando dentro desta perspectiva, foram organizados 4 encontros para a pesquisa de campo, sendo 1 com técnicos, 1 com professores da EJA e 2 com alunos da EJA. Em síntese,   preocupac o desta pesquisa foi abarcar as percep oes de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional: técnicos, professores e alunos.

Para análise das repostas obtidas nos grupos de discussão, seguimos a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) que prevê modelos quantitativos e qualitativos. No presente caso, a escolha foi pelo modelo apenas qualitativo. Isso significa que, metodologicamente, não houve categoriza o dos dados apresentados nas falas dos entrevistados, mas apenas o extrato de elementos dessas falas que evidenciavam o argumento que estava se construindo.

Desta forma, trata-se de um método que objetiva analisar os objetivos contidos em uma mensagem dentro de um determinado contexto, descrevendo, assim, os conceitos e os sentidos desses conteúdos através de procedimentos sistemáticos que levam em considera o a explora o dos principais temas abordados no processo comunicativo de um determinado grupo.

## **ACHADOS DA PESQUISA**

A constru o deste trabalho permitiu identificar que Currículo e EJA são campos com sentidos em disputa na sociedade contemporânea, sendo elementos importantes para a constru o de projetos societários. Por isso,   fundamental tensionar essa discussão, principalmente refletindo sobre as diversas concep oes e posicionamentos que fundamentam o processo educacional.

Nesta perspectiva, de acordo com Macedo (2014, p. 1532), não são recentes os discursos que defendem a constru o de um currículo pautado em uma base nacional comum. Em 2014, após a aprova o do Plano Nacional de Educa o (PNE)   reiterada a importância de um documento comum nacional.

Contudo, pesquisadores do campo afirmam que a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê a uniformização dos conhecimentos através de uma administração centralizada, não levando em consideração às especificidades de cada região/escola/estudante, eliminando suas diferenças. Tal uniformização elimina as possibilidades de flexibilização curricular, sendo algo apontado como intrínseco a um projeto de sociedade democrática, afirmando que o documento orientador da BNCC é uma “descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola” (ANPED, 2016, p. 2).

Destacamos que a EJA não foi incorporada na elaboração da BNCC. Podemos considerar que, independente do processo que a construção deste documento esteja gestando, a ausência da EJA pode estar vinculada ao fato da modalidade de ensino ainda ser vista com menos prestígio pelo MEC, não carecendo neste momento entrar na pauta das políticas curriculares nacionais.

Embora reconheçamos a necessidade de maiores avanços, a EJA vem ganhando destaque no cenário educacional brasileiro. Infelizmente, apesar dos avanços legais, ainda não foi possível garantir equidade no atendimento e na qualidade da oferta destinada a este público.

Não negamos que os aspectos normativos têm auxiliado na institucionalização da EJA nas esferas estaduais e municipais, como o ocorrido em Itaboraí. Mas também observamos que, a partir da análise da construção dos Referenciais Curriculares da EJA na rede municipal de ensino desta cidade e através das discussões tecidas a partir da construção da BNCC, as recentes políticas de currículo não são instituídas apenas pelo Estado, a partir de um movimento de cima para baixo, faz-se necessário o diálogo e a negociação com todos os envolvidos nesta modalidade de ensino.

Conforme Santos (2008), para obter melhores resultados em relação aos objetivos propostos, o Estado precisa envolver o máximo de pessoas neste processo, visto que do contrário pode gerar a não adesão em relação às finalidades almejadas.

Analisando a história contemporânea da política de educação implementada em Itaboraí foi possível perceber um processo de (re)organização normativa da SEMEC ao longo dos anos. Nesta direção, o Referencial Curricular é identificado como parte importante do trabalho pedagógico desenvolvido pelas unidades escolares, o que pode caracterizar uma tentativa de padronização do currículo na rede municipal.

Neste processo realizado por Itaboraí, foi possível ainda perceber ênfase na construção de um documento formal e prescrito. Porém, por outro lado, defendendo uma ideia de referencial, o documento também, em tese, atribui à escola um importante papel na reconfiguração do currículo, diferente da BNCC.

Analisando o movimento iniciado em 2012 também foi possível evidenciar conflitos e embates que estão em disputa na escola e na sociedade que perpassam pelo cotidiano escolar, disputando os sentidos que são representados nestes documentos. Desta maneira, consideramos que as políticas de currículo são construídas através de relações de poder e objetivam homogeneizar discursos e construir consensos. Mas também compreendemos que os discursos são reinterpretados e transpostos, sendo redefinidos nas relações estabelecidas com outros contextos. Nesse sentido, são criadas tensões e possibilidades para a criação também de propostas contra hegemônicas.

No que tange a EJA, conforme as orientações da Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000, que propõe um currículo que dialogue com a vida dos seus alunos e com os seus espaços de circulação, ou seja, tenha como estratégia considerar o perfil dos alunos na elaboração do seu Referencial Curricular, Itaboraí propôs valorizar as diferenças e as características individuais do seu público atendendo a princípios importantes para uma educação de jovens e adultos de qualidade socialmente referenciada.

Notamos na análise da produção dos Referenciais Curriculares de Itaboraí que mais importante do que mensurar quais conteúdos iriam ou não nortear o currículo, o movimento de discussão proposto pelo município possibilitou que os sujeitos pudessem discutir as concepções que iriam nortear o documento, provocando embates, consensos e discordâncias, sendo esta a parte mais interessante do movimento organizado por Itaboraí.

Infelizmente, nem todas as vozes foram ouvidas durante este processo, principalmente as dos alunos. Em relação à EJA, este fato contraria a valorização das experiências dos sujeitos da EJA no processo educacional, algo tão explicitado nas concepções teóricas e nas falas dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Na análise do material empírico desta pesquisa foi possível observar que em relação às concepções de EJA, os sujeitos percebem que esta modalidade precisa garantir uma educação, comprometida com a qualidade e a ampliação do universo cultural dos estudantes, principalmente a partir de uma perspectiva crítica, almejando transformação da realidade socioeconômica dos

sujeitos-alunos. Mas para isso, é necessário reconhecer a diversidade que representam estes sujeitos e saber lidar com elas no cotidiano escolar, principalmente a diversidade etária, assim como de etnia/raça e de gênero, visto que compreendem o público majoritário desta modalidade de ensino.

Em relação às concepções de currículo, foi evidenciado que a autonomia do professor precisa ser respeitada no cotidiano escolar, assim como a flexibilidade para a construção de práticas curriculares que atendam as especificidades da EJA. Os conteúdos não podem ser simplesmente depositados nos alunos, pois eles precisam ser ressignificados/modificados de acordo com cada contexto, a partir do contato do professor com a diversidade dos estudantes, suas trajetórias de vida e as experiências trazidas por estes sujeitos para o contexto de escolarização. Ou seja, respeitar as múltiplas dimensões do currículo, que estão para além de conteúdos prescritos e listados.

Portanto, é fundamental garantir que o currículo da EJA valorize as experiências, as vozes e os diversos espaços que circulam os sujeitos jovens e adultos, articulando a formação básica com a participação no mundo do trabalho e na perspectiva da diversidade, estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho e da cultura, de forma a organizar o tempo e os espaços pedagógicos adequados às especificidades desses estudantes, respeitando as manifestações culturais e o direito de acesso a toda cultura, arte e ciência produzida historicamente pela sociedade.

Assumindo a perspectiva de que o currículo vai para além da simples organização de um referencial curricular e que outros aspectos influenciam diretamente no seu fazer político e pedagógico, não podemos desconsiderar que as políticas públicas mais amplas também interferem no cotidiano de quem trabalha e estuda na EJA.

Portanto, concluímos que o público da EJA, oriundo da classe trabalhadora, vivencia no seu cotidiano um contexto de exclusão e negação de direitos, tornando-se fundamental a ampliação de políticas públicas que visem de forma contínua à garantia dos direitos básicos, como preconizado em lei e melhorias nas condições de trabalho e infraestrutura das escolas de EJA.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANPED. Exposição de Motivos a BNCC. Rio de Janeiro. 2015. Acesso em 10 de março de 2016.  
<http://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977.

BERNSTEIN, B. *A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle*. Vozes: Petrópolis, 1996.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília. 1996. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Biblioteca. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br>>. Acessado em 15 de agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e EJA. 2000

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Primeiros resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012 e 2013. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

CALLEJO, J. *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Editorial Ariel. 2001

CALLEJO, J. C. Observación, Entrevista y Grupo de Discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422. 2002.

DUBET François. *Sociologie de l'expérience*. Éditions du Seuil. Paris, 1994.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez., 2014 p.1530 – 1555. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In:



MACHADO, Maria Margarida (org.). Educação de Jovens e Adultos. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981- ). –Brasília: INEP, 2009.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva* (Florianópolis), v. 26 n1, p. 175-208, 2008.

SANTOS, José Ênio Serra. Educação Geográfica de Jovens e Adultos Trabalhadores: Concepções, Políticas e Propostas Curriculares. 01/08/2008 196 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense Biblioteca Depositária: UFF/Rede Sirius/Biblioteca

SILVA, T. Tadeu. Documentos de identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## **ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS ESCOLAS COM JORNADA AMPLIADA: O QUE REVELAM AS TESES E DISSERTAÇÕES ENTRE OS ANOS 2000 E 2012?<sup>39</sup>**

Alessandra Victor Rosa/PUC-Rio

Maria Inês Marcondes/PUC-Rio

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, observamos um crescimento do número de ordenamentos legais e de programas que sinalizam para o aumento da jornada do aluno nas escolas, o que particularmente evidencia uma reorganização dos currículos dessas instituições. Nesse bojo, diversos pesquisadores vêm buscando investigar as raízes, as tensões e os efeitos dessas propostas, alguns considerando o macrocontexto, outros se pautando no cotidiano escolar. Diante dessa realidade, o presente ensaio objetivou descrever e analisar a organização curricular das escolas com jornada ampliada, apresentadas pelos pesquisadores brasileiros no período de 2000 a 2012. Para tanto, traçamos quatro questões norteadoras - (1) Como os currículos das experiências/programas/projetos de educação integral e(m) tempo integral são organizados? (2) Quais práticas curriculares são utilizadas na implantação e implementação dos currículos? (3) Em termos de conhecimentos, quais são os mais frequentes, emergentes e quais ficam esquecidos nos currículos das

---

<sup>39</sup> Este trabalho é um recorte da tese de doutorado de Alessandra Victor do Nascimento Rosa, defendida em abril de 2016 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

experiências/programas/projetos de educação integral e(m) tempo integral analisados?

Preliminarmente, tomando como suporte teóricos que discutem questões sobre currículo, tais como Sacristán (2000), Moreira (1993; 2008), Freire (1987; 1999; 2000; 2001) e Young (2007; 2011; 2014), inferimos que a expressão *organização curricular* pode ser entendida como um conjunto de elementos específicos estruturados e incorporados ao espaço escolar para o atendimento dos sujeitos em formação, que podem ser modificados a qualquer tempo, desde que exista interesse. Acrescentamos a este pressuposto que materialmente falando, a nosso ver, a organização curricular da escola envolve os seguintes elementos que deveriam estar a serviço do conhecimento: (1) tempo; (2) espaço; (3) sujeitos; (4) práticas curriculares. Nesse sentido, chegamos à conclusão de que a organização curricular e as práticas curriculares são construídas a partir de *orientações* e visões de mundo.

Neste momento, também cabe sinalizar que os conceitos educação integral, tempo integral/horário integral e jornada ampliada são diferentes. E ainda, que existem diversas concepções de educação integral e perspectivas de escolas de tempo ampliado. Coelho et al (2010), por exemplo, classificou o termo educação integral de três maneiras - formação escolar, proteção social e proteção integral. Cavaliere (2007), por sua vez, apontou que existem quatro formas de organização do tempo integral, denominadas por ela como assistencialista, autoritária, multissetorial e democrática.

Foi a partir desses entendimentos de organização curricular e educação integral e(m) tempo integral que procuramos analisar os dados neste ensaio.

## **OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO**

Partindo da base teórica apresentada na seção anterior, pesquisamos no site da CAPES as teses e dissertações sobre educação integral e(m) tempo integral, no recorte temporal de 2000 a 2012. Levantamos os resumos desses estudos por meio de quatro descritores - (1) educação integral, (2) tempo integral, (3) horário integral e (4) Programa Mais Educação. Ao final do levantamento, conseguimos reunir 179 estudos.

Após o momento de levantamento dos resumos, realizamos um *estado do conhecimento*<sup>40</sup> sobre a questão curricular em tal produção empírica.

Após a leitura dos títulos e dos resumos dos 179 estudos levantados, identificamos algumas tendências e definimos as categorias temáticas que deveriam ser utilizadas no nosso estado do conhecimento. As categorias definidas foram: (1) *Concepções e aspectos teóricos referentes à educação integral*; (2) *Formulação e(ou) implementação de orientações ou práticas curriculares*; (3) *Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas*; (4) *Representações e formação do docente*; (5) *Resultados do programa ou da política implementada e impacto na sociedade e no desempenho dos alunos*.

Verificamos que a maior parte das produções científicas foram incluídas nas categorias *Concepções e aspectos teóricos referentes à educação integral*, com 46 estudos e, subsequentemente, *Formulação e(ou) implementação de orientações ou práticas curriculares*, com 41 trabalhos.

Outrossim, os dados desse levantamento apontaram para um crescimento de defesas entre os anos de 2000 a 2012, o que demonstra um interesse e(ou) preocupação de alunos pesquisadores, nesse nível de pesquisa, pela temática educação integral e(m) tempo integral nos últimos anos. Acreditamos que esta motivação esteja relacionada à publicação de documentos oficiais que abordam a questão da ampliação do tempo, bem como pela indução do governo federal, desde 2007 com o *Programa Mais Educação*.

Avançando e considerando o objetivo deste ensaio, optamos por selecionar duas categorias das cinco criadas, para analisar os trabalhos na íntegra. Nesse sentido, as contempladas foram (1) *Formulação e(ou) implementação de orientações ou práticas curriculares* e (2) *Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas*, cuja soma de estudos correspondeu a 74. A partir dessa seleção, criamos quatro critérios para verificar se todos os trabalhos completos incluídos nessas duas categorias correspondiam ao recorte da nossa investigação, a saber: (1) ser um programa público brasileiro, incluído em uma das esferas: federal, estadual ou municipal; (2) estar relacionado ao ensino fundamental; (3) estar inserido na categoria *Formulação e(ou) implementação de orientações ou práticas curriculares*; (4) estar inserido na categoria *Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas*. Assim,

---

<sup>40</sup> Neste momento, é importante ressaltar que encontramos, sobretudo na obra de Romanowski e Ens (2006), indicações significativas de como se daria esse processo.

depois de analisar todos os títulos e resumos, verificamos que 61 trabalhos atendiam a esses critérios de seleção.

Deste modo, dos 61 trabalhos selecionados, conseguimos encontrar, por meio de variadas formas de busca, 53 estudos. Portanto, nos debruçamos sobre 53 textos completos para responder aos questionamentos do presente estudo.

## **ELEMENTOS EVIDENCIADOS A PARTIR DAS ANÁLISES DAS TESES E DISSERTAÇÕES**

A princípio, é importante sinalizar que encontramos um total de 24 programas diferentes, num universo de 53 estudos analisados, o que indica que alguns pesquisadores analisaram o mesmo programa, sob uma perspectiva ou abordagem diferente.

Nesse universo de programas, constatamos que todos organizavam seu tempo em disciplinas, sendo que 6 deles intercalam oficinas/atividades diversificadas e disciplinas do núcleo básico e 18 são estruturados em turno e contraturno. Nenhum programa organiza seu currículo de forma interdisciplinar, transdisciplinar ou metadisciplinar. Logo, a organização das práticas é realizada de forma multidisciplinar (ZABALA, 2004).

Ainda no que tange à organização do tempo, é importante mencionar que num universo de 53 estudos, 41 pesquisadores mencionaram que as escolas investigadas organizavam-se em tempo integral, sendo 23 em nove horas, 8 em oito horas, 6 em dez horas, 3 em sete horas, 1 em oito horas e meia. Nos demais trabalhos, não encontramos a especificação sobre o tempo de desenvolvimento do programa.

No que tange à previsão de utilização de outros espaços, além do escolar, foi revelado que, num universo de 24 programas, 13 fomentam a utilização de espaços para além dos muros da escola, 9 não e em 2 não houve especificação se usam ou não. Além disso, de 39 escolas que estão inseridas em programas que preveem a utilização de outros espaços no entorno da escola, 11 de fato os utilizam, 18 não utilizam e em 10 não ficou explícito se as escolas pesquisadas utilizavam ou não esses outros espaços.

Verificamos também que a igreja foi o local mais citado pelos pesquisadores como parceiro da escola, seguida dos espaços de outras secretarias municipais ou estaduais. Ademais, outros espaços mencionados foram: clubes, quadras, campo de futebol, biblioteca e outros. Além disso,

evidenciamos que, num universo de 53 estudos, 8 pesquisadores não mencionaram se as escolas foram adaptadas para a ampliação do tempo, 33 foram modificadas, 6 não e 6 escolas foram construídas.

Quanto aos sujeitos envolvidos com a ampliação da jornada, verificamos que, num universo de 24 programas, os professores concursados se envolviam de alguma maneira nas decisões e práticas desenvolvidas no tempo ampliado. Por outro lado, os sujeitos que de fato desenvolviam as atividades eram os monitores, professores contratados, bolsistas, voluntário e animadores culturais. Com isso, percebemos uma segmentação/hierarquia do trabalho. Nas propostas analisadas, existem sujeitos que trabalham centrados nas aulas (professores) e outros nas atividades de cunho cultural ou recreativo (monitores, professores contratados, bolsistas, voluntário e animadores culturais).

No que concerne às práticas curriculares implantadas e implementadas com o advento das experiências/programas/projetos de educação integral e(m) tempo integral, foi curioso observar que elas aparecem nomeadas de quatro formas distintas nos trabalhos analisados: (1) *aula*; (2) *disciplina*; (3) *oficina*; (4) *atividade*. Cada uma com um caráter simbólico/subjetivo e processual.

Notamos que o termo *disciplina* se refere a práticas curriculares, segmentadas em áreas do conhecimento, que fazem parte do currículo escolar oficial. *Aulas* são as práticas pedagógicas implementadas pelos professores dessas disciplinas. Já as *oficinas* são práticas curriculares que não faziam parte do currículo escolar considerado oficial, que varia de escola para escola e são planejadas/desenvolvidas conforme demanda da comunidade escolar ou condições físicas e humanas para a sua realização. Também são segmentadas em diferentes tempos, organizadas por meio de *atividades* e desenvolvidas por sujeitos formadores, que não necessariamente são docentes concursados. E as *atividades* são as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas oficinas.

O caráter simbólico dessas práticas curriculares está relacionado à valorização de cada uma delas, tanto por parte dos sujeitos formadores, quanto por aqueles que estão em formação. Tal fato estabelece, subjetivamente, um nível hierárquico de importância entre elas.

Sobre a importância hierárquica dada às práticas curriculares, os estudos analisados revelaram que as disciplinas e aulas do currículo obrigatório, oferecido a todos os alunos, possuem um valor maior que as oficinas e atividades oferecidas para os alunos que ficam em tempo integral. Também percebemos que as *atividades* foram caracterizadas de duas formas distintas, que

classificamos como: (1) *de caráter conteudista ou acadêmico* e (2) *de cunho cultural ou recreativo*.

Apontamos, nos trabalhos analisados, que as *atividades de caráter cognitivo ou acadêmico* eram aquelas que abarcavam conhecimentos construídos historicamente pela sociedade e que naturalizaram-se como um conjunto de saberes necessários aos sujeitos em formação, como por exemplo: matemática e português. Já as *atividades de cunho cultural ou recreativo* eram aquelas que privilegiavam o contexto e o prazer dos sujeitos envolvidos no processo e que não eram legitimadas como científicas, como por exemplo: capoeira e artesanato.

Assim, os estudos investigados possibilitaram a construção de quatro conjuntos de atividades, que agrupavam conhecimentos específicos, que denominamos como: (1) atividades conteudistas; (2) atividades esportivas; (3) atividades artísticas; (4) atividades diversificadas.

No conjunto de atividades conteudistas, os conhecimentos mais frequentes foram o reforço escolar e a matemática. Os emergentes, leitura e literatura e os esquecidos, Filosofia e Ciências. Já no conjunto de atividades esportivas, os conhecimentos mais frequentes foram multi-esportes e jogos em geral. O emergente foi o xadrez e o esquecido o futebol. No que tange às atividades artísticas, os conhecimentos mais frequentes e emergentes foram música, dança e teatro. Já no conjunto de atividades diversificadas, a informática foi considerada como conhecimento mais frequente e emergente.

Enfim, os dados e questões apresentados até aqui demonstraram que as dissertações e teses, publicadas entre os anos 2000-2012, revelaram que os currículos dos programas/experiências e projetos de educação integral e(m) tempo integral se apresentaram organizados em jornada ampliada, na escola ou em espaços parceiros, com práticas diversificadas e sujeitos formadores que não possuem poder, enquanto grupo, e, em alguns casos, autonomia, como profissionais.

## **ÚLTIMAS PALAVRAS:**

A qualidade do processo ensino-aprendizagem, visando uma educação escolar integral, está intrinsecamente relacionada a alguns aspectos, tais como sujeitos formadores capacitados, ou seja, com formação inicial e continuada apropriadas; estrutura predial, onde as atividades educacionais serão desenvolvidas, adequada ao processo ensino-aprendizagem; recursos materiais;

projeto político pedagógico atualizado, construído por meio de discussões contínuas com a comunidade; currículo integrado; tempo diário do aluno sob responsabilidade da escola, ampliado para o pleno envolvimento com as atividades, entre outros.

Uma perspectiva de integralidade crítica e reflexiva da realidade requer que os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem tenham acesso a informações históricas, sociológicas, filosóficas, culturais, artísticas, legais, tecnológicas, entre outros; possam analisar e propor soluções para diferentes questões e(ou) problemas, sejam eles práticos ou subjetivos; tenham acesso a pesquisas e a possibilidade de desenvolver seus próprios estudos.

Em algumas passagens, evidenciamos que a organização curricular das experiências estudadas se caracterizou pela segmentação em diversas áreas do conhecimento. Ou seja, houve um “inchaço” de atividades/práticas, estruturadas, tal como as disciplinas tradicionais.

A nosso ver e mediante os dados apresentados, esse “inchaço” não significou uma melhoria para o processo ensino-aprendizagem. Na verdade, implicou novas questões reflexivas para a escola, tais como: em que bases epistemológicas e político-pedagógicas se fundamentam essas “novas” práticas? Elas estarão vinculadas ao projeto político pedagógico da escola?

Numerosos traços dos processos e fenômenos analisados nesta investigação reforçaram a interpretação de que a organização curricular das experiências de educação integral e(m) tempo integral estão sendo planejadas e implantadas visando atender finalidades que não correspondem ao campo educacional escolar propriamente.

De acordo com Algebaile (2009), essas novas finalidades que não correspondem à área da educação propriamente, mas migram para ela “(...) não representam expansão efetiva da educação escolar, mas, fundamentalmente, apenas mais coisas por meio da escola, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento” (p. 329).

Fundamentalmente, estamos diante de uma temática que está presente na atualidade e que deve ser explorada em outros estudos, em outros momentos. Afinal, os trabalhos analisados demonstraram que ainda existem questões pouco desenvolvidas, possibilidades e desafios.



**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALGEBAILLE, E. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

CAVALIERE, A. M. Tempos de Escola e Qualidade na Educação Pública. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial p. 1015-1035, out. 2007.

\_\_\_\_\_, Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009a.

COELHO, L. M. C. C.; BRANCO, V.; MARQUES, L. M. Políticas públicas municipais de educação e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte, 2010

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos avançados, vol. 15, nº 42, São Paulo, May/Aug. 2001.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo e escola. In: COELHO, L. M. C. C. (org.) Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. P. 53 a 68.

MOREIRA, A. F. B. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 58, abr/jun. 1993.

MOREIRA, A. F. B. Proposta pedagógica: Sobre a qualidade na educação básica. In: Salto para o futuro - Currículo: questões contemporâneas. TV Escola, Ano XVIII, Boletim 22, outubro de 2008.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006.

SACRISTAN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n 151, p. 190-202, jan/mar 2014.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n.48, set.dez 2011.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez 2007.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (orgs). O construtivismo na sala de aula. São Paulo: ática, 2004.

**- XXXVIII -****CURRÍCULO, POLÍTICAS CURRICULARES E  
COTIDIANO**

Allan Rodrigues – PPGEDU/UERJ (BRASIL)

**INTRODUÇÃO**

O presente texto faz parte do projeto da pesquisa em desenvolvimento no mestrado em educação que faz emergir questões sobre currículo, políticas curriculares, práticas e escola. Tem como objetivo de compreender a produção política curricular em um município de periferia do Rio de Janeiro.

O projeto tem como intenção problematizar o currículo como prescrição e discutir algumas contribuições de práticas curriculares alternativas para pensarmos no campo da política curricular e o processo de ensino e aprendizagem emancipatórios.

Na fase exploratória de pesquisa realizou-se uma busca sobre o Currículo Escolar e políticas curriculares no banco de dados da CAPES de teses e dissertações, no que tange ao ensino fundamental, mas especificamente nos anos iniciais da região e depois um levantamento em trabalhos acadêmicos artigos (SciELO e GT12-ANPED) sobre os mesmos eixos. Na primeira fase não encontramos orientação sobre o currículo escolar e nem políticas curriculares oficiais do município. Nos trabalhos acadêmicos também não foram encontrados artigos que abordassem as políticas curriculares ou mesmo a produção dos currículos no âmbito das escolas no município. Entendemos que os contextos políticos e sociais expostos brevemente justificam interesse de estudar currículo nessa região e questionar os processos epistemológicos e políticos, pois tornam-se elementos para uma discussão mais ampla dos estudos curriculares, das políticas oficiais e dos currículos produzidos cotidianamente

nas escolas dessa região, gravemente atingida por que sofre problemas de infraestruturas e sociais.

Acreditamos que para buscarmos compreender os contextos locais e os tantos aspectos que concorrem para produzir os cenários que se desenham nas escolas em seu dia a dia é importante mergulhar nos cotidianos (ALVES, 2008) com todos os sentidos, visto que, a pesquisa está apoiada na complexidade de juntar processos singulares e coletivos de pensar à educação, o currículo, as escolas e as políticas.

O que nos mobiliza, em larga escala, neste momento é a necessidade de os educadores saberem distinguir o campo e objeto de estudo do currículo como processo históricos, como processo de interesse formativo e aos mesmo tempo de empoderamento político. (MACEDO, 2009, p.19)

Nesse sentido, consideramos como questões relevantes, como os professores tecem suas práticas curriculares e o diálogo que estabelecem com as políticas na materialização das alternativas e caminhos nas escolas e como estabelecem conexões amplas sobre o processo histórico do currículo e político.

Destacamos assim, como questões fundamentais da pesquisar as relações entre os currículos instituídos e os currículos produzidos nas escolas, identificando os desafios e os diálogos entre professores e secretária de educação. Analisar a contribuição das teorias curriculares frente às políticas curriculares municipais. Investigar os sentidos de currículos para os professores do município, compreender como a rede tem construído o currículo para escolas.

No que se refere aos aspectos metodológicos partimos do entendimento de que quando olhamos de outros ângulos para o currículo, podemos perceber que em seu desenvolvimento também estão circulando outros saberes, valores e sentidos que se fazem presentes através dos sujeitos que vivem na escola. Ou seja, impõe-se a necessidade de compreendermos as relações entre currículo, sociedade e cultura (MOREIRA & SILVA, 2006)

A pesquisa atira-se na perspectiva dos estudos do cotidiano (OLIVEIRA & SGARBI, 2008) afim de, tecer conhecimentos mais horizontais e sentidos encarnados nos processos curriculares cotidianos. Do ponto de vista dos estudos no campo do currículo, inicialmente, nos apoiamos em estudos

sobre as teorias de currículo e as contribuições do campo que se relacionam com as perspectivas políticas, críticas e sociais do currículo. (GOODSON, 1995, OLIVEIRA, 2003, SILVA, 2013 e MOREIRA & SILVA, 2006)

Compreendemos que à fundamentação teórica-metodológica buscará potencializar os conhecimentos, saberes, valores presentes nas escolas. Assim, utilizo as entrevistas como uma das ferramentas no desenvolvimento da pesquisa, ao lado do trabalho realizado através de “Rodas de Conversas” com as professoras da rede e análise de documentos curriculares disponibilizados pelo município. Irei utilizar como fonte teórica alguns autores com os quais tenho trabalhado em experiências anteriores, nas pesquisas em que participei, e que se mostram adequados para pensar as questões importantes e os contextos nos quais se colocam os aspectos discutidos na pesquisa. . Dentre eles, destaco: Boaventura de Souza Santos (2000), em especial as noções de redes de subjetividades; da ecologia dos saberes e da justiça social e cognitiva; No campo dos currículos: Ivor Goodson (1995), com relação a história do currículo; Tomaz Tadeu da Silva (1999), Antonio Flavio Moreira (2003), principalmente sobre as teorias do currículo e as implicações dos diferentes projetos de educação, sujeito e sociedade; e Inês Barbosa de Oliveira (2003; 2012) sobre a criação cotidiana dos currículos; GARCIA e CINELLI (2011) sobre a formação de professores e os diálogos entre a universidade e a escola básica e Nilda Alves (2008), de que destaco um trecho de seu pensamento importante para o lugar no qual se situam as preocupações da pesquisa e as escolas teórica-metodológica a serem incorporadas em seu desenvolvimento.

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como ai se tecem em redes os conhecimentos, significa (...) escolher entre as varias teorias à disposição e muitas vezes usar varias, bem como entende-las não como ponto de apoio e verdade, mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade do cotidiano. (p.24).

Quando nos propomos refletir sobre produção política local dos currículos, torna-se relevante discutirmos as relações entre as produções de conhecimentos e as compreensões de escola, aluno e professor no interior dessas produções. Isto porque,

o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a forma específicas e contingentes de organização da sociedade e educação (MOREIRA & SILVA, 2006, p.08).

Nesse texto isso significa assumir como questões: que currículo está sendo vivenciado em um local que, por exemplo, não valoriza o docente? Que tipo de política curricular está sendo desenvolvida no município?

Sendo o currículo um *território em disputa* (ARROYO, 2011), como os professores se colocam nessas disputas com relação à legitimidade dos conhecimentos, saberes e repertórios culturais que disputam espaços nos currículos desenvolvidos?

Além das relações entre currículo e sociedade que estão na base das discussões que se ligam a essas questões citadas acima, a pesquisa busca entender, principalmente, como os currículos predominantes interferem nas produções docentes e quais são os desafios que estão nessa lógica de organizar o currículo e compreender.

Entendemos que é na complexidade do encontro entre políticas curriculares, formação e práticas curriculares cotidianas que formamos uma rede de conhecimentos (ALVES, 2008, p.93) onde se torna possível outros modos éticos, políticos de pensar a pesquisa em educação e sua contribuição para pensar os currículos e a formação dos professores.

A luta contra a injustiça cognitiva e social (SANTOS, 2006, p.157) segue na direção de pensar uma pesquisa em educação que desestabilize as representações desencantadas e tristes (SANTOS, 2002) do que é escola, o que é currículo, o que é professor e aluno...

Consideramos a importância de pensar elo entre escola-universidade no campo da pesquisa em educação como possibilidade de mantermos o compromisso com ética e político e epistemológico nas pesquisas em educação e nas reflexões sobre currículo e formação de professores com justiça Social(ZEICHNER,2008), “afim de contribuir para diminuição das desigualdades existentes entre crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo mundo” (p.11). Trazer outros saberes que se configuram e (re) montam outras epistemologias éticas e solidárias.

## CONCLUSÃO

Consideramos, nos limites desse texto que, talvez, a importância da pesquisa e o seu desenvolvimento inicial seja pela disputa do reconhecimento dos saberes dos professores, de suas experiências, memórias e histórias de vida. Talvez, o esboço do que é currículo em uma região que lutar pela dignidade possa vim dessas memórias e trajetórias docentes. Encontraremos nos escritos de Miguel Arroyo; “é fácil constatar que essas disputas adquiriram tais dimensões que nas escolas temos o currículo oficial, com seu núcleo comum, disciplinado e em paralelo temos o currículo na prática”. (2011, p.16).

Temos a ciência de que nossas reflexões apresentam alguns caminhos abertos, mas levanta importantes questões no que tange Currículo, sociedade, escola e política curricular. Esse texto é uma parcela da pesquisa, uma reflexão que está em desenvolvimento, assim, não apresentamos soluções hegemônicas, mas buscamos compreender/pensar o papel do currículo em uma escola municipal e sua interferência nas práticas docentes. Ressaltar a importância do duelo dos saberes, talvez, seja uma importante reposta-norte para trazer para escola uma discussão curricular, uma discussão que esteja na agenda na rede municipal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N e OLIVEIRA, I. Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de sabres. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CINELLI, M. L.; GARCIA, A. Pesquisas em formação: professores caçadores de nós mesmos nos cotidianos das universidades-escola. In: GARCIA, A. CINELLI, M.L(orgs). Dialogo e formação de professores univiersidade-escolaPetropolis, RJ: De PetrusetAlli, 2011.

GOODSON, I. F. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, Vozes, 2009.

MOREIRA, A.F. e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo, Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Inês. Barbosa de.eSGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano* e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Inês. Barbosa de. Currículos praticados:entre a regulação e a emancipação.Rio de janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. da, Documento de Identidade; uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autencia Editora, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A critica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo : Cortez, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para justiça social em tempos de incertezas e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J.M & ZEICHNER,K.M (orgs). Justiça Social: desafio para formação de professores. Belo Horizonte : Autêntica, 2008.



- XXXIX -

## ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL

Amanda Cristine Corrêa Lopes Bitencourt – UCP (Brasil)

Antonio Flavio Barbosa Moreira – UCP (Brasil)

### INTRODUÇÃO

Conforme David (2007), foi a partir da década de 90 que o número de escolas bilíngues teve um aumento significativo. Em 2014, no Estado do Rio de Janeiro, foram inauguradas as três primeiras escolas do ensino médio bilíngues públicas do Brasil, deixando, assim, de ser uma modalidade oferta da apenas pelo setor privado de educação.

O aumento da oferta desse tipo de ensino pode ser justificado pelo panorama social mundial do período, pois com a globalização e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, que ocorreram na década de 90, a necessidade de comunicação entre pessoas de países diferentes aumentou. Segundo Garcia (2009), a globalização impõe uma demanda por excelência e produtividade máxima ('qualidade total' aplicada à educação), impulsionando a busca pela aprendizagem da língua inglesa cada vez mais cedo.

Além disso, as relações entre as diversidades culturais, que permeiam o nosso cotidiano, também se intensificaram. No entanto, essas relações estão, muitas vezes, marcadas por tensões e conflitos, em função das “assimetrias de poder que as permeiam e provocam a construção de hierarquias, processos de subalternização, afirmam preconceitos, discriminações e violência em relação a determinados atores sociais” (CANDAUI, 2014, p. 24).

Essas relações, segundo CANDAU (2014), vêm adquirindo, a partir dos anos 90, crescente visibilidade nos cenários públicos e suscitado muitas polêmicas e confronto de posições na nossa sociedade. Trata-se de um problema que hoje adquire escala planetária e desafia nossa capacidade de construção de sociedades verdadeiramente democráticas.

Entretanto, pesquisa realizada por Maciel e Dantas, em 2013, sobre os artigos publicados nos últimos cinco anos (2008 a 2012) que trabalham interculturalidade/ multiculturalismo(s) na Revista Brasileira de Educação, considerada pela comunidade acadêmica como especialmente significativa em relação à produção científica na área de Educação, mostrou que há pouca frequência de textos sobre diferença cultural na produção analisada. Contudo, são abordadas questões significativas tais como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, tensões entre igualdade e diferenças e direitos humanos.

A grande maioria dos textos, de acordo com a pesquisa, se situa no âmbito de uma reflexão teórica e analítica sobre os temas tratados, estando pouco presentes as pesquisas desenvolvidas no “chão da escola”. Nesse sentido, as autoras concluem ser importante estimular trabalhos de investigação sobre essa temática que tenham como referência as práticas escolares.

Assim, temos o objetivo compreender como a interculturalidade é pensada, planejada e vivenciada no CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade, uma escola estadual pública bilíngue do Rio de Janeiro.

A escola pesquisada apresenta uma proposta pedagógica com ênfase na interculturalidade e tem a globalização como eixo temático. Com isso, há algumas disciplinas específicas ao Programa, tais como Núcleo Linguístico, em que o aluno aprende um idioma como se estivesse em uma escola de línguas; Projeto de Integração Global, em que o aluno é incentivado a problematizar e buscar soluções com uma perspectiva local, inicialmente, até chegar a uma visão global; Matemática e Geografia (ministradas em inglês), buscam a universalidade e um foco mais intercultural ao ensino.

Buscamos orientação, tanto do ponto de vista teórico como de suas implicações nas práticas pedagógicas, nos estudos de Candau (2014). Além disso, procuramos um entendimento teórico sobre a interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras nos estudos de Kramsch (1993), Byram (1997) e Mendes (2008).

Lançaremos mão de uma metodologia qualitativa, descritiva e de cunho etnográfico. Por ser de base interpretativa, a orientação etnográfica nos permitirá registrar aqui, além de nossa própria interpretação, as de nossos

interlocutores, sobre como percebem a interculturalidade vivenciada na unidade escolar.

Este artigo está estruturado em duas partes. Além da introdução, considerações e referências, abordaremos na primeira parte, brevemente, os aspectos teóricos da interculturalidade; na segunda parte, analisaremos a interculturalidade planejada, desenvolvida e vivenciada na unidade escolar.

O trabalho busca trazer contribuições para a compreensão da interculturalidade presente em escolas bilíngues, colaborando, assim, com os estudos no campo do currículo e valorizando a compreensão das trocas entre as tradições culturais que vêm construindo e reconstruindo o campo.

## **INTERCULTURALIDADE: UMA ABORDAGEM TEÓRICA**

### **Abordagem intercultural nas práticas pedagógicas**

Candau (2014) cita as três principais concepções de educação intercultural segundo Wash (2009). A primeira foi intitulada de relacional e refere-se basicamente ao contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais, entre suas distintas práticas, saberes, valores e tradições.

Essa concepção tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e a minimizar os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a contextos culturais diversos. No que diz respeito às outras duas posições, tendo como referência Fidel Tubino (2005), Wash descreveu e discutiu a interculturalidade funcional e a crítica. Partindo da afirmação de que a crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais tem por fundamento um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países, marcado pela lógica neoliberal, afirma que, nessa perspectiva, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica.

Essa concepção corresponde ao interculturalismo que qualifica de funcional, que visa orientar a diminuir áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes.

Colocar essas relações em questão é o foco da perspectiva da interculturalidade crítica. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-

raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade implica a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe dar voz àqueles que foram historicamente inferiorizados. Essas três abordagens constituem matrizes básicas que se desdobram em várias concepções.

### **Abordagem intercultural no ensino de línguas**

Os aspectos teóricos que embasaram o presente artigo na compreensão da interculturalidade no ensino de língua estrangeira são: a educação intercultural (KRAMSCH,1993); a abordagem intercultural (MENDES, 2008) e a competência comunicativa intercultural (BYRAM 1997).

Segundo Kramsh (1993), a única maneira de se construir um entendimento completo e, portanto, menos parcial do entendimento da cultura nativa real (C1) e a cultura estrangeira real (C2) é desenvolver uma terceira perspectiva, que capacitaria os aprendizes a considerar tanto a visão de si mesmo quanto a visão do outro em C1 e em C2. Para a autora, é esse terceiro lugar que a educação intercultural procura estabelecer.

Mendes (2004) desenvolveu o conceito de Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). A autora apresenta três princípios norteadores da abordagem de ensino intercultural: o primeiro relaciona-se à alteridade, à maneira pela qual vemos o outro e o mundo que nos cerca; o segundo dialoga com a identidade, referindo-se a como agimos no mundo e como dividimos a nossa experiência; e o terceiro é uma junção dos dois anteriores, pois enfoca como nos comunicamos com o outro. (MENDES, 2008).

Por fim, a competência envolvida na ACIN, adotada nesta pesquisa, é a competência comunicativa intercultural sugerida por BYRAM (1997). Para ele, a competência intercultural refere-se à habilidade dos falantes se comunicarem em suas próprias línguas, com outras línguas e culturas. Segundo Byram (1997), a competência intercultural, somada às competências refinadas como a linguística, a sociolinguística e a discursiva, compõem a competência comunicativa intercultural.

A seguir, mediante essas concepções, buscaremos compreender como a interculturalidade é planejada, desenvolvida e planejada no CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade.

## **CIEP 117 CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL**

O CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade apresenta uma proposta curricular que visa promover a formação plena de um aluno-cidadão. A escola apresenta um foco intercultural que, segundo Giovanni Monteiro, diretor geral da unidade no início do projeto em 2014, foi planejado para ser desenvolvido com trabalhos interculturais em que os alunos estudam a cultura americana e a de outros países cujo primeiro idioma seja o inglês.

Em seu desenvolvimento curricular, a escola propõe diferentes estratégias: palestras e visitas de pessoas de outros países e da comunidade; programas de intercâmbio; um jornal com página na *web* e *facebook*; sessões de *Skype* e projetos com abordagens interculturais. As palestras e visitas acontecem constantemente. Em maio de 2015, a unidade recebeu a visita de nove jovens embaixadores americanos<sup>41</sup>, todos com idade de entre 15 e 17 anos. Os jovens americanos realizaram uma série de atividades em conjunto com os estudantes. No início de setembro, do mesmo ano, receberam o estadunidense Raymond Elias Feist, autor da série de romances “A Saga do mago” para uma palestra. Esse contato é uma ação da escola que visa ampliar o olhar em relação à cultura e oferece a oportunidade de interação com um nativo da língua estudada.

Além dessas ações, há a participação de alunos e professores em programas de intercâmbio. O aluno Lucas Martins está participando do *Programa Global Citizens of Tomorrow*, que oferece bolsas para alunos estudarem um ano letivo nos EUA. Lucas envia vídeos para os colegas da unidade escolar, nos quais apresenta a sua vivência no país estrangeiro. Eles ficam disponíveis na página do jornal da escola, o Intercultural News, por meio de um *link*: “*Life in USA*”. Esses vídeos são uma oportunidade de acesso à cultura estrangeira real através do olhar de um jovem brasileiro, oportunizada pela tecnologia.

A trajetória desse jornal começou em 2014, ano em que o colégio foi inaugurado. Como parte de um projeto de alunos, professores e direção, o Intercultural News se tornou a página oficial do colégio, sendo assim a primeira central de notícias e entretenimento produzida por alunos e professores da

---

<sup>41</sup>O Jovens Embaixadores é um programa da Embaixada dos Estados Unidos, em Brasília, em parceria com os consulados de diversas cidades brasileiras, que tem o objetivo de incentivar as relações bilaterais entre os dois países por meio dos jovens.

Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. O jornal aborda assuntos culturais, históricos, sociais e econômicas locais, nacionais e globais em suas publicações.

O CIEP 117 também conta com sessões de *Skype*, que possibilitam a interação cultural entre os alunos desse CIEP e os alunos de uma escola pública nos Estados Unidos, em *Maryland*, que ensina a Língua Portuguesa.

Em uma dessas sessões, um dos alunos afirmou que seria uma ótima ideia a troca de endereços eletrônicos para que pudessem continuar a conversar mesmo depois que a sessão terminasse. Porém, assim que o aluno terminou de falar, a professora da escola de *Maryland* virou a câmera e alertou os alunos dizendo que não poderiam trocar endereços eletrônicos sem a permissão dos responsáveis. Essa atitude surpreendeu os alunos brasileiros, pois em nosso país é comum a troca de endereços eletrônicos como *e-mail* e *facebook*. Esse fato fez os alunos do CIEP perceberem que a diferença entre eles não era apenas a língua, havia uma diferença cultural. As trocas por meio do *Skype* são importantes para uma educação intercultural, pois possibilitam a percepção das diferenças culturais

A escola desenvolve, também, durante o ano, projetos com abordagens interculturais. Um projeto que pode ser citado como exemplo é o *#ShareTheLove*, que tinha o objetivo de propagar as diferentes formas de amar. O projeto foi desenvolvido com a turma do 2º ano, no segundo bimestre de 2015, que escolheu o tema – Amor. Os alunos disseram que o tipo de amor citado no projeto é o amor universal, em suas mais variadas vertentes, ou seja, sem a distinção de cor, etnia, credo ou gênero. A turma organizou uma campanha online, por meio das mídias sociais.

Observa-se que a maioria das atividades interculturais privilegiam a cultura americana. Isso ocorre, segundo a instituição, em função do país parceiro da proposta ser os Estados Unidos e o inglês a língua estrangeira nele falado.

A escola também apresenta algumas fragilidades, como o número de salas de aula insuficientes para o formato do programa; impontualidade de alguns alunos, pois não moram próximo à escola e precisam se deslocar de lugares distantes, como Magé, por exemplo, para ter acesso à escola; carência de orientadores educacionais; infraestrutura limitada para contemplar as necessidades tecnológicas; falta de recursos financeiros para manutenção do programa; parceria não efetiva com o consulado americano, embaixada americana e o Relo, que não auxiliam a escola com recursos financeiros, apenas

oferecem oportunidades de participação em programas e projetos que favorecem as trocas interculturais.

Apesar dos desafios, Vasconcelos (2015), diretor adjunto, indica como grande trunfo o comprometimento dos professores com o trabalho pedagógico desenvolvido na unidade. Segundo ele, sem a motivação desses profissionais, seria difícil desenvolver o programa.

Portanto, apesar dos desafios, por meio das várias ações planejadas, desenvolvidas e vivenciadas pelos alunos da unidade escolar, percebemos que a interculturalidade é um temática presente nas ações planejadas e desenvolvidas na escola. Possibilita-se, assim, que os alunos vivenciem uma educação por meio de uma abordagem que favoreça a conquista de uma competência comunicativa intercultural.

## **CONSIDERAÇÕES**

Os resultados mostram que a unidade escolar busca proporcionar atividades e projetos que favoreçam a interculturalidade, criando, assim, um ambiente mais democrático de ensino. Verifica-se que constitui um desafio constante proporcionar uma proposta intercultural em uma escola bilíngue.

Sugerimos, assim, de acordo com Candau (2014) que precisa-se buscar uma prática pedagógica que possibilite o questionamento das diferenças e desigualdades entre diferentes grupos sociais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. A interculturalidade, na perspectiva crítica, ressalta a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais.

Além disso, sugerimos uma educação, que em função da globalização e do desenvolvimento da tecnologia de informação e comunicação, vá além do diálogo intercultural local ou nacional e possibilite, também, o diálogo intercultural global, utilizando recursos tecnológicos de informação e comunicação, hoje comumente usados na sociedade. Quer-se propiciar, assim, uma educação que motive uma “ação no mundo”, a participação na sociedade local, nacional e global. Esse compromisso deve ser assumido não apenas pelos professores de língua estrangeira, mas sim, por toda unidade escolar, independente de um ensino bilíngue ou não.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

DAVID, A. M. F. *As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue*. Dissertação de Mestrado. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC. São Paulo. 2007.

GARCIA, B. R. V. *O ensino de inglês para crianças nas concepções da mídia*. In: GARCIA, B.R.V.; CUNHA, C.L.; PIRIS, E.L.; FERRAZ, F.S.M.; GONÇALVES SEGUNDO, P.R. (Orgs.). *Análises do Discurso: o diálogo entre as várias tendências na USP*. São Paulo: Paulistana Editora, 2009. Disponível em: <http://www.epedusp.org>. Acesso em: 29 nov. 2011.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Primeira escola pública bilíngue português - inglês. Publicado em: 30/01/2014. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=A2KgROeUUf0> >. Acesso em 12 mai 2016.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press, 1993.

MACIEL, R. D.; DANTAS, R.V.T. Multiculturalismo (s), Interculturalidade e Educação. Departamento de Educação. PUC-RJ. 2013. Disponível em: < [http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio\\_resumo\\_2013/relatorios\\_pdf/ctch/EDU/EDU-Renata%20Domingues%20Maciel-Mais.pdf](http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo_2013/relatorios_pdf/ctch/EDU/EDU-Renata%20Domingues%20Maciel-Mais.pdf) > Aceso em 10 maio 2016

MENDES, E. Língua, Cultura e formação de Professores: Por uma Abordagem de Ensino Intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC). *Estado Ganha a Primeira Escola Bilíngue do País*. Publicado em: 30/01/2014. Disponível em: < [www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1942777](http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1942777) >. Acesso em: 19 set. 2015.



VASCONCELOS, Eduardo. *Follow up do chat sobre escolas bilíngues e internacionais: entrevista com o Prof. Eduardo Vasconcelos*. [19 de maio, 2015]. Rio de Janeiro. Brazil's English Language Teachers. Entrevista concedida a BRELT.  
Disponível em: <<https://breltchat.wordpress.com/category/bilinguismo/>>  
Acessado em: 01 nov 2015

- XL -

## **ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS GOIANAS NA REFORMA DO ENSINO DE 1930**

Ana Maria Gonçalves. UFG/RC (Brasil)

Izadora Maria Martins. UFG/RC (Brasil)

Bolsista FAPEG

### **INTRODUÇÃO**

Toda reforma do ensino pressupõe um papel a ser desempenhado pela educação na sociedade. Assim, nos parece lógico interrogar sobre o currículo e o modo como ele se envolve com as mudanças esperadas. Afinal, conforme Veiga-Neto (2002, 164): “o currículo funcionou como a máquina principal dessa grande maquinaria que foi a escola na fabricação da Modernidade”. Considerando essa questão nos propusemos pensar o programa de ensino primário goiano de 1930 e sua articulação com o projeto de sociedade em curso no Brasil.

Convém destacar, como nos lembra Goodson (1997), que currículo é um conceito multifacetado, ilusório e escorregadio, que historicamente funciona como um mecanismo de controle do ensino e da aprendizagem, assim como comporta sutis “formas de regulação e padrões de controle e governo”. (SILVA, 1996, p.95) Cabe lembrar que seu surgimento vincula-se às mudanças no interior da escolarização e que sua relação com o Estado Nacional esteve

associada ao contexto histórico da modernidade, que reclamou racionalidade e organização do campo educacional. (GOODSON, 1995)

Neste texto pretendemos demonstrar a partir de reflexões sobre o ensino de leitura e escrita, e das demais disciplinas da escola primária, que a finalidade do currículo era formar o cidadão e criar o “espírito de nação moderna” para o país.

## MODERNIDADE E EDUCAÇÃO

Desde meados do século XIX o debate acerca dos conteúdos, método de ensino e organização pedagógica a serem adotados na escola primária estava posto. Segundo Souza (2000, p.11), “difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. A ideia de uma escola nova para a formação do homem novo articulou-se com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização”.

Assim, o pressuposto da modernização se tornara unânime nos debates pedagógicos e nas políticas adotadas, de modo que alguns temas se tornaram objeto de reflexão:

[...] métodos de ensino, a ampliação dos programas com a inclusão de novas disciplinas, livros e manuais didáticos, a classificação dos alunos, a distribuição dos conteúdos e do emprego do tempo, o mobiliário, materiais escolares, certificados de estudos, a arquitetura, a formação de professores, a disciplina escolar. (SOUZA, 2000, p.11)

Souza destaca, ainda, certa homogeneidade nos currículos das escolas primárias do Brasil e de países que desenvolveram sistemas nacionais de ensino, destacando que se encaminhou, também, um processo de desqualificação do antigo modelo de organização escolar, por meio do questionamento dos programas e do ensino verbalista com forte apelo à memorização.

Schueler e Magaldi (2009) em interessante reflexão, referente as memórias da educação republicana, destacam como trabalhos recentes em história da educação tem colocado em evidência o processo de constituição da escola moderna como modelo ideal. Nesse sentido, apontam que:

A memória da escola primária e da ação republicana em prol da educação escolar foi edificada por cima dos escombros de antigas casas de escola, de “palácios escolares”, de debates, leis, reformas, projetos, iniciativas e políticas de

institucionalização da escola nos tempos do Império. Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. (SCHUELER e MAGALDI, 2009, p. 35)

Segundo as autoras, o intento era esquecer a experiência do Império e realçar a modernidade das novas propostas implantadas com a política educacional republicana. Mas, afinal qual é o significado do termo moderno, modernidade?

Carvalho (2012), numa discussão acerca da polissemia desses conceitos, sinaliza que o debate sobre os termos “moderno”, “modernidade” informa, de modo geral, o interesse por parte dos protagonistas em se desfazerem do passado. Nesse sentido, assinala que esses conceitos não podem ser confinados, que eles requerem um contexto, uma circunscrição histórica. De acordo com Carvalho (2012, p. 26):

A “palavra “modernidade” tem se prestado a diferentes interpretações de acordo com seus vários interesses de aplicação [...] Desse modo, ela foi interpretada e apropriada de uma maneira geral como “época da história” [...] Ao mesmo tempo, interpretada e apropriada como época das multidões, das cidades e da indústria [...] Assim, ao longo dos séculos XIX e XX, o termo “modernização” encampou ideias, práticas, representações e projetos de modernidade apropriados de maneira ideológica e aplicados, pragmaticamente, na tentativa de equiparar povos e nações que, em contextos históricos específicos, eram tomados como modelares do que seja a modernidade, em termos econômicos, políticos e/ou sociais.

Em Goiás, como em outras unidades da federação, reformas educacionais foram implantadas ao longo da Primeira República. Dentre as estratégias utilizadas pela administração pública, com a finalidade de difundir o ideário reformista modernizador, merece destaque a criação de um caderno no *Correio Oficial de Goiás*, identificado como Seção Pedagógica. Neste espaço se publicizava os eventos e ações inerentes à implantação do currículo escolar. O editorial de abertura do primeiro número apresenta os fins pretendidos. Nas palavras do editor:

## FINS VISADOS

Encarregou-nos o exmo. sr. dr. Secretario do Interior de redigir, sob sua esclarecida direção, neste canto do “Correio Official”, uma secção pedagógica.

Muito louvável, como se vê, o seu intuito. Provocar debates educacionaes no seio do culto e operoso professorado goyano, em que se ventilem, com o concurso indispensável dos competentes, questões que possam illuminar o campo de acção dos operários do ensino, fixar à luz de irrefutáveis argumentos psycho pedagógicos normas seguras de conducta aos labutadores infatigáveis do magistério, suggerir duvidas que exijam estudos especializados da criança e determinem pesquisas fecundas, de que resultaram por certo praticas eficazes na escola, eis, em pinceladas ligeiras, o nosso programma. [...]

Já se foram os tempos dos programmas vastíssimos, synthese de todas as descobertas que a sciencia tem conseguido nos séculos idos, e para cujo fiel desempenho todos os esforços do mestre deviam ser empregados. Por outro lado, o alumno já deixou de ser o ouvinte attento, de olhinhos muito abertos a todas occupações do professor tendentes a educa-lo.

Já cahiram por terra também os methodos dogmáticos de ensino, em que o mestre, em prelecções pedantescas, mastigava o bolo mental e dava-o prompto para ser ingulido pelo educando, na infantil supposição de que, desse modo, se lhe encorparia facilmente ao patrimônio cultural. Já desapareceu o verbalismo ridículo, como ridículas eram a palmatória de cinco furos, a férula, as orelhas de burro, a taboada cantada e demais velharias, de que também hoje só restam sombrias recordações, felizmente.

Entramos numa nova era: a era da criança. [...]

Caminhemos, pois, para a escola activa, collegas do magisterio goyano. [...]Damos por assim cumprida a tarefa honrosa de convidar para collaborarem nesta secção bimensal, todos quantos, professores ou leigos, queiram trabalhar desinteressadamente pela educação em Goyaz. Ahi fica o nosso trabalho, primeiro e insignificante, mas sincero e dictado pelo amor da infância. Possa elle attrahir para a escola goyana, que hoje entra numa nova phase, a attenção e a sympathia dos leitores pacientes e benévolos, e daremos por bem pago o nosso esforço. *Jose Cardoso* - Goyaz em 6/5/1930 (SECCAO PEDAGOGICA - GOYAZ 6 DE MAIO DE 1930 – n° 1)

O editorial salienta que a solução deveria ser uma nova organização dos programas curriculares, que seria o meio pelo qual se ordenaria os conteúdos e os métodos, segundo os princípios da moderna educação. Nesse sentido, a educação primária deveria ser organizada em escolas graduadas, com prédios escolares e mobiliários próprios, e ampliado rol de disciplinas, ou seja, uma nova racionalidade organizativa do trabalho escolar constituía o ideário reformista.

### **Programa de Ensino: a Leitura e a Escrita**

Segundo Boto (2014) a escola moderna lida com dois tipos de saberes: as matérias do conhecimento e o aprendizado de comportamentos, sendo que em terreno fronteiriço estão as relações interpessoais dos professores com os alunos, onde entra em jogo os valores. Assim, segundo Boto (2014, p. 105): “A escola primária, no percurso que a constitui, é cingida por uma tripla vocação: ensinar - a um só tempo - conhecimentos, valores e comportamentos”.

No Programa de Ensino goiano de 1930 essa tripla vocação se faz presente. Nele estão elencadas as disciplinas de cada série, os conteúdos, as orientações, e os horários com tempo cronometrado por dia, horas e minutos ao longo da semana, para cada ano -1º, 2º e 3º. O currículo escolar orienta, portanto, sobre o que e como ensinar.

Quanto à reforma de 1930 o estabelecimento de um convênio com governo de São Paulo para que uma “missão pedagógica” viesse a Goiás reformar o ensino. Auxiliado pela missão paulista o Secretário José Gumercindo Marques Otero organizou um novo Regulamento para a instrução primária, o qual se transformou no Decreto nº 10.640, de 13 de fevereiro de 1930<sup>42</sup> e um programa de ensino.

Quanto ao ensino de Leitura, no 1º ano, a orientação inicial era sobre o uso do método analítico, observando que esse método deveria ser utilizado apenas pelos professores que soubessem ensiná-lo de modo conveniente, aos demais recomendava-se o método que tivessem maior domínio, desde que as primeiras aulas fossem coletivas.

---

<sup>42</sup>Com a ascensão do Interventor Pedro Ludovico Teixeira foi proposta uma nova política econômica e social para o estado. Assim, esse Regulamento seis meses depois sofreu algumas alterações pelo Decreto nº 659, de 28 de janeiro de 1931.

O Programa pressupõe a existência de barreiras na sua execução. Assim, ao mesmo tempo em que se inspirava na renovação pedagógica, propondo dinâmicas “modernas”, havia o reconhecimento do uso, na escola, de práticas educativas tradicionais.

As orientações eram divididas em dez partes, sendo elas:

- 1º) Fase preparatória;
- 2º) Revisão das sentenças;
- 3º) Análise das sentenças;
- 4º) Leitura de tipo de forma;
- 5º) Entrega da Cartilha;
- 6º) Reconhecimento das sílabas;
- 7º) Aprendizagem das letras;
- 8º) Leitura de palavras derivadas, de polissílabos, etc;
- 9º) Leitura de 1º livro;
- 10º) Recapitulação do 1º livro.

No primeiro ano, a proposta era a apresentação oral de objetos e gravuras para que as crianças fossem conduzidas a formularem sentenças completas, recapitulação das sentenças e leitura mental. A pedagogia “moderna” do Programa orientava o ensino da leitura e escrita simultaneamente.

Para o 2º ano do ensino primário, o Programa de Ensino trazia orientação para o ensino da leitura corrente, dividida em três partes: 1º) preparo da leitura: narração objetiva da história escolhida, feita pelo professor; leitura de toda a lição feita pelo professor, acompanhada de leitura silenciosa dos alunos; identificação, no quadro, de palavra difíceis e novas expressões, acompanhadas de seu significado; divisão da leitura com os alunos, interpretando cada trecho lido; leitura corrente do professor, que indicava o estudo da lição em casa; 2º) tomar a lição: reprodução da lição por dois ou três alunos; leitura e interpretação de pequenos trechos; uso das palavras explicadas em sentenças orais; leitura de toda a lição por um aluno; 3º) leitura corrente pelo maior número de alunos possível.

Na classe do 3º ano se esperava boa leitura corrente, respeitando a pontuação e pronúncia de forma clara e natural. A leitura deveria ser feita em voz alta, precedida sempre da leitura mental de toda a lição. Previa-se, ainda, a leitura complementar de revistas, jornais, livros, a altura do adiantamento dos alunos, tratando de “lições de cousas”, de assuntos históricos, geográficos, para

auxiliar na aquisição de conhecimentos. O Programa orientava, também, a leitura de prosa ou verso, leitura expressiva de gêneros literários diversos, interpretação e exposição do assunto lido, uso dos sinais de pontuação, e manejo do dicionário de português.

Concordamos com Boto (2014, p.106) que, o roteiro de formação do cidadão, no aprendizado de habilidades de leitura e competência na escrita, presente nos programas de ensino primário, ou seja, o modo de se articular as aulas qualifica um padrão de comportamento, reafirmando uma pertença. “Por intermédio do rito constrói-se a coesão e os laços de solidariedade social. Esta última é estruturada mediante crenças e hábitos herdados de uma dada tradição partilhada”. Afinal, conforme a autora: “O protocolo de sua cerimônia tem por missão recordar à sociedade interações, aproximações simbólicas e significados repartidos”.

Enfim, o Programa de Ensino de 1930, no que se refere ao ensino de leitura e escrita, prescrevia passo a passo, série após série, recomendações explícitas aos mestres, ainda que se reconhecesse que nem todos seriam capazes de atendê-las.

Há que se ressaltar que escolhemos o ensino da leitura e da escrita para exemplificar a discussão, mas as demais disciplinas desempenham o mesmo papel na formação do cidadão que se quer formar. Nesse sentido, no quadro a seguir, destacamos as outras disciplinas que compunham o Programa de Ensino para a escola primária goiana em 1930.

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>1º ANNO</b>	<b>2º ANNO</b>	<b>3º ANNO</b>
Leitura	X	X	X
Calligraphia	X	X	X
Linguagem	X	X	X
Linguagem Oral	X	X	X
Linguagem Escripta	X	X	X
Arithmetica	X	X	X
Formas	X	X	
Desenho	X	X	X
Geographia	X	X	X
História	X	X	X
Instrucção Moral e Cívica	X	X	X
Lições de Cousas	X	X	



DISCIPLINAS	1º ANNO	2º ANNO	3º ANNO
Música	X	X	X
Trabalhos Manuaes	X	X	X
Gymnastica	X	X	X
Geometria			X
Sciencias Physicas e Naturaes			X

**Fonte:** Programa de Ensino para as Escolas Primárias do Estado de Goiás (1930). Elaborado pelas autoras.

Segundo Souza (2013, p. 260), os saberes da escola primária, antes restritos a leitura, escrita, cálculo e doutrina cristã, passaram a ser considerados insuficientes para a formação do cidadão. Assim, ocorreu uma ampliação dos conhecimentos no currículo, baseada na “cultura literária, científica, técnica e doméstica”, com a inserção de novas disciplinas “como as ciências físicas e naturais, a história, a geografia, a geometria, a educação física, os trabalhos manuais, o desenho, a música e a instrução moral e cívica”.

Pela matriz, acima apresentada, verifica-se que a reforma goiana seguiu a mesma orientação das reformas ocorridas em outros estados, o que denota uma filiação à perspectiva modernizante em voga no país. Souza (2013, p.126), registra que essa padronização do currículo não foi uma prerrogativa brasileira, ela se deu em diversos países, “desvelando, assim, elementos da internacionalização dos modos de conceber, organizar e praticar o ensino”.

É possível, também, pensar a ampliação do rol de disciplinas na esteira do que propõe Veiga-Neto (2002, p.169) quanto a instabilidade disciplinar surgida com a modernidade.

Uma nova lógica disciplinar estabeleceu-se entre os intelectuais, os reformadores, nas universidades e na Igreja. Tratava-se, agora, de uma disciplinaridade instável e aberta, capaz de abrigar o crescente volume de novos conhecimentos e dar sentido às novas experiências culturais advindas tanto do expansionismo europeu quanto do humanismo renascentista. É fácil ver que essa nova lógica disciplinar estava em completa consonância com a nova geometria – contínua, abstrata e infinita – que então se estabelecia. Pode-se dizer que a nova disciplinaridade é contínua porque ela é duplamente infinita: ela permite tanto

uma proliferação disciplinar “para fora” – açambarcando continuamente novos casos – quanto uma proliferação disciplinar “para dentro”,microscópica – distinguindo, continuamente e entre si, velhos casos.

Para o autor,o caráter demarcador das disciplinas, as tornam úteis, funcionais, visto que a nova *episteme* se funda na ordem e na representação. Complementando aponta que:

É por tudo isso que se pode dizer que o currículo é um artefato que foi engendrado tanto “a serviço” da ordem e da representação quanto “a serviço” das novas lógicas espaciais e temporais que se estabeleceram nos limiares da Modernidade. Note-se que a própria palavra latina *curriculum* implica uma ação – necessariamente temporal – que se desenvolve num espaço.

O currículo é pensado e funciona como uma estrutura classificatório disciplinar; por isso ele é um estruturante. E, por ter uma estrutura disciplinar, ele funciona como um estruturante disciplinador. (VEIGA-NETO, 2002, p.170-171)

Pensar o currículo escolar nessa perspectiva desnaturaliza sua organização, evidencia a importância do contexto histórico de sua elaboração, as relações de poder e interesse que o abarcam, e o porquê de determinados conhecimentos serem selecionados, considerados válidos, em detrimento de outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho ajudou-nos a compreender o sentido da reforma de 1930, e o que se propunha como renovação do ensino primário. Os programas e métodos para o ensino de leitura e escrita, considerados modernos, mesmo incompatíveis com a realidade do estado, haja vista o reconhecimento de que nem todos professores conseguiriam pôr em prática as prescrições, funcionava como um dispositivo subjetivante do sujeito moderno, professores e alunos, alargando-se para além dos muros da escola.

A despeito de não podermos afirmar o quanto do proposto se realizou, reconhecemos o esforço dos legisladores goianos em orientar a instrução no

estado nos moldes do que ocorria nos estados mais desenvolvidos, incluindo aí a solicitação do apoio técnico, no caso a missão pedagógica paulista, que auxiliou na reforma.

Com relação ao programa, método e atividades propostas, percebemos a influência da pedagogia nova, seja na preocupação com os interesses da criança, com as fases de desenvolvimento, o princípio ativo, e nas indicações de referências teóricas vinculadas a essa nova vertente educativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. *Revista História da Educação*. Porto Alegre, v.18 n.44, set./dez., 2014, p. 99-126.

CARVALHO, Marcus Vinicius C. Moderno, modernidade, modernização: polissemias e pregnâncias. In: GIL, Natália, ZICA, Matheus da Cruz e, FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Orgs.) *Moderno, modernidade, modernização a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Maza Edições, 2012.

### 1.1.1

ESTADO DE GOYAZ. SECCAO PEDAGOGICA - 6 de maio de 1930 – nº 1 - Volume do Correio Oficial 142.

ESTADO DE GOYAZ. Decreto nº 10.640, de 13 de fevereiro de 1930. Regulamenta o Ensino Primário do Estado de Goyaz.

ESTADO DE GOYAZ. Programma de Ensino para as Escolas Primárias de 1930.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_ A construção social do currículo. Lisboa: EDUCA, 1997.

SOUZA, Rosa. Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil*. *Cadernos Cedes*. Ano XX, nº 51, nov. 2000, p.9-28.

SOUZA, Rosa Fátima de. *A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870 –*

1920).Revista Brasileira de História da Educação, Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), set./dez. 2013, p. 257-283.

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de e MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. Tempo. Revista do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, v.13, n. 26, 2009, p.43-66.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. Educação & Sociedade, Ano XXIII, no 79, Agosto/2002, p. 163-186.

- XLI -

## **ENTRE O COMUM E O SINGULAR: ENTURMAÇÕES DIFERENCIADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Andréa Reis Vieira  
Andréa Rosana Fetzner

### **SOBRE O ESTUDO PROPOSTO**

O estudo, financiado pela FAPERJ, preocupa-se a identificar e compreender como as redes de ensino que trabalham com os ciclos têm organizado a enturmação dos estudantes na escola de ensino fundamental (6 aos 14 anos). A pesquisa desenvolve-se no estado do Rio de Janeiro, onde se identificou a predominância de escolas híbridas entre os ciclos e as séries como forma de enturmação. O levantamento sobre o tipo de enturmação escolar nas redes públicas e municipais situadas no estado do Rio de Janeiro é realizado desde 2008, com base em dados do INEP e coletados junto às Secretarias Municipais de Educação.

Em 2008, eram 48 municípios, entre os 92 do estado, que adotavam a enturmação em ciclos, na totalidade dos anos do ensino fundamental ou em parte dos anos de escolaridade do ensino fundamental. Em 2012, 85 municípios (quatro deles em todo o ensino fundamental – Natividade, Niterói, Porciúncula e Trajano de Moraes) adotaram os ciclos como forma de organização das turmas escolares. (FETZNER, 2015)

A enturmação escolar em ciclos é polêmica, pois propõe que, em todo o ensino fundamental, ou em parte dele, não seja possível reprovar os estudantes. E a não possibilidade de reprovação escolar gera muitos protestos,

especialmente entre os professores. Os ciclos propõem a não reprovação uma vez que priorizam que o estudante:

(a) Acompanhe sua turma, mesmo que com dificuldades em determinados conteúdos, uma vez que lhe seria oferecido, durante o ano escolar, oportunidades de aprendizagem de acordo com suas necessidades, evitando “repetir” todos os conteúdos escolares, mais ou menos na orientação de que aprendemos a partir de onde estamos, sem a necessidade de refazer processos, mas renovar processos;

(b) Conviva com seus pares em idade aproximada para que seu desenvolvimento escolar lhe possibilite avanços do ponto de vista argumentativo, social e afetivo, e que, este princípio de enturmação (por idade), tornaria mais fácil o trabalho do professor, pois o planejamento poderia atender melhor as características biossociais dos estudantes;

(c) Aprenda com outros estudantes, e não apenas com o professor, pois a diferença entre conhecimentos (que se apresenta em qualquer turma escolar), nos ciclos, é compreendida como força motriz das trocas, dos estudos coletivos entre os estudantes, da organização do trabalho pedagógico do professor, e não um problema.

O estudo aqui apresentado se preocupou com esta questão: em sistemas escolares onde a reprovação não se apresenta com opção para a não aprendizagem de determinados conteúdos escolares, o que representam as enturmações diferenciadas que aparecem em diferentes documentos?

A princípio, percebe-se que a ideia de que é possível aprender entre os diferentes, uma das ideias que embasam a continuidade dos estudantes com suas turmas, sem reprovação no caso de não aprendizagem de alguns conteúdos escolares é contraposta diante da necessidade de reenturmar estudantes por meio de turmas que ganham designações diferentes em diferentes redes de ensino.

O trabalho aqui apresentado é parte uma pesquisa de mestrado realizada no âmbito do projeto de pesquisa “Gabinete de Pesquisa e Desenvolvimento Curricular: estudo de propostas curriculares em redes organizadas em ciclos” (FETZNER, 2015b), com o foco nas “Enturmações diferenciadas no ensino fundamental: as turmas de projeto no Rio de Janeiro e outras experiências” (VIEIRA, 2016). Neste trabalho analisamos a enturmação diferenciada em organizações em ciclos em três experiências: Rio de Janeiro, Porto Alegre (no Brasil) e região do Alentejo (em Portugal).

O estudo foi documental, com base em legislações, orientações dirigidas às redes de ensino e artigos publicados que tomavam por foco estas experiências. A análise orientou-se pelo paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), buscando identificar indícios de práticas de enturmação escolar que não se apresentariam como ordinárias, corriqueiras, comuns. Neste sentido procuramos pela singularidade nas três propostas analisadas, buscando encontrar indícios da incorporação do princípio pedagógico de que, para que a aprendizagem-ensino aconteça, não é preciso que os estudantes possuam os mesmos conhecimentos e “desconheçam” as mesmas coisas.

## **AS ENTURMAÇÕES DIFERENCIADAS EM ESTUDO**

No Rio de Janeiro, as turmas de projeto são ligadas a Programas e Projetos diferentes. O Projeto Realphabetização (sic), uma parceria com o Instituto Ayrton Senna, começou em 2009 com o objetivo de acelerar a alfabetização de estudantes que estariam nos 4º, 5º e 6º anos escolares supostamente sem estarem ainda alfabetizados. O Programa Aceleração da Aprendizagem, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, começou em 2010, e teve como objetivo a correção do fluxo escolar com estudantes já alfabetizados, mas com distorção idade série. O Projeto Nenhum Jovem a Menos, apresentado pela Secretaria Municipal como mais uma ação de correção de fluxo, tem como objetivo atender aos estudantes que passaram pelo Projeto Realphabetização. O Projeto Realphabetização, o Programa Aceleração da Aprendizagem e o Projeto Nenhum a Menos têm em comum a organização de “turmas de projeto” na escola, o que significa não enturmar os estudantes nas turmas comuns, com estudantes comuns, mas em turmas especiais que buscam a aceleração do fluxo ou da alfabetização. (RIOEDUCA, 2015)

As turmas de projeto, no município do Rio, propõem reunir estudantes com determinadas dificuldades para, separadas da enturmação comum, serem atendidas de forma a acelerar o processo escolar. Exceto no Realphabetiza, que previa turmas de até 15 estudantes, nos demais movimentos de reenturmação, as turmas estão propostas para ter até 30 estudantes enturmados. Os materiais didáticos utilizados são fornecidos pelas parcerias privadas. O fato de enturmarem “os diferentes” que supostamente não aprendem o que a escola se propõe a ensinar, acaba gerando turmas que, por vezes, se auto identificam como “turma de dejetto”, pois reúnem crianças e jovens com histórico de

reprovação escolar, trajetória de fracasso escolar, considerados como incapazes de aprender em uma turma comum, reafirmando a seletividade.

Outra tipologia de enturmação encontrada foi a Turma de Progressão, na organização em ciclos na rede municipal de educação de Porto Alegre. Neste tipo de enturmação, iniciada em 1995, mesmo ano em que a organização em ciclos começa naquela rede (de forma gradativa, pois os ciclos em Porto Alegre só eram implementados em escolas que os segmentos – professores, estudantes, funcionários e pais aprovassem o projeto), foi proposta apenas para o momento do início dos ciclos na escola. Ou seja, objetivava reunir estudantes que estavam com defasagem série/ano de escolaridade para que, desta turma pudessem passar, no menor tempo possível, a uma turma com seus pares em idade. Eram turmas menores, com até 20 estudantes. Destaca-se que as turmas de progressão foram criadas apenas no momento em que os ciclos foram implementados. A proposta de enturmação diferenciada não existia após a implementação, ou seja, estudantes não seriam retirados de suas turmas comuns (por agrupamento etário) para Turmas de Progressão porque não estavam apresentando as aprendizagens esperadas nas escolas. Os ciclos, em Porto Alegre, previam o atendimento de estudantes que não estivessem apresentando as aprendizagens esperadas em sua turma comum, com o apoio de Laboratórios de Aprendizagem e trabalhos extras, ou até mesmo Sala de Integração e Recursos (SIR), mas não em enturmações diferenciadas (Turmas de Progressão). (ROCHA e NERY, 1999).

No estudo realizado também foi identificado, como forma de enturmação diferenciada, a TurmaMais em Portugal (região do Alentejo). O Projeto TurmaMais teve início em 2002/2003, na Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estrenoz, com o apoio da Direção Regional de Educação do Alentejo e da Universidade de Évora, para melhorar o sucesso escolar dos alunos do 7º ano de escolaridade (MAGRO-C, 2015). A proposta buscava “conseguir criar condições organizacionais e pedagógicas que levem à melhoria efetiva das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos, apostando na prevenção do insucesso escolar no ensino básico.” (FIALHO, SALGUEIRO E CRISTOVÃO (2013, p. 3), e foi desenvolvida no contexto do modelo organizacional escolar de ciclos, a todo o 3º ciclo. (Lei nº 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) português. Em Portugal, o ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos (nº 1 do artigo 8º).



Na TurmaMais, os estudantes não podiam ser agrupados em separado por não apresentarem aprendizagens abaixo do esperado pela escola, porque, em Portugal, a legislação educacional proíbe este tipo de agrupamento. Então, a cada duas, três ou quatro turmas da escola, foi criada uma turma a mais, de forma a distribuir todos os estudantes em turmas menores, atendidas pelos mesmos professores que as turmas de origem eram atendidas, assim, todos os alunos foram retirados de suas turmas de origem, de forma rotativa, por período, organizados em grupos previamente selecionados com interesses semelhantes, buscando, na redução da turma, menor heterogeneidade e mais qualidade no processo de ensino-aprendizagem (VIEIRA, 2016).

### **ENTURMAÇÕES DIFERENCIADAS: ENTRE O COMUM E O SINGULAR**

Nas três propostas em análise é possível identificar o movimento de “separar para educar”, uma percepção pedagógica de que, para que a aprendizagem aconteça, é necessário que os estudantes se encontrem em níveis aproximados de saberes e não saberes. Esta percepção pode ser compreendida como a ideia de que o que faz com que um estudante aprenda é o que lhe ensina o professor. Ou seja, a escola precisa fornecer grupos mais ou menos homogêneos em conhecimento para que a intervenção educativa do professor venha a ser “na medida” do não saber do estudante.

É possível, portanto, inferir que a legislação e as organizações das enturmações diferenciadas ainda estão muito concentradas na premissa de que é a ação do professor que ensina. A justificativa da procura de grupos mais ou menos homogêneos revela a potencialidade e centralidade da ideia de que é o professor que ensina os estudantes.

Sem descaracterizar o professor como aquele que tem maturidade e conhecimento em relação aos processos de aprendizagem e em relação a muitos dos conteúdos escolares, todo o acúmulo da pedagogia em relação a necessidade de mobilização do querer do estudante em relação à aprendizagem, assim como das necessidades de convivência com sujeitos com saberes diferentes (não só o professor) para um bom processo de aprendizagem parece ficar apagada, nas propostas em análise.

São ideias que parecem perecer frente às experiências de enturmações diferenciadas: a potencialidade de aprender com o colega que já sabe o que um estudante ainda não sabe; a necessidade de construir um projeto de sociedade

onde todos contribuam com seus saberes; a busca de práticas didáticas que horizontalizem os processos de aprendizagem, com maior autonomia e liberdade para os estudantes.

Mas as enturmações diferenciadas encontradas neste estudo também apresentam aspectos singulares:

(a) no Rio de Janeiro a parceria com empresas privadas tanto na coordenação dos Projetos e Programas, assim como na elaboração de material didático;

(b) em Porto Alegre a necessidade de que a enturmação diferenciada fique restrita à organização inicial da escola em ciclos, evitando que, instalado os ciclos, os estudantes saiam de suas turmas de ciclo para as Turmas de Progressão;

(c) no Alentejo, a TurmaMais como instrumento de diminuição das demais turmas e a provocação de uma reorganização geral das turmas da escola, por um certo período.

Além destes aspectos, identificamos, no Rio de Janeiro e em Porto Alegre, propostas de organização do ensino que eram diferentes: no Rio os materiais didáticos das parcerias com Fundação Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho e, em Porto Alegre, a organização do ensino por Complexo Temático que implicava em um planejamento coletivo dos ciclos sobre o conteúdo escolar e que incluía as Turmas de Progressão junto com as turmas comuns do ciclo, reduzindo a diferenciação curricular. (KRUG, 2006).

Consideramos esta singularidade da organização do ensino por meio de Complexos Temáticos uma singularidade da proposta de Porto Alegre que poderia indicar certa compreensão curricular que não circule ou afirme-se pela lógica da “compensação curricular” expressa por cartilhas a serem vencidas (mesmo que apresentadas sobre a forma de jogos eletrônicos ou atividades a serem desenvolvidas no computador).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FETZNER, Andréa R. A política de ciclos em municípios do Rio de Janeiro: estudo documental de Duas Barras. *In* CAVALIERE, Ana Maria e SOARES, Antonio J. G. Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões a vista. Rio de Janeiro: Maud X e FAPERJ, 2015.

FETZNER, Andréa R. Gabinetes de Pesquisa em Desenvolvimento Curricular: estudo das propostas curriculares em redes organizadas em ciclos. Projeto de Pesquisa JCNE.Faperj, 2015. n.p.

FIALHO, I.; SALGUEIRO, H.; CRISTÓVÃO, A. M. O projeto TurmaMais, alguns fatores de eficácia e medidas de combate ao insucesso escolar. *Pedagogía 2013: Encuentro por la unidad de los educadores*. Habana: Editor Educación Cubana, 2013. Disponível em: <<http://www.turmamais.uevora.pt/docs/ART/C52.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

FREITAS, Carmen Cunha R. de et al A iniciativa privada na educação pública: o caso do Programa Acelera Brasil. Niterói: Núcleo de Estudos sobre Estado e Poder no Brasil. UFF, 2012. Disponível em <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snepe/docs/056.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KRUG, Andréa Rosane Fetzner. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MAGRO-C, Teodolinda. Projeto TurmaMais: origem e descrição do modelo organizacional. In FIALHO, I.; SALGUEIRO, H. (Orgs.). *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: Universidade de Évora, 2011. p.13-32. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10174/3400>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

RIOEDUCA. *Programas e ações*. Site oficial. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=8>>. Acesso em: 1º dez. 2015

VIEIRA, Andréa Reis. *Enturmações Diferenciadas no Ensino Fundamental: as turmas de projeto no Rio de Janeiro e outras experiências*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

- XLII -

**FAMÍLIA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
CONSTRUÍDAS POR PROFESSORAS DE ESCOLAS  
PÚBLICAS**

Andreza Maria de Lima – UFPE/IFPE (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

A família, por diversas razões, é regularmente tema de conversas e notícias em uma série infindável de lugares sociais. No âmbito escolar, essa temática ganha ainda maior visibilidade, tornando-se assunto de conversa e discussão contínua nos canais informais de interação no cotidiano das instituições escolares bem como objeto de interesse nos canais formais das escolas. A visibilidade social da família junto à escola, nas últimas décadas, atingiu um novo patamar à medida que tem sido alvo, também, da legislação e das ações governamentais. No Brasil, na atualidade, existe um intenso processo de aprofundamento dos laços que unem essas duas instâncias de socialização infantil e juvenil, com a escola reconhecendo na família um parceiro importante para a realização de suas finalidades de formação. Para os profissionais que lidam de perto com as questões que permeiam a educação escolar no âmbito da escola pública, essa relação, cada vez mais próxima, ganha ainda maior visibilidade e instiga buscar compreender as representações sociais de fenômenos que permeiam essa relação na contemporaneidade.

Neste artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla em desenvolvimento no Curso de Doutorado em Educação da UFPE, **analisamos o conteúdo geral das representações sociais de família construídas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE.** A Teoria das Representações Sociais foi proposta pelo psicólogo social Serge Moscovici. Trata-se de um

referencial que toma como foco o campo das produções simbólicas do cotidiano, onde se expressam os saberes e práticas dos sujeitos, demandando, por isso, um entendimento de que o registro simbólico expressa não apenas saber sobre o real, mas também identidades, tradições e culturas que dão forma a um modo de vida (JOVCHELOVITCH, 2005).

No estudo da arte que realizamos, constatamos que o estudo de Curvelo (2012) apontou a ausência de um currículo que trate sobre família, seja na formação inicial e/ou continuada, o que é visto como um aspecto que dificulta a relação escolas-famílias. Aliás, essa relação no contexto da formação inicial de docentes norteou o estudo de Leal (2011), que constatou que há conscientização quanto a relevância do estudo sobre família no itinerário formativo, porém docentes e discentes apontam a necessidade de se desenvolver um estudo mais sistematizado propondo novas formas para abordar a temática família. Pensamos que a pesquisa poderá apontar importantes reflexões e sensibilidades nessa direção.

## **FAMÍLIA COMO FENÔMENO HISTÓRICO E SOCIAL**

Desde meados do século XX, especialmente em suas últimas décadas, novas dinâmicas sociais vêm afetando, ao mesmo tempo, “a instituição familiar e o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização” (NOGUEIRA, 2006, p. 159).

Focalizando especificamente à família, podemos dizer que a obra de Phillipe Ariès, “História Social da Criança e da Família”, é um marco para entendermos a família como construção histórica e social. Através de pesquisa utilizando como fonte historiográfica a iconografia, Ariès (2011), no início dos anos de 1960, ajuda a entender que o sentimento de família é uma construção da modernidade. Na virada do século XIX para o XX, segundo o autor, a rua passa a ser vista como espaço público, de trabalho e da indústria. Desse modo, a casa, que antes abrigava o trabalho dos que nela moravam, transforma-se em local de convivência privada. A família passa, então, a basear seus laços e alianças em sentimentos.

Em meados do século XX, Nogueira (2006), num rápido balanço demográfico, afirma que, no que tange à família ocidental, característica dos países industrializados, suas principais mudanças inclui: a) diminuição do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em

particular, as uniões livres); b) elevações constantes da idade de casamento (e de procriação); c) diversificação dos arranjos familiares com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais etc); d) limitação da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contraceção e às mudanças nas mentalidades, entre outras.

Scott (2011) evidencia que se a família, outrora vista como de modelo patriarcal, se caracteriza na atualidade por multiplicidade, podemos dizer o mesmo de uma leitura cuidadosa de tempos passados. Porém, ressalta que a memória sobre a diversidade sofre de lapsos como falta de dados suficientes e confiáveis, leituras reconstruídas pelo olhar do tempo atual e interpretações questionáveis. O autor afirma que incomoda saber que, em nome da família e até da própria definição de políticas sociais, consagrou-se um conservadorismo que favorece uma compreensão que localiza a chamada “desestruturação familiar” como fonte da delinquência e da transgressão. Para Goldani (1993), a chamada “crise familiar”, que evidencia um discurso que associa “crise” com “desintegração”, significa, para muitos estudiosos, mudanças estreitamente relacionadas com as transformações nos modos de vida, valores e as condições de reprodução da população.

Pelo exposto, podemos afirmar que família se trata de uma categoria complexa que apenas pode ser compreendida de modo articulado às realidades econômicas, sociais e culturais. Reconhecemos a família como um objeto que pode assumir diferentes formas de acordo com o contexto social e, sendo assim, consideramos que a multiplicidade de configurações familiares é uma realidade que sempre fez parte da história das sociedades, mas apenas recentemente ganhou visibilidade.

## **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: SABERES COM FUNÇÕES SOCIAIS**

Na sua obra de inauguração do campo, Moscovici (1978) deixa claro que o conceito das representações sociais não é de fácil apreensão. Jodelet (2001), em um esforço de formalização conceitual, esclarece que a representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Afirma, ainda, que as representações são fenômenos cognitivos que envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações “afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento,

socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas” (p. 22).

Jodelet (2001) afirma que as representações preenchem certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sócio-cognitivo a ela ligados. No entanto, salienta que quando a novidade é incontornável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho cujo objetivo é torná-la familiar para integrá-la no universo de pensamento preexistente. A autora lembra que este é um trabalho que corresponde a uma função cognitiva essencial das representações e capaz de se referir a todo elemento desconhecido. A estas funções, acresce às de orientação das condutas e comunicações, de justificação antecipada ou retrospectiva das interações sociais. Por isso, Jodelet (2001) afirma que as representações sociais são formas de saberes práticos produzidos, engendrados e partilhados pelos sujeitos na dinâmica do social. A referida autora esclarece que qualificar esse saber de prático “se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácias sociais” (p. 48).

Apesar de ter apontado a dificuldade de apreender o conceito das representações sociais, o próprio Moscovici (1978), na sua obra inaugural, enfatizou sua dimensão funcional, argumentando que tanto a consideração da sua gênese, quanto o fato delas serem socialmente compartilhadas não seriam suficientes para distingui-las de outros sistemas de pensamento coletivo. O termo representações sociais deveria, pois, ser reservado aquela “modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Diante do exposto, reiteramos que as representações são sociais não apenas por serem produzidas e engendradas coletivamente, mas, sobretudo, por contribuírem para os processos de formação de condutas e orientação das comunicações. Em outras palavras, as representações sociais se relacionam às suas consequências quanto à cognição e à ação, ou seja, referem-se às suas funções simbólicas e pragmáticas.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada circunscreve-se na abordagem de natureza qualitativa, o que implica considerar sujeito de estudo “*gente, em determinada*

*condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados”* (MINAYO, 2000, p. 22, grifos da autora).

### **Campo empírico e Participantes**

O estudo foi realizado na Rede Municipal do Recife-PE. Participaram cem (100) professoras efetivas que lecionavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A maioria (44%) tinha de 40 a 49 anos. Mais da metade concluiu a graduação em Pedagogia (71%). A maioria concluiu o curso superior nos anos 2000 (52%). A maior parte (35%) cursou a graduação na UFPE. Mais da metade (76%) possuía a pós-graduação *lato sensu* como o maior nível de formação.

### **Procedimento de produção das informações**

Utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras, que se estrutura com base na evocação de palavras ou expressões mediante apresentação ao sujeito de um estímulo indutor. Foi solicitado que a participante registrasse, livre e rapidamente, cinco palavras que lhe viessem imediatamente à lembrança a partir da expressão “*Família é...*” e, em seguida, efetuasse uma hierarquização dos termos, colocando-os numa ordem do mais para o menos importante, justificando o mais importante. Reiteramos que neste estudo focalizamos a análise do conteúdo geral das representações.

### **Procedimento de Análise das informações**

Para o tratamento do material, utilizamos como auxílio o *software Ensemble de programmes permettant l’analyse des evocations* (EVOC), versão 2000 (VERGÉS, 1998) para definição da frequência mínima das palavras que comporiam o *corpus* de análise. Definidas as palavras, realizamos a análise a partir da Técnica de Análise de Conteúdo Categorical (BARDIN, 2002). Operacionalmente, essa Técnica desdobra-se em três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e tratamento dos resultados e 3) inferência e interpretação.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da definição das palavras e da análise de conteúdo, construímos quatro (4) categorias temáticas que revelam diferentes dimensões dessas representações: “Relacional-Afetiva”, “Funcional-Atitudinal”, “Valorativa-Basilar” e “Religiosa-Divina”.

A primeira categoria, “relacional-atitudinal”, é a que possui o maior número de evocações (61,4%). Essa categoria evidencia que as professoras concebem a família enquanto grupo que favorece relações interpessoais amigáveis e carregadas de afetividade: “acolhimento”, “aconchego”, “afeto”, “ajuda”, “alegria”, “amor”, “amizade”, “apoio”, “carinho”, “companheirismo”, “compreensão”, “confiança”, “cooperação”, “cumplicidade”, “diálogo”, “força”, “parceria”, “participação”, “respeito”, “solidariedade” e “união”.

A segunda categoria, “Funcional-Atitudinal”, contabiliza setenta e duas evocações (18,7%) e agrega palavras como “compromisso”, “dedicação” e “responsabilidade”, que evidenciam que existem funções a serem desempenhadas pela família. As demais especificam quais seriam essas funções: “cuidado”, “educação”, “proteção” e “segurança”.

A terceira categoria, “Valorativa-Basilar”, agrega palavras que, juntas, contabilizam setenta e uma das evocações (18,5%) que estão vinculadas a ideia de que a família é nosso “alicerce”, nossa “base” e “estrutura”. Família é “essencial”, “fundamental”, “importante”, “tudo” e “vida”.

Por fim, a última categoria, “Religiosa-Divina”, é composta por apenas uma palavra - “Deus” - que teve cinco evocações (1,3%) e parece expressar a ideia bastante difundida de que a família tem como base “Deus”. Para Moscovici (2013, p. 88), Deus se refere “a uma entidade ou a um ser dotado com *status* social agindo tanto como causa como fim” (grifos do autor).

Jodelet (2001) nos ajuda a especular que, possivelmente, no processo da construção representativa do objeto “família”, abstrato, temos um conteúdo idealizado, positivado. Palmonari e Cerrato (2011) afirmam que, conforme Moscovici, existem representações sociais baseadas em crenças e as baseadas no conhecimento. Segundo os autores, algumas representações sociais estão baseadas, principalmente, em crenças, consideradas como elementos com alguma consistência e duração, pois estão fundadas na cultura, na tradição e na linguagem, sendo caracterizadas por sua resistência e rigidez e, também, por estarem impregnadas de afetividade. Afirmam, ainda, que “as crenças culturalmente compartilhadas nos tornam insensíveis às diferenças e às

inconsistências dos objetos na percepção e na experiência” (PALMONARI E CERRATO, 2011, p. 325). Completam:

A diferença entre conhecimento e crença não tem a ver com o conteúdo das proposições que os expressam (moscovici, 2000), mas com o *status*, que é dado pelo estilo de pensamento e o método de contraste em que se baseiam: se os indivíduos ou grupos necessitam encontrar evidência a respeito de um objeto ou fenômeno determinado, então a representação social resultante se baseará no *conhecimento*; se, pelo contrário, as representações se formam e se constituem mediante o consenso com os demais, então, serão baseadas em *crenças* (Marková, 2003). (PALMONARI E CERRATO, 2011, p. 326, grifos dos autores).

Pelo exposto, podemos dizer, de modo mais imediato, que na construção das representações sociais de família do grupo estão envolvidos elementos que ressaltam a positividade da família, o que nos leva a especular que se tratam de representações fundadas, sobretudo, em crenças, idealizações. Podemos especular, assim, que família aparece como um objeto cultural normativo. Nesses termos, que, para as professoras, esse conteúdo idealizado é considerado relevante para todas as famílias num determinado contexto social. Porém, não podemos descartar a possibilidade de que esse conteúdo geral pode estar baseado, também, nas experiências docentes no ambiente familiar.

## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Os resultados preliminares evidenciaram que o conteúdo geral das representações sociais em telaparece ser idealizado, pois é carregado de positividade. Há indicativos de que essas representações sociais estejam baseadas em crenças, que estão fundadas na cultura, na tradição e na linguagem, impregnadas de afetividade. Porém, não podemos descartar a possibilidade de que as experiências docentes no ambiente familiar tenham interferido nessa construção.

Pensamos que a pesquisa poderá contribuir no âmbito das práticas formativas e das políticas educacionais, especialmente as curriculares, pois reconhecemos a necessidade de problematizar a temática a partir das transformações sociais.

Reconhecemos, por fim, a necessidade de aprofundar esses achados, pois, conforme Sá (1998), os fenômenos representacionais não podem ser captados pelas pesquisas de modo completo e direto, pois são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011. 196p.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2002. 223p.  
CURVELO, Angélica Aparecida da Silva. Sentidos e significados do educador da infância sobre a família. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica De São Paulo.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. Cadernos Pagu (1), Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 1993, pp.67-110

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_ (Org.). As Representações Sociais. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Apresentação à edição brasileira. In: JODELET, Denise. Loucuras e Representações Sociais. Tradução de Luci Magalhães. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 7-9.

LEAL, Teresa Cristina Merhy. O estudo da família no itinerário formativo do pedagogo/professor: concepções de docentes e formandos de um Curso de Licenciatura em Pedagogia da Cidade de Salvador. 2011. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea). Universidade Católica de Salvador.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. 269p.

- MOSCOVICI, Serge. A Representação Social da 1978. 291p.  
\_\_\_\_\_. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. 10. ed.  
Petropolis: Vozes, 2013. 404p.  
Psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar,
- NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. Educação e Realidade, 31(2), p. 155-170, jul./dez. 2006.
- PALMONARI, Augusto; CERRATO, Javier. Representações Sociais e psicologia social. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (Orgs.). Teoria das Representações Sociais: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011. p.305-332.
- SÁ, Celso Pereira de. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998. 110p.
- SILVA, Pedro. Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Porto: Afrontamento, 2003.
- SCOTT, Parry. Famílias brasileiras: poderes, desigualdades e solidariedades. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. 235p.
- VERGÉS, Pierre. Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations. EVOC 2000. Manuel. Paris, 1998. Disponível em:  
<<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm>>. Acesso em: 02/02/2015.

**- XLIII -****O CURRÍCULO MÍNIMO: A PEDAGOGIA DAS  
COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FLUMINENSE**

Carlos Thiago Gomes Sampaio - SEEDUC-RJ

**INTRODUÇÃO**

O presente trabalho busca analisar a instituição do currículo mínimo apresentado aos professores da rede Estadual do Rio de Janeiro, indicando suas particularidades e mostrando sua relação com uma lógica formativa internacional. Apresentaremos como ele foi originado e como irá torna-se um elemento fundamental na formação do aluno e atuação docente.

Publicado na resolução 4.866 de 14 de fevereiro de 2013, o currículo mínimo produzido pela SEEDUC-RJ surge como mais um aparato de orientação e verificação do trabalho docente. E, assim como os outros instrumentos apropriados ou criados pelo plano de metas, o cumprimento integral do currículo comporia mais um elemento na bonificação por resultados.

É importante perceber que não foi uma novidade a instituição de um currículo geral para os docentes do Estado do Rio de Janeiro. O interessante é perceber a necessidade do cumprimento integralizado desse documento para que sejam alcançadas as metas estipuladas. A confirmação do cumprimento integral do currículo ocorreria com a divulgação do docente, no portal "docente online", que ajudaria na verificação e acompanhamento por parte da SEEDUC-RJ do processo de aprendizagem do aluno. Uma segunda forma de verificação do cumprimento seria através dos resultados obtidos nas avaliações externas da unidade escolar, como o "SAERJ" e, principalmente, a avaliação que passou a ocorrer bimestralmente: o "Saerjinho".

Mesmo tendo sido elaborado em anos anteriores e participado como importante componente na política educacional do governo do Estado, em 2013 o Currículo Mínimo ganha ainda maior caráter de formalidade com sua instituição.

Art. 1º - Fica implantado o Currículo Mínimo para a Educação Básica do Estado, visando a oferecer orientação para os profissionais da rede de ensino, apresentando, assim, os conteúdos mínimos que serão ministrados e as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas (DIÁRIO OFICIAL RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4.866 DE 14 DE FEVEREIRO DE 2013)

Passa a existir formalmente uma orientação que assume em sua estrutura as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Reafirmando o compromisso com o plano de metas, coube ainda a essa resolução mostrar o caráter obrigatório da implementação do currículo mínimo.

Fica instituído um modelo para acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo, a fim de garantir sua efetiva implantação e possibilitar às unidades escolares o acompanhamento do progresso da aprendizagem dos alunos, corrigindo os desvios identificados ao longo do ano letivo (DIÁRIO OFICIAL RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4.866 DE 14 DE FEVEREIRO DE 2013)

A perspectiva formadora do governo do Estado passa a garantir a verificação do trabalho docente, garantindo o direito de interferir e de materializar suas ações para alcançar os seus anseios. Através de mais um instrumento, verificamos a construção do consenso, fato que resultaria na bonificação por resultados, revestido pela intenção de concretizar a partir de uma legislação específica.

Caberia, ao menos, identificar dois pontos fundamentais para a valorização das competências e habilidades na construção e da escolha como padrão de produção curricular. Em um primeiro momento, busca-se a adequação do currículo às reformas educacionais empreendidas durante as décadas de 1990 e 2000 no Brasil, que convergiriam aos desejos do empresariado internacional. Em um segundo momento, é importante destacar a articulação entre o ensino centrado nas competências e habilidades – que são o

requisito principal para as avaliações internacionais, como podemos observar no trabalho de Mendez (2011) ao expor a necessidade de articulação entre as avaliações internacionais, sobretudo o PISA – e a noção de competência.

A organização do conhecimento escolar, ao optar pela noção de competência, passa a seguir também uma tendência internacional de psicologização do ensino. Santomé (2011) apresenta como as críticas aos modelos educacionais tradicionais criou espaço para o desenvolvimento de ideias pedagógicas inovadoras. Por sua vez, o Construtivismo se insere neste contexto como a grande opção para a educação. Essa tendência recorria a parte do conhecimento psicológico para o desenvolvimento estruturas e perspectivas educativas. "Recorrer a psicologização permite individualizar os problemas, tornando invisíveis as estruturas econômicas políticas, militares, culturais e educacionais com as quais se constrói a opressão". (SANTOMÉ, 2011, p.165).

O foco no aprendizado passa a ser exclusivamente na capacidade individual do sujeito. O foco no processo de ensino seria superado pela condição cognitiva de transferência de conhecimento. Entretanto, vale ressaltar que a materialização das competências como princípio curricular prioriza concepções como integração, globalização e a interdisciplinaridade. A compartimentalização disciplinar passa a ser criticada para dar espaço aos conhecimentos que serão alcançados através das competências e habilidades. Em resumo, o "saber fazer" passa a ser preponderante, mesmo quando não há uma estrutura sólida de integração disciplinar.

Por mais que a SEEDUC-RJ tenha como princípio norteador a construção de currículos baseados em competências e habilidades, a interdisciplinaridade ainda não é promovida, nem curricularmente, nem em outras ações. Entretanto, um dos focos da administração central da educação fluminense estaria na melhora dos índices de avaliação externa.

## **AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: O REAL CURRÍCULO?**

Em 2008, o Governador Sérgio Cabral decreta o fim do programa Nova Escola e dá início ao SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro), que compreende dois programas de avaliação: o *Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar* e o *Programa de Avaliação Externa*. O SAERJ seria uma avaliação anual nas disciplinas de Português e Matemática para as séries do 5º e 9º anos do ensino fundamental como também

para o 3º do ensino médio. Em abril de 2011, junto com o novo plano de metas instituído pelo recém nomeado secretário de educação Wilson Risolia, foi implementado o Saerjinho. Essa nova avaliação consistia em uma prova bimestral para as turmas de 9º ano do ensino fundamental, assim como para as turmas do ensino médio. Inicialmente, apenas as disciplinas de Português e Matemática eram exigidas, já no ano de 2013 as disciplinas de Ciências, Biologia, História e Geografia passaram a ser cobradas no exame. Neste momento, as avaliações externas à unidade escolar tornam-se instrumentos fundamentais para a política educacional do Estado.

Essas avaliações, sobretudo o SAERJ, utilizam como padrão a ser alcançado, o SAEB, que por sua vez articulam-se intimamente ao PISA<sup>43</sup>(Programa Internacional de Avaliação de Alunos). As avaliações realizadas pela SEEDUC-RJ buscam atestar o desempenho escolar a partir de competências e habilidades previamente elaboradas não só no currículo mínimo, mas sobretudo em uma publicação denominada de Matriz de Referências, que faz, na verdade, um cópia da Matriz de Referência das provas do SAEB<sup>44</sup>. Assim como nas avaliações do PISA, em que a orientação principal refere-se às disciplinas da Língua materna, Matemática e Ciências, no SAERJ, as disciplinas contempladas são a Matemática e a Língua Portuguesa.

No campo pedagógico, essas competências e habilidades a serem avaliadas dão sentido a uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, contudo, no campo psicológico das teorias que fundamentam essa Matriz de referências, o que pode ser atestado é de fato uma preocupação condutivista<sup>45</sup>. A partir da produção de Ramos (2002) podemos observar que essa Matriz se

---

<sup>43</sup>(Brasil. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio:matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008) O Pisa é um programa de avaliação internacional padronizada, desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada a alunos de 15 anos. Além dos países da OCDE, alguns outros são convidados a participar da avaliação, como é o caso do Brasil.

<sup>44</sup>A definição dessas habilidades é dada pela Matriz de Referência para avaliação e somente com a construção dessa Matriz de Referência é que temos condições de elaborar um teste de avaliação em larga escala, visto que é essa Matriz que orienta a elaboração dos itens.

<sup>45</sup>Revista Pedagógica Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro,2012. O currículo Mínimo do estado do Rio de Janeiro apresenta conteúdos com características próprias, como concepções e objetivos educacionais compartilhados..



configura como elemento condutivista, pois os conhecimentos e habilidades são reduzidos a relações imediatas e a contextos particulares. Como indica a autora, o condutivismo, muito articulado à ideia de eficiência social, vai promover a noção de que as competências de um indivíduo guardariam relações com o desempenho efetivo. Gama (2002), ao identificar as avaliações das competências no programa Nova Escola, salienta: “os comportamentos e desempenhos são levados a se traduzirem em aparências observáveis, a partir do que se tornam possíveis de serem avaliados por meio de instrumentos elaborados sob os rigores técnicos da docimologia”. Podemos verificar que, neste sentido, houve uma continuidade da proposta avaliativa na SEEDUC-RJ. A seguir, há um exemplo da Matriz de referência seguida por uma questão que irá se articular com uma das competências especificadas na matriz.

MATRIZ DE REFERÊNCIA – SAERJ 2012 MATEMÁTICA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
I. ESPAÇO E FORMA	
D2	Identificar figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade.
D5	Reconhecer aplicações das relações métricas do triângulo retângulo em um problema que envolva figuras planas ou espaciais.
D8	Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.
D9	Identificar a relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas de poliedros expressa em um problema.
D11	Resolver problema que envolva razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).
D13	Identificar a localização de pontos no plano cartesiano (Em).
D16	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.

D18	Identificar a equação de uma reta apresentada a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.
D19	Relacionar a determinação do ponto de interseção de duas ou mais retas com a resolução de um sistema de equações com duas incógnitas.
D22	Reconhecer, dentre as equações do 2º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.

(M110374E4) O administrador de uma fábrica de peças de automóveis utiliza a função  $P(t) = 30 \cdot 3t + 1$  para estimar a quantidade de peças que são produzidas por hora. Nessa função,  $P(t)$  corresponde ao número de peças produzidas e  $t$  é o tempo em horas. Qual é o tempo necessário para que sejam fabricadas 2 430 peças?

A) 2 h   B) 3 h   C) 4 h   D) 5 h   E) 9 h

(Fonte: Revista Pedagógica, SEEDUC-RJ, 2012)

A análise da questão anterior nos permite perceber como as avaliações na verdade buscam encontrar respostas objetivas que atestem ou não se a referida competência foi alcançada. "A existência de categorias de competências e habilidades educacionais esperadas, a variação delas em nível de complexidade e uma ordenação que ultrapassa em complexidade as normas de um sistema simples de classificação" (GAMA, 2002, p.5)

Os formuladores dessas avaliações escolhem como princípio a racionalidade, eficiência, comparação e produtividade. Passa a haver uma mecanização do ensino, retornando aos moldes tecnicistas. A cultura escolar assume como razão formadora a necessidade de ensinar competências e habilidades que estejam tão inseridas ao contexto do aluno, ou melhor, que

insira o aluno ao contexto mundo produtivo, que as questões sociais pouco são consideradas.

E, como para a SEEDUC-RJ, um dos focos da atual gestão é mais do que formar alunos, mas sobretudo, obter sucesso em avaliações externas, as ações de alinhamento da matriz de competências, do currículo escolar, das avaliações produzidas pelo próprio Estado do Rio de Janeiro, quando associadas às concepções hegemônicas, garantem certa melhora nos índices comparativos entre os Estados.

No ano de 2012, após a implementação de todas essas mudanças, o Estado do Rio de Janeiro teve um grande avanço no ranqueamento do IDEB para o ano de 2011. O Estado saiu de sua vigésima sexta colocação e subiu até a décima quinta posição, fato que atestou que, para alcançar determinados índices, a educação fluminense seguia os passos corretos. Nesse período, o secretário de Educação afirmou que "as avaliações periódicas nos permitem conhecer as habilidades e competências dos alunos. O nosso desejo é que as famílias se envolvam mais e incentivem a participação dos estudantes"<sup>46</sup>

Méndez (2011), ao analisar a uniformização da educação nos países da União Européia, encontra no ensino por competências um padrão que busca orientar não só reformas curriculares, mas também padronizar processos avaliativos. Nesse momento, o autor encontra no PISA o principal referencial que busca homogeneizar os processos de ensino e a verificação dos resultados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Passamos a observar a pedagogia das competências como dimensão central nos planos de ensino da educação fluminense, verificada através dos currículos e das avaliações externas. É possível concluir como a formação que busca alcançar as competências e habilidades percorre um caminho de hegemonização da formação flexível. Ela atesta para os entes públicos responsáveis pela educação sua qualidade ou não em promover o ensino do saber-fazer.

---

<sup>46</sup> Entrevista concedida a imprensa sobre o resultado da melhora no ranqueamento no IDEB. disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1045928>, Acessado: 03/02/2014

Analisada sob o ângulo da categoria currículo, nossa exposição nos leva a compreender empiricamente o que Apple (1994) nos anuncia, sendo uma tradição seletiva, resultado da visão de algum grupo, o currículo no Estado do Rio de Janeiro demonstra uma seleção cultural convergente com a lógica individualizante que caracteriza a sociabilidade contemporânea. Isto pode ser visto não somente pela adesão à pedagogia das competências, como também, nas próprias competências selecionadas, tal como exemplificamos com a matriz de referência – SAERJ 2012, que tendem mais ao tecnicismo do que a uma formação flexível, que interesse até mesmo ao capital. Isto comprova tanto o caráter ideológico dessa concepção, quanto a impossibilidade de se objetivar as competências, de modo que essa noção acaba se tornando muito mais um parâmetro de controle do trabalhado docente e da formação escolar do que uma referência pedagógica viável.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 05, de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 jan. 2012.

GAMA, Zacarias Jaeger. Avaliação do desempenho dos alunos no Programa Nova Escola/RJ: competências, habilidades e exclusão social. *Teias*, Rio de Janeiro, v.6, p.63-73, 2003.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MENDEZ, Juan M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN; et al. *Educar por competências o que há de novo?* Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. (Org.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

NAJJAR, Jorge. Políticas neoliberais em educação e resistência democrática: analisando a implementação do Programa Nova Escola, no Rio de Janeiro. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., São Luís, MA, 2009. *Anais da...* São Luís, MA: UFMA, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.27, n.3, set./dez. 2001.

Disponível em:

<[www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/senac/bolsenac.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/senac/bolsenac.htm)>. Acessado em set 2012

RIO DE JANEIRO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução SEEDUC nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do estado do Rio de Janeiro. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, 15 fev. 2013.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução SEEDUC nº 4880 de 19 de março de 2013. Regulamenta a bonificação por resultado, instituída pelo decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, alterado pelo decreto nº 43.451, de 03 de fevereiro de 2012, e pelo decreto nº 44.112, de 13 de março de 2013. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, 20 março 2013.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução SEEDUC nº 4951 de 04 de outubro de 2013. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, 8 out 2013.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Currículo Mínimo*. Rio de Janeiro, RJ: SEEDUC, 2011.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Revista Pedagógica SAERJ – 2012/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. *Caed.*, Juiz de Fora, v.1, jan/dez. 2012.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO CESGRANRIO. *Programa Nova Escola: avaliação do desempenho escolar – análise dos resultados das questões da prova do ensino fundamental e fase III do supletivo*. Rio de Janeiro: SEE-RJ: CESGRANRIO, 2000.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. São Paulo: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOMÈ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno. *Educar por competências o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

- XLIV -

**O LUGAR (IN) COMUM DA EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL NO  
CURRÍCULO ESCOLAR**

Carmen Roselaine de Oliveira Farias - UFRPE (Brasil) – Apoio CNPq  
Renata Priscila da Silva – UFRPE (Brasil) – Bolsista Capes

**INTRODUÇÃO**

Os debates em educação ambiental (EA) nos anos 2000 têm se caracterizado por interpelar a esfera da educação formal e, particularmente, do currículo, onde entram em disputa visões distintas sobre seu papel e lugar na educação básica e na formação de professores. Esta condição revela um aparente diálogo entre o campo educacional propriamente dito e a esfera da EA, que, em décadas anteriores, demonstrava certa distância dos sistemas formais de ensino e, conseqüentemente, pouco diálogo com as questões e problemáticas próprias desses contextos.

De fato, até final dos anos 1990 não havia políticas nacionais de educação ambiental, nem instituições de Estado, capazes de estruturar e definir diretrizes e prioridades de educação ambiental nos sistemas de ensino. À época, o principal suporte político do currículo de EA na escola eram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental que previa a inserção do tema meio ambiente de modo transversal nas disciplinas escolares e a previsão de projetos de trabalho de EA nas propostas escolares.

A educação e a escola na virada do século XXI são confrontadas com questionamentos diversos, desde a chamada crise de fé no método racional até a crise do Estado-Nação. É no contexto da sociedade globalizada que o debate ambiental penetra o campo educacional, apostando em uma educação para a

cidadania ambiental que transcenderia as fronteiras nacionais e incorporaria uma moral ecológica de dimensão planetária.

Neste trabalho, discutimos algumas feições da educação ambiental no currículo escolar a partir de experiências com escolas de educação básica de Pernambuco, no âmbito de projetos de pesquisa e extensão entre os anos de 2012 e 2015. O objetivo é apresentar algumas possibilidades que professores encontram para construir sua prática docente articulada à educação ambiental. À medida que avançamos, vamos identificando dificuldades e fragilidades que decorrem do próprio imbricamento da EA na urdidura do currículo escolar.

## **A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO AMBIENTAL: FORMULANDO QUESTÕES**

Nas escolas, a internalização da EA acompanha debates e questionamentos que fazem revelar aspectos problemáticos da própria vida e cultura desta instituição. Questões sobre o modo de inserção da EA no currículo, seus conteúdos, formatos e tempos e suas formas de avaliação, continuam candentes quando indagadas do ponto de vista dos agentes das práticas escolares.

Neste âmbito, nosso olhar tem se voltado para a produção curricular. Ao integrar o cotidiano da escola, a EA se desenvolve produzindo um diversificado conjunto de práticas que envolvem seleção e interpretação de determinados objetos de estudo e aprendizagem. Para compreender a EA no contexto da escola, temos considerado algumas premissas resultantes tanto dos estudos do campo do currículo, quanto dos estudos da educação ambiental.

A primeira delas refere-se ao processo de ambientalização das esferas sociais e, particularmente, do campo educacional (CARVALHO; TONIOL, 2010). Essa consideração reconhece a incorporação da educação ambiental ao universo educacional em sua dinâmica histórica, social e política.

A segunda decorre dos estudos sobre o ciclo de produção de políticas curriculares, que tem contribuído para a compreensão de que a formulação e a implementação do currículo não está centrada nas “normas”, mas em contextos que correspondem a processos produtivos complexos e plurais, sujeitos às contradições e tensões do campo social (BALL, 2001, LOPES; MACEDO, 2006).

A terceira premissa tem natureza prioritariamente metodológica (embora não se pretenda fazer separação entre teoria e metodologia). A



abordagem está voltada para uma compreensão do contexto da prática a partir dos sentidos que os sujeitos atribuem a si, às experiências vivenciadas e ao mundo e baseia-se em perspectivas fenomenológicas. Com esta orientação, nossa entrada em “campo”<sup>47</sup> buscou oportunizar vivências que nos aproximassem da perspectiva de quem vive cotidianamente a experiência escolar, a fim de compreender as questões relevantes que pertencem à realidade do ponto de vista dos nossos colaboradores de pesquisa.

## **PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL *COME NA ESCOLA***

Inicialmente cabe fazer uma breve apresentação de projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos no Semiárido pernambucano, notadamente no Alto Capibaribe, porção leste da bacia hidrográfica do Capibaribe. Nossa prática tem se embasado na noção de bacia hidrográfica como possibilidade para tematizar a realidade hidroambiental nesta região.

Uma das ações que desenvolvemos foi o “Programa Capivara de Educação Socioambiental na Bacia do Capibaribe”<sup>48</sup>, que constituiu uma ação de extensão coordenada pela UFRPE em parceria com a Associação Águas do Nordeste (ANE), o Comitê da Bacia Hidrográfica do Capibaribe e dezenas de escolas de educação básica. Nos anos de 2012 e 2013 teve o patrocínio do ProExt (MEC/SESu) e apoio da Agência Pernambucana de Águas e Clima (APAC). O programa buscou fortalecer práticas de educação ambiental existentes nas instituições de ensino básico localizadas na bacia e promover a interlocução entre pesquisadores e educadores preocupados com a educação socioambiental no Alto, Médio e Baixo Capibaribe<sup>49</sup>.

Em particular, no Alto Capibaribe, os rios são intermitentes, não “correm” o ano todo, o rio “corta”, como dizem os ribeirinhos, e passa a maior parte do ano sem água à vista. Na areia do leito seco do rio, a água se infiltra e fica armazenada para ser utilizada pelas populações rurais difusas nos períodos

---

<sup>47</sup> Os trabalhos de campo estão principalmente apresentados em: Silva (2013), Aguiar (2014), Santana (2015) e Oliveira Neto (2015).

<sup>48</sup> O programa foi assim denominado devido à forma como os antigos habitantes indígenas designavam o principal rio da bacia: Capibaribe vem do tupi e significa rio das capivaras.

<sup>49</sup> Um relato mais detalhado desta ação pode ser encontrado em Braga, Farias, Silva e Cavalcanti (2015) e no sítio: [www.programacapivara.org](http://www.programacapivara.org)

de estiagem como água para uso da casa e para a criação de animais, principalmente quando as águas dos barreiros e cisternas acabam. Foi justamente o conflito entre esses usos múltiplos e a extração de areia do leito do rio Capibaribe que motivou o desenvolvimento de uma segunda ação, o “Projeto Águas de Areias - Recuperação e gestão compartilhada das águas de aluvião em leito seco de rio no semiárido pernambucano”, coordenado pela ANE em parceria com universidades e patrocínio da Petrobrás<sup>50</sup>, que teve a EA como prática integrada às ações de produção e difusão de conhecimentos técnico-científicos e sensibilização e mobilização social nos anos de 2014 e 2015. Nesse contexto, participamos, juntamente com um grupo diversificado de pessoas e escolas, da elaboração da “Coleção de Cartilhas Autorais”<sup>51</sup>, a qual resultou de um processo intenso de construção de projetos de EA em onze escolas e uma entidade ambiental engajados na proposta.

Ambas as ações oportunizaram uma aproximação da universidade à realidade concreta da EA em escolas das redes pública e privada do Alto Capibaribe.

## **A MICROINSTÂNCIA ESCOLAR E OS LUGARES (IN)COMUNS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO**

Como mencionado anteriormente, nosso olhar reflexivo para a educação ambiental foi construído na interrelação com o “chão da escola” e, mais particularmente, no diálogo com os professores. Esta perspectiva não comporta a dicotomia entre currículo formal – frequentemente associado às definições oficiais – e o currículo praticado, desenvolvido na escola. Do mesmo modo, evita o isolamento da microinstância escolar em relação ao contexto mais abrangente que a influencia e também a constitui. O olhar para o micro contribui para valorizar a ação dos sujeitos, não os interpretando como determinados mecanicamente por estruturas sociais, mas sim como partícipes de um contexto singular onde o cotidiano engendra seus fluxos (LOPES, 2006).

---

<sup>50</sup> Um relato deste projeto pode ser encontrado em Braga, Farias, Silva e Cavalcanti (2015) e no sítio: <http://www.aguasdonordeste.org.br/website/projeto-aguas-de-areias/apresentacao/>

<sup>51</sup> Sobre a construção da Coleção Cartilhas Autorais foi elaborado um capítulo do livro *Águas de Areias*, o qual tem previsão de lançamento ainda em 2016 pela Editora Clã, de Recife/PE.

O currículo percebido através da microinstância escolar também contribui para revelar a produtividades deste contexto, suas especificidades e particularidades, que fazem com que este não se constitua em um bloco de pensamento e ação homogêneo. No entanto, é notória a dificuldade para analisar a singularidade da prática pedagógica e do contexto local em relação a contextos mais abrangentes. Por isso, buscamos nos precaver de qualquer conclusão mais geral ou generalizável, sublinhando nossa posição teórica e política frente à produção do currículo e o alcance micro da nossa análise.

A seguir, pontuamos algumas de nossas principais considerações, salientando que outras reflexões são possíveis a partir de um olhar atento às situações concretas da educação ambiental:

- Nossa experiência com a EA indica que há mais tensão entre professores e descontinuidades nas ações quando os projetos derivam de iniciativas de equipes gestoras nas escolas e não refletem desejos e anseios dos próprios professores. São os professores os principais agentes da EA no contexto escolar e suas práticas tendem a estar muito relacionadas com a construção de uma identidade orientada por ideais e valores ecológicos. Nas escolas em que apenas um ou dois professores se envolvem com projetos de EA, observa-se uma atuação mais contida no âmbito das disciplinas, ainda que impliquem atividades fora da escola. Por sua vez, quando gestores e coordenadores pedagógicos se envolvem, a condução dos projetos tende a englobar todos ou quase a totalidade de professores e estudantes, fazendo com que as ações tenham potencial de orientar o planejamento de diferentes disciplinas e, portanto, um efeito curricular mais marcado. Contudo, na maioria das situações, a EA não é deliberada institucionalmente e sua concretização é muito mais devedora do modo proativo como os professores se engajam em ações e projetos, do que de textos escritos e definições curriculares de que não participaram.

- Por outro lado, o apoio da gestão é fator relevante para a participação e engajamento de professores em projetos de EA, quando não é *conditio sine qua non* para essa participação. Vivenciamos algumas situações em que professores iniciaram as atividades e em seguida desistiram devido a conflitos com a gestão. Embora não seja regra, nota-se que quando gestores e coordenadores pedagógicos estão envolvidos, há mais motivação por parte dos professores para investirem em sua própria formação e realizarem ações no espaço escolar.

O apoio da gestão torna as atividades mais longevas, sendo importante inclusive para agregar professores em projetos comuns com abordagens multi e interdisciplinares.

- A estrutura do currículo da escola ainda dá ênfase a conteúdos conceituais, o que demanda tempo e energia dos professores para dar conta de uma vasta gama de conteúdos em um espaço-tempo curricular estreito. Essa estrutura opõe-se a documentos e legislação específica de EA e representa uma das principais dificuldades apontadas pelos professores para a realização de projetos que requerem mais tempo em seu planejamento, execução e avaliação. A carga horária dos professores é quase completamente tomada por ações disciplinares e demandas burocráticas, o que reduz os momentos de pesquisa, desenvolvimento e planejamento compartilhado e interdisciplinar. Logo, muitos professores, para dar continuidade aos projetos e às atividades de EA nas escolas atuam no contra turno, negociam horários com outros professores e adotam estratégias não usuais.

- A dificuldade em articular parcerias dentro da escola é outro entrave vivido por professores. Alguns informam que as ações são realizadas de forma solitária e que seus colegas não se envolvem de maneira efetiva. A oportunidade de encontros e de articulações em rede para essa prática, mesmo que com pessoas e instituições não escolares, é apontada como um elemento facilitador e motivador.

- A realidade vivida localmente – no caso específico de populações do semiárido – foi destacada nos projetos de EA criados nas escolas. Os vínculos estabelecidos com os lugares têm um significado particularmente importante para a EA. O lugar é tomado na concepção trazida por Grün (2008), como local em que vivemos e construímos identidades. Retomar o lugar é repensar a nossa relação com o ambiente e perceber o quanto o afetamos e ao mesmo tempo somos afetados por ele. Quando convidados a olhar atentamente para o lugar em que vivem e a repensar sobre os conteúdos que aprendem e ensinam, os professores nos alertaram para a importância da formulação desses conteúdos pela e na escola e a resignificação do currículo. Os temas e questões levantadas e desenvolvidas nos projetos, na maioria das vezes, partiram do mundo de vida dos autores, de suas experiências, histórias e vínculos com os lugares.

- As práticas interdisciplinares de EA na escola se expressam em trabalhos conjuntos, mas nem sempre articulados, de professores de diferentes disciplinas, e buscam a inovação das estratégias de produção e organização do conhecimento escolar. Esse efeito é associado à opção de eleger questões locais como temáticas dos projetos e a criação de espaços de diálogo entre distintas áreas, como Português, Ciências, História, Geografia, Matemática e Artes.

- A EA tem se mostrado um forte agente mobilizador de práticas sociais em contextos educativos, não apenas pela temática ambiental ser um assunto envolvente, mas também por estar ligado à formação de novos valores sociais, o que Carvalho, Pereira e Farias (2010) chamam de novas moralidades ecológicas. Estas têm sua expressão na preocupação com problemas ligados ao desenvolvimento da sociedade e também no surgimento de novos padrões de comportamento individuais e coletivos, que são socialmente compartilhados e almejados em favor de uma relação mais harmoniosa entre ser humano e natureza. Cuidar do ambiente torna-se, então, uma missão importante no horizonte da educação para a cidadania e, desse ponto de vista, a prática da EA volta-se para a autoestima de estudantes e professores ao se configurar como uma ação socialmente legitimada.

## **PARA FINALIZAR**

A partir de nossas vivências, percebemos que a produção curricular da EA não atende plenamente às prescrições estabelecidas pelo campo e, por vezes, parecem estar bem distantes delas. A comparação com tais prescrições poderia nos levar, caso não estivéssemos precavidos, a analisar tal distância como uma “falta” ou um problema crônico da instância escolar. Preferimos, no entanto, interpretar essa situação como um dado de realidade que marca a escola e suas práticas.

Nosso relato aponta que a EA, de forma geral, ocupa uma posição periférica no currículo escolar a despeito do reconhecimento social e político de sua importância na construção da sustentabilidade socioambiental. Essa posição se expressa na falta de deliberação institucional sobre educação ambiental, ausência de sua previsão em documentos estruturantes do currículo, carência de formação docente, entre outras dificuldades. A situação é recorrente e coaduna-se com uma educação escolar em crise justamente por não dialogar com seu

entorno, com as demandas locais, com as necessidades das crianças e jovens do nosso tempo.

Mesmo diante das adversidades, vemos no chão da escola surgirem práticas educativas potentes o suficiente para engajarem professores e estudantes. Tais práticas costumam se voltar para a realidade local e valorização de contextos ambientais e afetivos dos sujeitos, intervindo no cotidiano da escola de modos variados, nem sempre transformando velhos hábitos, mas quase sempre produzindo ações significativas e aprendizados na prática.

## **AGRADECIMENTOS**

Somos imensamente gratas a todos que abriram suas escolas, suas vidas, suas casas, suas salas de aula, seu tempo, seu coração e seu conhecimento para que pudéssemos produzir nossas ações de pesquisa e extensão. Para os amigos que fizemos neste percurso, nosso mais profundo gesto de carinho e gratidão.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AGUIAR, W. J. *Concepções e práticas de avaliação na educação ambiental escolar*. 2014. 65f Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116. 2001.

BRAGA, R. A. P.; FARIAS, C. R. O.; SILVA, S. R.; CAVALCANTI, E. R. *Gestão e educação socioambiental na Bacia do Capibaribe*. Recife: Ed. Clã, 2015, 144p.

CARVALHO, I. C. M.; PEREIRA, M. V. P.; FARIAS, C. R. O. Os descontentes com a civilização e a missão “ecocivilizatória”: a educação ambiental entre a norma e a antinormatividade. Encontro Nacional Anppas, 5. *Anais...* Florianópolis: Santa Catarina. 2010.

CARVALHO, I. C. M.; TONIOL, R.. Ambientalização, cultura e educação: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental*, Rio Grande, mar. 2010.

GRÜN, M. A importância dos lugares na educação ambiental, *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande. Especial, dez. 2008.

LOPES, A. C. Relações macro/micro na pesquisa em currículo, *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez., p. 619-635, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo, *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 5-9, 2006.

OLIVEIRA NETO, M. S. *Produção de materiais didáticos de educação ambiental: uma análise dos desafios na perspectiva docente*. 2015. 65f. Monografia (Licenciatura Plena em Ciências Biológicas) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015.

SANTANA, R. E. *A educação ambiental na escola na perspectiva de educadores do Alto Capibaribe/PE*. 2015. 144 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2013.

SILVA, R. P. *Entre questões ambientais e educacionais: a ambientalização do currículo na região do Alto Capibaribe, Pernambuco*. 2013. 268 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) Universidade Federal de Rural de Pernambuco. Recife, 2013.

- XLV -

## **CURRÍCULO DE ESCOLAS BRASILEIRAS NO JAPÃO**

Cláudia Regina de Brito -UNICASTELO (Brasil)

Marina Caprio – IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

Compreender o currículo como artefato cultural, significa percebê-lo como construção coletiva oriunda de orientações regulatórias e, principalmente de necessidades resultante do contexto e cenários histórico-culturais das sociedades. Esta definição credencia a investigação realizada acerca do currículo vivenciado nas Escolas que são objeto deste trabalho.

O currículo define os contornos e explicita as experiências de ensino e de aprendizagem, sendo organizado e gerido pela escola, determinando os processos e às concepções de aprendizagem de um determinado conhecimento escolar. De acordo com Goodson (1997) o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares. O currículo forja construções identitárias dos educandos e educadores das e nas escolas.

Para a legislação brasileira especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/1996), a organização e a delimitação do currículo é de responsabilidade do Estado. A referida lei em seu artigo 9º (item IV) afirma que a União será responsável por estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Essa formação básica comum tem como objetivo democratizar o



acesso aos saberes e assegurar que, em um país com dimensões continentais, as desigualdades educacionais sejam amenizadas, assim como a diversidade regional cultural, social e econômica também possa ter espaço previsto. Por consequência da referida lei foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes níveis da Educação Básica e também os cursos superiores. Por Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 2/98) podemos compreender como um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas”. Assim, todas as escolas brasileiras, incluindo as que estão com sede fora do país, devem se fundamentar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a elaboração do projeto pedagógico da instituição. Deste modo, são estas Diretrizes Curriculares Nacionais que devem fundamentar a elaboração das experiências (históricas, culturais, acadêmicas, sociais) de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, o trabalho em tela tem como objetivo analisar escolas brasileiras implantadas em diferentes regiões do Japão, com intuito de atender à demanda de escolarização dos descendentes de imigrantes brasileiros, denominados *dekassegui*<sup>52</sup>. Trataremos especificamente da Escola Alegria de Saber - EAS, subdividida em seis unidades, localizadas nas cidades Toyota, Toyohashi e Suzuka, com recorte entre 1995 e 2011.

A EAS foi criada por uma família de imigrantes que, inicialmente, se propunha a apoiar crianças brasileiras com dificuldade de aprendizagem e/ou em fase de alfabetização, atividade realizada na residência desta família, de forma incipiente, no *homidante*<sup>53</sup>. Ao longo do tempo tornou-se uma rede de escolas,

---

<sup>52</sup>Fenômeno *dekassegui* (de+kassegui), neologismo formado a partir dos ideogramas japoneses que expressam as formas infinitivas dos verbos “*deru*” (sair) e “*kassegui*” (trabalhar). Significa sair, buscar, fora do seu ambiente nativo, trabalho para o sustento e poupança. A expressão é utilizada desde os tempos feudais, quando camponeses migravam internamente, de uma região para outra, em busca de trabalho temporário. (Reis: 2002, p.17,18).

<sup>53</sup>Homi Danti localizado na cidade de Toyota trata-se do local onde a maioria dos brasileiros reside, são alugados pelas empreiteiras ou administração pública. São conjuntos habitacionais, compostos por vários blocos de apartamentos com custos não muito elevados, variando entre 45 a 50 mil ienes. Nestes conjuntos habitacionais estão

gerida por esta família brasileira quando, em 2011, foi adquirida por uma empresa japonesa, Empresa Kura Zemi, permanecendo com atividades como escola regular, porém, com outros mantenedores.

## **ESCOLAS BRASILEIRAS NO JAPÃO**

As escolas brasileiras no Japão tem seu funcionamento autorizado pelo Conselho Nacional de Educação. A discussão sobre a autorização do funcionamento de escolas brasileiras no Japão se encaminhou por duas perspectivas: com escolas já constituídas no Brasil, uma escola no Japão seria apenas uma continuidade da instituição já existente e, por outro lado, escolas que foram concebidas para funcionarem apenas no Japão para brasileiros. Há vários pareceres com as respectivas autorizações, entretanto, em relação à escola EAS sua autorização se deu pelo Parecer CNE/CEB 05/2000, homologado em 09/03/2000, assim esta escola foi concebida para iniciar suas atividades exclusivamente no Japão. Este parecer autoriza a Escola a ofertar as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Em relação ao currículo, para o ensino fundamental, a EAS oferece além da base nacional comum, prevista pela lei nº 9394/1996, inclui Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Japonesa, na parte diversificada, além de Computação. Para o ensino médio o parecer orienta que a escola organize o currículo em consonância com a Resolução CEB Nº 03/98 incisos I, II e III, ou seja: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A EAS é uma das primeiras escolas brasileiras fixadas no exterior, com certificados validados pelo Ministério da Educação. Nela a organização do trabalho escolar no contexto explicitado estabelece mediações entre os interesses e valores da sociedade brasileira e japonesa formalizando no currículo, metas e dispositivos que contemplem a formação deste cidadão.

---

localizados alguns serviços, implantados por brasileiros, tais como mercados, lojas de roupas, vídeo locadoras e, nos apartamentos, há cabeleireiros, que formam as denominadas redes sociais. Conta com infraestrutura, praça, supermercado, permitindo que muitos brasileiros vivam restritos àquele espaço, pois nesses locais sempre há informações em português mesmo quando não pertencem a brasileiros.

A base para que se aprofunde o entendimento sobre o significado das escolas estrangeiras ou escolas étnicas permeia o debate da diversidade cultural. As escolas brasileiras, no Japão, são formadas por estudantes brasileiros oriundos de diferentes regiões do Brasil, com objetivos e situações econômicas diversas. Assim como em toda instituição escolar a AES recebe famílias com grau de escolaridade e projetos de vida distintos e variáveis. Nessa medida, a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sociocultural (GUSMÃO, 2003, p.94). A organização escolar está prevista no Regimento da Escola Alegria de Saber, que tem como base a legislação vigente no Brasil. Neste documento, constam todos os elementos constitutivos do processo organizacional, o ordenamento, normalização e disposição das funções que condicionam e garantem o funcionamento da instituição. O Regimento da EAS explicita qual cidadão pretende formar, quais habilidades e potencialidades pretende despertar nas crianças e jovens, enfatiza que o aluno estará preparado, na volta ao seu país de origem, o Brasil, a dar continuidade, sem interrupções (repetência) às suas vidas acadêmicas. Os documentos oficiais analisados anunciam as metas para formação do egresso, que é forjar crianças como cidadãos aptos a atuar na sociedade brasileira. É igualmente complexa a situação em que os professores precisam adequar os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, estabelecendo conexões com a realidade japonesa. O grau de dificuldade pode ser expressivo, pois conta como aporte para a elaboração das aulas material didático utilizado que remete ao conteúdo totalmente voltado para a realidade brasileira, uma vez que é desenvolvido para alunos no Brasil. Faz-se necessária a adequação de datas relacionadas ao Japão, existe um calendário diferenciado, sobretudo referente aos períodos de férias. Merece destaque o aprendizado obrigatório para todos os moradores do Japão que reporta ao preparo para o enfrentamento de possíveis terremotos. São manobras e treinamentos legalmente obrigatórios para sobrevivência em caso de catástrofes. Esta realidade pode ser observada no espaço da sala de aula, por exemplo, são disponibilizados capacetes de proteção para terremotos e furacões, em quase todas as salas, realidade distinta da brasileira. O Regimento Escolar e as orientações de “Boas Maneiras”, e demais documentos constitutivos produzidos pela EAS, explicitam orientações relacionadas à higiene e limpeza da sala ao término das aulas que são de responsabilidade dos

alunos. Transcende as orientações para o cotidiano escolar atingindo a comunidade envolvente, bem como alguns aspectos de posturas adotadas na residência. Aponta claramente para a composição das famílias, o pai a mãe, os avós, caracterizando a importância atribuída à família na cultura japonesa. Em que pese a importância atribuída ao significado propalado pelas instituições escolares que possibilitam a permanência das famílias de imigrantes por um tempo maior no país receptor, exige-se uma ampliação nos estudos acerca dos motivos para a implantação de escolas estrangeiras ou como também denominadas: escolas étnicas. Deve-se ajuizar sobre os reais interesses de ambos os governos, brasileiro e japonês, quanto a instalação dessas instituições, uma vez que elas auxiliam na solução de problemas socioeconômicos, como por exemplo, a contratação de mão de obra. Os dekasseguis produziram uma proposta de escola que atende às necessidades de escolarização das crianças e jovens brasileiros, com base na legislação brasileira, porém, financeiramente com recursos próprios, geralmente, oriundo de bens existentes e acumulados antes da migração. Ainda que exista a possibilidade da iniciativa privada oferecer escolas para brasileiros, no Japão, compete às autoridades brasileiras uma reflexão sobre o amparo preconizado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação- LDB, no que se refere à educação de brasileiros, considerando que estão temporariamente fora do Brasil. Conforme Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Artigo 4º- O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estudantes brasileiros residentes no Japão vivenciam situações não coincidentes: estão imersos na cultura japonesa, entretanto, estudam em escolas brasileiras com o objetivo, na maioria das vezes, de retorno ao país de origem. As escolas brasileiras sediadas no Japão também têm um desafio múltiplo: formar cidadãos que sejam culturalmente integrados ao país que vivem e também ao país de origem. Fica posto o desafio de como conjugar a pluralidade de culturas com a formação do cidadão?

São exíguos os estudos que realizem acompanhamentos destes estudantes ao retornar ao Brasil, algumas questões devem ser postas colocadas para reflexão: como estes estudantes são (re) integrados às escolas brasileiras? Como absorvem as diferenças culturais, sociais e emocionais?

Entretanto, é certo que a discussão sobre a vida de brasileiros no Japão necessariamente passa pela reflexão acerca da educação destas crianças e jovens brasileiras. Qual a melhor forma de educá-los, formá-los? Seria na escola brasileira ou japonesa? A escola brasileira cumpre com o papel de formar estes estudantes de modo que eles tenham uma vida plena tanto no Japão como no Brasil? Estas crianças e jovens conseguem dar continuidade nos estudos (seja no Brasil ou no Japão)? Muitas destas questões estão em aberto, contudo, é certo que a compreensão das escolas brasileiras no Japão contribuem de alguma forma para a construção/manutenção de um sentimento de pertencimento a nação de origem e simultaneamente viabiliza um espaço para que as famílias nipo-brasileiras sejam inseridas (mesmo que parcialmente) no país que habitam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POTIGNAT, Philippe. Teorias da etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de. São Paulo: UNESP, 1998, p. 185227.

BRASIL. Resolução n. 02/1998, aprovada em 15/04/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf), acesso em 18 de julho de 2016.

BRASIL. Parecer n. 05/2000, aprovado em 14/02/2000. Validação de ensino ministrado no Japão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ai>, acesso em 23ago.2010.

BRASIL. Parecer n. 06/2000, aprovado em 14/02/2000. Validação de ensino ministrado no Japão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ai>, acesso em 23 ago.2010.

BRASIL. Parecer n. 27/2006, aprovado em 15/03/2006. Validação de ensino ministrado no Japão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ai>. Acesso em 23 ago.2010.

BRASIL. Parecer n. 28/2006, aprovado em 15/03/2006. Validação de ensino ministrado no Japão. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ai>>. Acesso em 23 ago.2010.

BRITO, Cláudia Regina de. Escola de japoneses a construção da etnicidade em Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS: ed. Uniderp, 2000. (Etnias, v. 3).

\_\_\_\_\_. Escola Alegria de Saber: uma escola brasileira no Japão (1995-2011). Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos /UFSCar, 2012.

COSTA, João Pedro Corrêa. De decasségui a emigrante. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.

Goodson, Ivor F. A Construção Social do Currículo. - (Educa. Currículo: 3). ISBN 972-8036-17-5. CDU 371.2. EDUCA. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. Diversidade e educação escolar: os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de (org.). Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

HANDA, Tomoo. O imigrante japonês: Histórias de sua vida no Brasil. São Paulo: T.A. Queiroz/Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.

HOBBSAWN, Eric. Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KAWAMURA, Lili Katsuco. Para onde vão os brasileiros? Imigrantes brasileiros no Japão. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2003.

REIS, Maria Edileuza Fontenele. Brasileiros no Japão: o elo humano das relações bilaterais. São Paulo: Kaleidus-Primus, 2002.

SASAKI, Elisa Massae. Ser ou Não Ser Japonês? A Construção da Identidade dos Brasileiros Descendentes de Japoneses no Contexto das Migrações Internacionais do Japão Contemporâneo. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

- XLVI -

## **PROTAGONISMO JUVENIL: QUAL O PAPEL DA ESCOLA?**

Cristiane Maria Monteiro Silva\*

### **INTRODUÇÃO**

A juventude é uma categoria social que vem conquistando seu espaço nas agendas públicas e nas discussões científicas. Não existe uma concepção social única que caracterize e delimite o grupo geracional no qual os jovens estão inseridos. Essa é uma categoria que está em permanente construção social e histórica, com diferentes entendimentos de juventudes sobre a construção de identidade, e que se destacam no imaginário social, a partir das múltiplas referências da sociedade.

Para a Assembléia Geral das Nações Unidas jovens são pessoas com idade entre 15 e 24 anos (UNESCO, 2004). No Brasil essa era a demarcação adotada para delimitar as fronteiras da juventude até 2005. A Secretária Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), órgãos que representam a marca oficial do surgimento de uma preocupação estatal com a juventude brasileira, criados em 2005, seguem a delimitação de 15 a 29 anos dividida nos subgrupos: 15-17 anos – jovem adolescente: 18-24 anos – jovem – jovem: 18-29 anos – jovem adulto.

De acordo com Aquino (2009), a dilatação para 29 anos não é uma peculiaridade brasileira, mas da maioria dos países que pretende implementar políticas para a juventude. Tal variação é justificada por dois fatores: maior dificuldade dessa população conquistar a autonomia devido à aceleradas mudanças no mundo do trabalho, e aumento da expectativa de vida da população. Essa divergência sobre o lugar geracional da população juvenil

tende a dificultar o processo de implementação e execução das ações efetivas destinadas a esse segmento.

Castro Aquino e Andrade (2009) apontam que as políticas carecem de um marco que referencie o conceito de juventude de forma mais coesa, e reconhecem que a falta de coesão acerca da juventude encontra explicações na história, na forma de organização da sociedade.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é compreender o papel do protagonismo juvenil, na sociedade brasileira, e o papel que a escola pode desenvolver na formação do jovem.

Ser protagonista juvenil é a capacidade que os jovens tem de perceber a realidade com o intuito de transformá-la, tendo consciência de que seu papel de agente é fundamental no processo de mudança.

A ideia é que o protagonismo juvenil possa estimular a participação social dos jovens, contribuindo não apenas com o desenvolvimento pessoal, mas, também, com o desenvolvimento das comunidades em que esses jovens estão inseridos.

Portanto, pretendo desenvolver a temática destacando três aspectos: **como é constituído o conceito de protagonismo juvenil?, qual a importância da participação do jovem na sociedade?, qual o papel da escola na formação do protagonismo juvenil?**

## **PROTAGONISMO JUVENIL: A BUSCA DA CONCEITUAÇÃO**

Compreendo protagonista como a pessoa que ocupa o lugar principal em determinado acontecimento. Segundo Silva e Tavares (2012, p.95, apud COSTA) protagonismo é um termo de origem grega, formado pela junção de proto (principal) e agon (luta). Exercê-lo significa participar na vida social de forma ativa e refere-se à capacidade da pessoa participar e influir nos acontecimentos, tomar o controle sobre as questões que afetam diretamente a vida social, com o objetivo de transformar a realidade. É uma ação de participação social que estimula a pessoa/jovem a ter um maior comprometimento, e se perceber como co-responsável pelo projeto de sociedade.

Para Ferretti e Zibas (2004, p. 412.) o conceito de “protagonismo dos jovens/alunos” tal como estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil-DCNEM (BRASIL, 1988), ao focar a necessidade de desenvolvimento de certas “competências” e “habilidades” entre jovens, não



está dissociado de questões mais amplas como as próprias transformações sociais e culturais das sociedades contemporâneas, denominadas pós-modernas. Tais transformações configuram-se por profundas mudanças no campo do trabalho estruturado sobre o capital, bem como os avanços significativos nos campos científicos e tecnológicos. Essas transformações manifestam-se no cotidiano dos jovens através do desemprego, ou ainda, através da exigência de novas formas de sociabilidade, engendradas pelas novas tecnologias. Esses autores interpretam o “protagonismo juvenil” como uma via promissora de construção de subjetividades, pautadas em valores e atitudes cidadãs, em face de contextos sociais adversos, caracterizados por rápidas mudanças, incertezas e instabilidades.

Entendo que o protagonismo juvenil contribui para a formação de pessoas autônomas e comprometidas socialmente, com valores de solidariedade, respeito, e proposta de transformação social. Para que se desenvolva o protagonismo juvenil é necessário repensar um novo tipo de relacionamento entre jovens e adultos, em que o adulto deixe de ser um transmissor de conhecimentos para ser um colaborador e parceiro do jovem na descoberta de conhecimentos, mas principalmente, nas suas potencialidades de atuação social.

## **O JOVEM E A SOCIEDADE**

A influência das teorias racistas e eugênicas da Europa, na segunda metade do século XIX, contribuiu para que a preocupação com a juventude mundial durante esse período (e até meados do século seguinte) apresentasse um caráter tutelar e repressivo. Havia uma grande preocupação com a disciplina dos jovens pobres, em que existia uma urgência e a necessidade de colocar ordem naqueles jovens que tinham “comportamentos diferenciados”, através de diversas práticas, inclusive algumas delas até violentas.

Com o advento do capitalismo liberal do século XX acirra-se o processo de formação de riqueza e a disseminação da miséria. Como toda a população, a juventude sofreu com a acumulação do capital em detrimento dos investimentos sociais. Conforme Coimbra e Nascimento (2003), o processo de concentração do capital provoca efeitos poderosos: exclusão, estigmatização e tentativa de destruição das classes pobres notadamente da juventude, por meio da opressão e criminalização.

No Brasil esses discursos e práticas também passaram a se consolidar sofrendo forte influência do movimento higienista, na década de 1920, em que se constrói a idéia dos bandidos de nascença e do mito de que os jovens pobres estão diretamente associados à periculosidade e estes devem ser descartados. Os jovens pobres que escapavam do extermínio, representavam a parcela excluída da sociedade, pois muitos deles não conseguiam nem chegar ao mercado de trabalho formal e se caracterizavam como um “perigo social“, que deveriam ser controlados, o que justificava e fortalecia o modelo dominante das políticas repressivas voltadas para essa população. (441TTPS://www.scielo.br Acesso dia 09/01/2015).

Dados do Relatório da Organização Internacional do Trabalho – OIT, em relação à exclusão dos jovens no mercado de trabalho, indicam que as taxas de atividade e de emprego-população dos jovens estão em declínio. Isso mostra que “houve uma regressão da taxa global de atividade dos jovens de 52,9% para 48,7% entre 2000 e 2011, o que significa que em 2011, menos de um em cada dois jovens de todo o mundo participava ativamente no mercado de trabalho” (OIT, 2012, p. 12).

A participação social dos jovens não é um elemento novo na historia brasileira, tendo se desenvolvido de acordo com o contexto histórico, econômico e político. A juventude dos anos 60 e 70 ficou notadamente conhecida pela sua participação social e política, que teve nos estudantes seus principais protagonistas, os quais tomavam as ruas para manifestar o descontentamento com as questões estudantis da época em âmbito nacional e mundial. A esta época, “política” era um termo aplicado quase totalmente aos partidos políticos e as relações sociais eram fortemente hierarquizadas, fruto do regime autoritário vigente no país. Além disso, a juventude estudantil era vinda de extratos sociais mais favorecidos socialmente, justamente aqueles que tinham acesso ao ensino universitário. (441TTPS://www.scielo.br. Acesso dia 09/01/2015).

Nesse contexto o protagonismo juvenil surge como um tipo de ação e intervenção do jovem no contexto social, para responder alguns problemas reais, onde este jovem é sempre o ator principal. É uma forma superior de educação para a cidadania pelo discurso das palavras e pelo curso dos acontecimentos. É passar a mensagem cidadania onde o jovem ocupa um lugar de centralidade. Além disso, o protagonismo juvenil deve priorizar a intervenção comunitária, procurando a ação concreta dos jovens contribuir

para uma sociedade mais justa, a partir da incorporação de valores democráticos e participativos, da vivência do diálogo, da negociação e da convivência com as diferenças sociais, ou seja, o protagonismo juvenil pressupõe compromisso com a democracia.

O engajamento do adolescente no espaço escolar, nos programas sociais e em mobilizações comunitárias é um desafio para a sociedade e, especialmente, para os profissionais que lidam diariamente com esse segmento. A realização de ações, como cooperação e motivação entre jovens é uma necessidade e, sobretudo, deve ser prioridade social.

Cananéa (2012, p.69) destaca que: “Participar é exercer a capacidade de imaginar, planejar, opinar e colocar em prática sonhos e projetos.” Acrescenta que estimular a participação social dos jovens é o trabalho voluntário que desenvolve quem pratica a solidariedade e um entendimento crítico dos percalços da sociedade. Os programas e grupos sociais devem possibilitar ao jovem ambiente diferenciado da tradicional sala de aula, bem como, sugerir ações com o dinamismo e descontração que suplantem o conservadorismo da educação e estimulem a atuação juvenil.

É válido ressaltar que a participação dos jovens em projetos sociais proporciona um olhar diferenciado, sobre a realidade que ele vivencia, e permite considerar as reais necessidades locais, pois ninguém conhece melhor o ambiente do que seu próprio integrante.

## **O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO JOVEM PROTAGONISTA**

Considerando que a escola é uma instituição social e está inserida no conjunto da sociedade, que recebe interferência e nela interfere, é importante que a escola estimule o jovem a participar das decisões que regem a sociedade, e essas questões devem ser discutidas nas diferentes áreas do contexto social. É preciso pensar a inclusão juvenil, mediante a expansão de espaços para que os jovens possam ser autores principais das mudanças que os rodeiam e dos processos decisórios.

Compreendo que a concepção de Educação sobre o protagonismo juvenil deve ser entendida de forma abrangente, e não limitar-se à educação escolar, mas incluir outros aspectos que possam auxiliar os jovens no exercício da vida pública: como o desenvolvimento pessoal, profissional, as relações

sociais, e o trato com as questões do bem-comum. Ao mesmo tempo, os espaços educacionais devem ser compreendidos como múltiplos, ultrapassando os muros das escolas e atingindo outros espaços de referência: organizações sociais e movimentos sociais.

No âmbito escolar é necessário manter a prática dialógica, que seja capaz de gerar um pensamento crítico. É por meio do diálogo e da participação que se constrói a autonomia das pessoas, num processo libertário e de vivência de direitos (SILVA e TAVARES, 2012, p.97).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no seu art. 16, preveem que o projeto político – pedagógico das unidades escolares deve considerar o protagonismo dos estudantes.

Delors recomenda que a educação, desde a infância e ao longo de toda a vida, desenvolva no aluno a capacidade crítica que lhe permite ter um pensamento livre e uma ação autônoma. Trata-se, portanto, da exigência de um ensino que seja um processo de construção da capacidade de discernimento, capaz de propiciar ao aluno a conciliação entre o exercício dos direitos individuais, fundados na liberdade pública, e a prática de deveres e da responsabilidade em relação aos outros e às comunidades que pertencem. (DELORS et ali, 1996, p.61).

Na prática desenvolvida pelo educador, precisa estimular o pensamento coletivo e impulsionar um processo de ação-reflexão-ação. Para isto deve ser contextualizada e construída coletivamente, tornando a pessoa o sujeito da produção do saber (SILVA e TAVARES, 2012, p.97).

Para isso é necessário um conjunto de condutas por parte do professor para que a educação tenha por objetivo conduzir à ação. A educação para a liberdade, à autonomia e o protagonismo exige requerimentos: respeito ao saber e autonomia do ser, bom-senso, humildade, generosidade, comprometimento, alegria, esperança, corporeificação da palavra pelo exemplo do novo, rejeição a qualquer forma de convicção de que a mudança é possível. e compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1997, p.65).

O protagonismo juvenil pode ser estimulado entre os estudantes de diferentes maneiras: no âmbito escolar para o processo de formação desses jovens, por meio de um conjunto de atividades que perpassem os componentes Curriculares do Ensino Médio, dialogando com o Projeto Político-Pedagógico e o modelo de gestão escolar: a discussão sobre temas relacionados aos direitos à cidadania; promoção da participação em espaços de desenvolvimento social; a realização de intercâmbio com estudantes de outras escolas, possibilitando o

conhecimento de novas realidades, e o estabelecimento de projetos comuns; o apoio a práticas que estimulem a solidariedade e a responsabilidade social.

Do ponto de vista pedagógico, a proposta do “protagonismo juvenil” como método de trabalho, em espaços de educação formal e não-formal, está fundamentada na chamada pedagogia ativa, cujo foco é a “criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de ser em termos pessoais e sociais” (COSTA, 2001, p.9). “O professor, mais do que alguém que repassa conteúdos, assume um papel de mediador, situando o aluno no centro do processo educativo, deslocando o eixo desse processo para a aprendizagem, de modo a minimizar, assim, a dimensão do ensino”. (FERRETI et ali, 2004, p.414-415).

Dessa forma, a busca pela autonomia dos estudantes responde à necessidade de formar pessoas comprometidas socialmente, com a participação em atividades que extrapolam seus interesses individuais e familiares.

Para que existam ações protagonistas na escola é fundamental exercer uma gestão democrática, que deve estar vinculada ao Projeto Político-Pedagógico. A organização estudantil deve gerar benefícios para o estudante, e também para a escola, ao ampliar as possibilidades de intervenção na realidade escolar e intensificar a responsabilidade social de todos os segmentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A participação da juventude em ações, projetos e mobilizações na comunidade desperta e amplia ações para o desenvolvimento da cidadania. Além disso, observa-se a relevância da escola despertar o protagonismo juvenil, enquanto prática de participação e autonomia na condução das decisões da vida social, contribuindo para que a cidadania seja praticada na vida pública e na comunidade.

Como aponta a literatura na área, a combinação de fatores como: a inserção deficitária na educação e no mercado de trabalho, ausência de oportunidade de lazer e de formação ética para uma cultura de paz tem sido os principais responsáveis por situar esses jovens à margem de uma participação democrática que colabore com a construção de identidades pautadas por compromisso de cidadania.

A juventude consiste numa categoria social relevante, seja pelas dificuldades ou potencialidades. Cabe pensar os desafios que são importantes quanto à questão do jovem aproximando as temáticas da juventude na reflexão

sobre o desenvolvimento do país. Não basta apenas realizar investimentos nas condições sociais, econômicas, mas, identificar áreas estratégicas para a construção de projetos juvenis, que desenvolvam ações que possam oferecê-los às ferramentas necessárias para emancipação e construção da autonomia, como sujeitos políticos capazes de contribuir, como protagonistas, com um projeto de sociedade.

\*Professora de Educação Básica, Mestranda da Universidade do Porto/Portugal-Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, L. A juventude como foco das políticas públicas. In CASTRO J. A., L. M. C. Aquino & ANDRADE, C. C. (Orgs.), *Juventude e Políticas Sociais no Brasil* (pp. 25-39). Brasília: IPEA, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. *Resolução n.2*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, Jan, 2012.

BRASIL. Resolução CEB/ CNE nº 3, de 26 de Junho de 1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 1988.

CANANÉA, F. A. Gestão Educacional e Protagonismo juvenil: participação e identidade na escola que deseja reencantar. In: CANANÉA, Fernando Abath (Org.) *Diálogos Educacionais Contemporâneos*. João Pessoa, PB: Inprell Gráfica e Editora, 2012.

CASTRO J. A., L. M. C. Aquino & ANDRADE, C. C. (Orgs.), *Juventude e Políticas Sociais no Brasil* (pp. 25-39). Brasília: IPEA, 2009.

COIMBRA, C. M. B., & NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In P. C. P. Fraga & J. A. S. Iulianelli (Orgs.), *Jovens em tempo real* (pp. 19-37). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. O adolescente como protagonista. *Cadernos Juventudes, Saúde e Desenvolvimento*. Brasília, v.1 ago.1999. Disponível em: <<http://www.adolec.br/P/cadernos/capitulo/capo7/capo7.htm>>>. Acesso em:12/01/2015.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo*. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso: 06/01/2015.

DELORS, Jacques, et al. Da coesão social à participação democrática. In: *Educação um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez, UNESCO, MEC, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FERRETTI, Celso, ZIBAS, Dagmar, et al. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n° 122, p.411-423, Maio/Agos. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511paf>. Acesso: 07/01/2015.

NOVAES, R. R. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: FÁVERO, O et al (Orgs). *Juventude e contemporaneidade* (pp. 253-281). Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd (2007).

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO-OIT. Conferência Internacional do Trabalho, 101ª Sessão, 2012. Relatório: *A crise do emprego jovem: tempo de agir*. Bureau Internacional do Trabalho, Genebra, 2012

UNESCO. *Políticas públicas de/para/com juventudes*. Brasília: UNESCO, 2004.

SILVA, Aida M. M e TAVARES, Celma. *A formação cidadã no ensino médio*. – São Paulo: Cortez, 2012 – (Coleção Educação em Direitos Humanos; v.2). <https://www.scielo.br> . Acesso dia 09/01/2015.  
<http://www.citador.pt/frases>. Acesso dia 14/01/2015.

- XLVII -

**O ACONTECIMENTO DOS ATOS DE CURRÍCULO  
E FORMAÇÃO NO CONTEXTO DE ATUALIZAÇÃO  
DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE  
ESCOLAS MUNICIPAIS(E2)**

Denise Moura de Jesus Guerra– UFBA (Brasil)

Bruno Leonardo Calmon de Siqueira Olivatto – UFBA (Brasil)

Elaine Amazonas Alves dos Santos – CEAP (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

Que atos de currículo e processos formativos emergem da Atualização do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais parceiras de uma ONG em cooperação com um grupo de Pesquisa em Currículo e Formação a partir da Extensão Universitária? Acontecimento experiência do pelos atores/autores sociais nos espaços-tempos educativos de construção de autonomia que potencializa a participação de todos os segmentos da escola: estudantes, gestores, família, funcionários, coordenadores, membros da comunidade local, numa perspectiva democrática e transformadora.

Nas quatro etapas de atualização do PPP, foi possível discutir com os diversos segmentos da comunidade escolar a necessidade de compreensão dos sentidos e significados do PPP na vida da escola; contribuir para a reflexão dos sujeitos da escola no que concerne à compreensão do compromisso ético-pedagógico na construção desse projeto para a formação do cidadão crítico, reflexivo e criativo e elaborar um planejamento que resulte na operacionalização da construção/reconstrução do PPP.



A proposta de Atualização do PPP das escolas municipais parceiras da ONG tem sentido na medida em que parte da compreensão do Projeto Político Pedagógico como uma construção coletiva aberta e em diálogo com todos os segmentos da comunidade escolar: estudantes, professores, coordenadores, gestores, funcionários, famílias e representantes das comunidades do entorno. Um documento/texto vivo que demarca, singularmente, as práticas pedagógicas, administrativas, financeiras e jurídicas de cada escola (VASCONCELLOS 2002). Representa a identidade escolar, subsidiando as práticas docentes, seus projetos, objetivos, metodologia, avaliação e reorientação no sentido de qualificar as ações pleiteadas (GANDIN, 2006).

Busca-se, na construção do PPP, clareza no que se refere ao compromisso ético-pedagógico de contribuir para a formação de sujeitos mais críticos capazes de atuar e transformar a sociedade em que vivem. Fato que evidencia o papel da escola e de todos os segmentos constituintes na construção de propostas educacionais articuladas com as políticas nacionais, com as diretrizes dos estados e municípios, levando em consideração a realidade específica de cada instituição do ensino.

Apresenta-se, então, para a escola, o desafio de construir um projeto emancipatório, transformador, que valorize a cultura e a identidade e supere a visão burocrática, reguladora e disciplinadora do PPP. Uma orientação de grande relevância para realidades escolares cujos sujeitos compreendem sua importância, entretanto, muitos nunca viram, outros sabem da existência – o armário. Se o documento é texto/vivo então por que burocratizar a sua tessitura? Da escuta sensível dos sujeitos, nos seus espaços de trabalho, as narrativas revelam um total distanciamento das práticas cotidianas e das orientações contidas nos documentos levantados.

Outro aspecto que justifica a atualização do PPP nas escolas municipais parceiras da ONG é a intencional possibilidade de inserção em espaços de aprendizagem emblemáticos – escolas marcadas por situações de desigualdade social, onde questões de raça, gênero, religião, baixa renda financeira etc., se expressam e inviabilizam uma formação qualificada, uma educação cidadã. Nessas escolas, a ONG atua como mediadora de conflitos, problematizadora das questões emergentes e potencializadora de saberes, talentos, lideranças no espectro de toda comunidade escolar. Um cenário eivado de criação e aprendizagens formais e não formais dos sujeitos.

É desse lugar de (re)existências criativas que a Extensão se faz presente como um campo de cooperação e compartilhamento de experiências

epistemológicas e metodológicas no âmbito da integração entre universidade e sociedade. Nesse sentido, se faz concretude à concepção de universidade cidadã, implicada aos problemas da sociedade contemporânea. A atualização do PPP em escolas municipais, articulada a uma ONG, vai ao encontro dessa perspectiva, à medida que possibilita intervenções no cotidiano dos coletivos escolares através dos próprios sujeitos em ato de currículo e formação.

## **METODOLOGIA**

Para descrever/interpretar compreensões parciais dos sentidos que os atores produzem e que marcam suas realizações contextualizadas no processo de atualização do PPP, envolvendo as quatro primeiras frentes de intervenção na/com as escolas parceiras, optou-se pela **etnopesquisa-formação** (MACEDO, 2007).

Nesse sentido, a etnopesquisa formação requer atitude cooperativa, partilhada e implicada do pesquisar com, possibilitando ao sujeito compreender e interferir na própria formação. Dessa perspectiva, forjamos/criamos dispositivos de pesquisa capazes de evidenciar, na sua possibilidade, as ações dos sujeitos no âmbito da comunidade escolar: observação, entrevistas abertas, narrativas grupais ou individuais de formação durante a atualização do PPP.

### **Seminário de contextualização e aprofundamento do PPP**

Encontro formal e coletivo com docentes, gestores, coordenadores das escolas parceiras, coordenadores e formadores para ampliação e atualização do referencial teórico; socialização das experiências relativas à construção do PPP, estabelecimento de ações colaborativas e tomada de decisão sobre a atitude de mobilizar a comunidade escolar, considerando seus fazeres cotidianos nos âmbitos pedagógico, administrativo, financeiro etc. Momento de construção de conhecimento e reflexão crítica sobre o processo de responsabilização que implica a participação na construção de um PPP.

### **Levantamento dos documentos e escuta dos sujeitos**

Após a tomada de decisão sobre o ato de construir/reconstruir, atualizar o PPP pelos gestores, coordenadores, professores segue a fase de levantamento e análise documental, por meio de consulta aos documentos da

escola como Matriz Curricular, Diretrizes, Projetos Políticos Pedagógicos anteriores, Leis, Decretos, Resolução, Atas de reuniões e registros de demais eventos que retratem ações da comunidade escolar. Esses materiais integram o patrimônio documental da instituição e devem permanecer acessíveis para análise.

Na tessitura desse trabalho, optou-se pela estruturação de um Grupo de Trabalho GT (formado por representantes dos gestores, professores, funcionários, estudantes, membros da comunidade do entorno) para possibilitar a organicidade das ações durante a operacionalização do PPP. Em cooperação, participam da equipe formadora uma docente da faculdade de educação, duas doutorandas, um mestrando, uma estagiária da Extensão e três colaboradores da ONG.

### **Oficinas formativas para atualização coletiva do PPP**

Após a opção política e formativa de realização do PPP pelo coletivo, cabe ao GT elaborar um cronograma que viabilize concretamente as oficinas formativas e operacionais, considerando o calendário escolar com suas demandas pedagógicas internas (aulas, reuniões, avaliações) e externas (formação, reuniões, avaliações) e assegure, em ano letivo, um conjunto de ações mobilizadoras de transformações na comunidade escolar.

As oficinas referem-se à execução das três etapas do PPP: construção do Marco Referencial, Diagnóstico e Plano de Ação. Para operacionalização das oficinas, é primordial que todos os segmentos da comunidade se façam presentes, participativos e legitimados nas suas vozes. Esse é o espaço-tempo da emergência das contradições, das ambiguidades, das opacidades, das denúncias e dos anúncios. Somente sendo reconhecidos, visibilizados nos seus desejos e pleitos os sujeitos podem sentir-se copartícipes do contexto vivido. É comum nessas etapas do PPP, a irrupção do sentimento de pertença do coletivo, passo fundante para reflexão intercristica dos sujeitos em relação. A ambiência de criação, outrora reprimida pela rotina institucional, desponta em atos de um pensar para além da racionalidade técnica, da reprodução inibidora. Esse pensar criativo deságua na construção de um planejamento de ações focadas e implicadas com cada sujeito em relação a outrem em um coletivo que se pensa, que compreende as experiências vivenciadas, assume e protagoniza a própria existência.

## Acompanhamento da execução do Plano de Ação

O acompanhamento das atividades planejadas e em execução precisa acontecer de forma sistemática pela equipe formadora e coordenação do GT/gestão. Nesse contexto, estabelece-se um cronograma contendo a periodicidade dos encontros para discussão do andamento das atividades. Sugere-se a construção de uma ficha de acompanhamento para registro dos tempos, dos problemas, das possibilidades de intervenções e de novas ações frente às demandas do currículo sempre em ato. Esses encontros podem ocorrer concomitantes às reuniões formais de coordenação com os professores.

## ATOS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO POTENCIALIZADOS NA ATUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Os atos de currículo referem-se à compreensão dos sujeitos de como os currículos são concebidos, transformados ou preservados e como elaboram situações curriculares e pontos de vistas sobre o mesmo. Esse conceito-dispositivo forjado por Roberto Macedo se constitui em acontecimento, criação, invenção. Um dispositivo de formação socialmente construído!

Conforme (Macedo 2011), esse conceito transforma em atores/autores curriculares todos aqueles implicados nas ações e tessituras da formação, ou seja, planejadores, professores, gestores, alunos, funcionários, pais, família, comunidade etc. Os *atos de currículo* fazem parte da *práxis* formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num fenômeno exoterodeterminado pela mecânica curricular e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbram os formadores e atores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, tão pouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos.

Das análises da pesquisa, consideramos que propiciar a atualização em PPP nas escolas contribuiu não só para promover um exercício amplo e profundo de reflexão sobre os atos de currículo, mas também criar canais, aberturas, possibilidades de construção de novos outros espaços-tempo de formação e, porque não dizer, políticas forjadas pelos próprios sujeitos.

Com a necessidade de atender as necessidades básicas dos alunos e da comunidade a qual a escola está inserida, propomos um Projeto de Aprendizagem baseado no desenvolvimento pleno da **Cidadania** (eixo temático da escola), buscando a melhoria de qualidade de vida e aprendizagem

dos nossos alunos, pautadas na **Garantia dos Direitos Humanos** considerando um contexto curricular abrangente e ao mesmo tempo específico, já que considera a diversidade como característica de todos os indivíduos, favorece as diferentes formas de manifestações culturais e o respeito pelas diferenças de pensamento e, sobretudo, o comportamento ético. (PPP da Escola Municipal Oito de Maio, 2015).

Baseado na ideia do PPP, documento vivo, a escola citada cria Projeto de Aprendizagem “A gestão da aprendizagem na Educação Infantil”, com foco na retenção no 3º ano do Ensino Fundamental e sensibiliza e qualifica a escola:

Como resultado da construção do Projeto de Aprendizagem, percebe-se a mudança de comportamento dos alunos, postura de estudante e avanço no que se diz respeito às atitudes de chorar sem explicação, relacionamento com os colegas, realizar as atividades com interesse, execução das atividades de classe e de casa, a frequência melhora, melhorou o pronunciamento das palavras, a identificação das letras, cores, o interesse pelos livros e a leitura. (Coordenadora da Escola)

Ainda com foco na retenção, outro Projeto “Colhendo Letrinhas na Horta, Pomar e Jardim”, se notabiliza como ato de currículo mobilizador da aproximação família, escola e comunidade:

Após o período de avaliações, agosto de 2015, o ponto de partida do projeto foi a visita a uma quitanda, situada na Praça do Gavião, próxima à escola e que faz parte do ambiente frequentado pelas crianças e suas famílias. Nessa visita, os alunos tiveram a oportunidade de ver e manusear diversos tipos de legumes e frutas que desconheciam, comparar as texturas, entre outros. (...) Na merenda escolar oferecida pela Prefeitura Municipal, em um dia específico é servido somente 3 tipos de frutas. Neste dia, relembramos a visita à quitanda, e iniciamos o ambiente POMAR, fazendo no caderno lista de palavras com os nomes dos legumes e frutas que vimos na feira. Compreendemos, com o nosso Projeto, que as crianças têm facilidade para aprender, sobretudo se o aprendizado for prazeroso, de forma a que ele se reporte ao que precisa lembrar e tenha leveza nessa lembrança, sorriso no olhar, que foi o que vimos nas diversas etapas pelas quais conduzimos essas ações. (Professora do Grupo 5 da Educação Infantil)

Sobre o ato imaginativo e pedagógico da professora levar as crianças para explorarem sua comunidade e estabelecerem associações com conhecimentos produzidos em sala de aula, CASTORIADIS (1975), afirma que é por meio dela (imaginação) que o sujeito pode colocar como entidade alguma coisa que ainda não é. Nesse sentido, o currículo e a formação experimentariam uma reinvenção contínua, um fértil cenário para imaginações *instituintes* e potentes cognições generativas. É neste campo de reflexões, onde a autonomia está vinculada à própria noção de sujeito imaginativo, que o conceito de *implicação* se emerge e renova a discussão sobre o processo de conhecimento e formação.

As narrativas das professoras revelam como as realidades dos sujeitos das escolas estão sendo afetadas pela formação via atualização do PPP. Sobre o contínuo das relações entre os atores curriculares Escola Municipal Hildete Lomanto, a diretora afirma:

A formação afeta positivamente. Você se sente lisonjeado, mas responsável, corresponsável. (...) Foi muito positivo. As reuniões eram cheias. (...) A escola está construindo sua identidade. Estamos construindo um novo movimento. Os pais e mães passaram a participar mais da escola desde as reuniões com a equipe formadora. Quando cheguei aqui em 2013, a escola parecia um depósito de aluno. A questão da construção do PPP, inclusive a concepção de currículo adotada pela escola, deve ser fruto de discussões coletivas. O conceito de currículo está por ser construído pelo grupo. Como vai se dar, que concepções vão nortear, que ato de currículo o professor vai criar. O PPP acaba sendo um ponto de partida. A formação foi fundamental. Ele tira a escola de uma situação mais estática. O grupo está muito efervescente, professores motivados. A escola está em um momento de construção de uma identidade. Isso vai refletir no PPP, como missão, como meta de agora em diante.

Os trabalhos na escola terão características próprias da escola, o que, segundo Ilma Veiga (1995), é fazer o PPP “nascer no próprio chão da escola” (p.15), respeitando o que a escola é e o que quer ser. Verifica-se, na narrativa da diretora, a compreensão de currículo como ato político, ou seja, construção de sentidos, pois, como afirma Macedo (2013), a luta por significado é luta por recursos de poder e que todos os atores sociais têm o direito de compreender sua configuração conceitual enquanto fenômeno histórico-social e entrar no mérito das práticas. Esses atores acabam por contrariar expectativas externas ao criarem suas próprias concepções, baseadas no que vivenciam, para dirigirem

coletiva e autonomamente as ações seguintes da escola, em vez de aceitarem algum modelo pronto que não traduz a realidade e os desejos da comunidade escolar. Para que o PPP expresse características e conceitos próprios, seu processo criativo precisa ser fruto e gerar autonomia dos sujeitos via atos de currículo e processos formativos de cunho emancipacionista.

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A experiência extensionista de atualização do PPP nas escolas municipais parceiras do CEAP vem se constituindo em processos dialógicos e dialéticos, que tomam os contextos práticos do cotidiano escolar como uma política e uma estética de atos de currículopotencializadores de empoderamento e emancipação dos sujeitos, implicados na dinâmica da escola. Depreende-se das análises preliminares a compreensão sobre:

- A importância da reformulação contínua de um PPP que reflita a realidade escolar em seu contexto;
- A percepção de todos os segmentos sobre a integração das ideias debatidas nos encontros com o PPP da escola.
- O reconhecimento de cada segmento sobre seu papel na realização das mudanças necessárias à escola;
- A possibilidade de *empoderamento* de cada participante, no sentido da construção da autonomia, oportunizando que os segmentos interajam com a realidade local, ampliem a criatividade e a participação democrática;
- A possibilidade de engajamento de novos membros a seus segmentos, mediante um PPP dinâmico e que reflita a situação atual da escola em suas metas, projetos etc.;
- A necessidade de acompanhamento sistemático das atividades planejadas e em execução durante a atualização do PPP pela equipe formadora e coordenação do GT/gestão.
- A importância do PPP ser avaliado de forma contínua a fim de permitir a compreensão e tomada de decisão frente a situações emergentes, ajustes das atividades propostas e inserção de caminhos outros.
- Os atos de currículos como ação concreta, intencional, capaz de alterar e ser alterado pelos sujeitos na experiência formativa, sempre em processo criativo e instituinte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTORIADIS, C. A instituição imaginária da sociedade. Tradução Guy Réinaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. Temas para um projeto político-pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MACEDO, Roberto S. Currículo: Campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Atos de currículo formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011

\_\_\_\_\_. Atos de currículo e autonomia pedagógica: O socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995



**- XLVIII -****ESCOLA E CURRÍCULO EM TEMPOS DE  
DEMOCRACIA: VIVÊNCIAS NA ESCOLA SEM  
FRONTEIRAS**

Diana Sueli Vasselai Simão<sup>54</sup> - FURB (Brasil)

Joana Cecília Biss Silva – FURB (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

A escola é uma instituição que foi construída historicamente e concebida para atender demandas específicas do capitalismo e da sociedade industrial. Esse contexto social da industrialização instaura a escola como uma maquinaria de normalização, disciplinamento e controle. No Brasil, a partir dos anos 80 com a redemocratização da educação, as reformas educacionais estavam amparadas pelo direito de todos à educação e a busca pela construção da escola democrática. Esse contexto trouxe mudanças políticas, econômicas e sociais e novas reivindicações educacionais ao Brasil. Essas mudanças refletiram no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau e contribuíram para a elaboração de um projeto que viesse garantir uma nova perspectiva para a educação, através da construção da proposta Escola Sem Fronteiras. A Escola Sem Fronteiras foi implantada na Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC no período de 1997 a 2004, com respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>54</sup> Bolsista FUMDES, Coordenadora Pedagógica no Centro de Educação Infantil Hilca Piazero Schnaider em Blumenau – SC. Cursando Mestrado na Universidade Regional de Blumenau FURB. Grupo de Pesquisa, Políticas de Educação na Contemporaneidade, Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gicele Maria Cervi .

Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96). Foi uma proposta de governo e foi organizada “defendendo que todos tenham acesso, permaneçam e obtenham sucesso na escola com qualidade social de ensino e participação coletiva” (BLUMENAU, 1998, p. 3).

O presente artigo tem como objetivo problematizar práticas discursivas de professores, coordenadores e funcionários que vivenciaram essa proposta em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ME), Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB), e vincula-se ao Grupo de Pesquisa “Políticas de Educação na Contemporaneidade”, da Linha de Pesquisa “Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais”<sup>55</sup>.

A metodologia utilizada foi a metodologia de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, com entrevistas narrativas e análise do discurso apoiando-se nos estudos de Foucault (2013). Foram entrevistados doze profissionais, oito professores, duas coordenadoras e duas funcionárias que trabalharam na escola pesquisada na época da Escola Sem Fronteiras. A análise dos dados atende aos preceitos da entrevista narrativa, que estabelece maior liberdade no discurso do entrevistado, com poucas orientações e interrupções do entrevistador (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

O artigo propõe uma problematização sobre uma escola em tempos de democracia, no período de (1997 – 2004) no qual a proposta da Escola Sem Fronteiras foi inserida no município de Blumenau/SC e apresenta um breve relato sobre a Escola Democrática e Escola Sem Fronteiras e demonstra que a democracia ora se apresenta como captura e ora como possibilidade.

## **ESCOLA DEMOCRÁTICA**

Para Varela (1992), a escola que deveria ser igualitária, fraterna, democrática, assumindo assim a responsabilidade de educar a todos os cidadãos, tornou-se uma reprodutora da ordem [política] vigente, centrada em marcas impostas pela industrialização, pela Igreja, pela família, tornando-se mantenedora de ações instituídas.

---

<sup>55</sup> Esse artigo foi orientado pela professora doutora Gicele Maria Cervi (FURB - Blumenau).

O Movimento da Escola Nova com o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, introduziu no cenário das políticas educacionais do Brasil o pensamento liberal democrático, defendendo o ensino público, obrigatório e laico<sup>56</sup>. A necessidade de uma escola para todos veio à tona com o crescimento das indústrias e a explosão demográfica na zona urbana. Esse novo ordenamento político, social e econômico defendia a necessidade de uma sociedade democrática.

No Brasil, o discurso sobre democracia se fez presente na década de 40 e atingiu a formação escolar com a redemocratização de 1946, com a lei de Diretrizes e Bases (LDB nº. 4.024/61), e na década de 80, passou a fazer parte de importantes documentos oficiais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988; e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996).

Paulo Freire (1981) deixou sua marca no movimento de luta pela transformação da escola brasileira em uma escola efetivamente democrática. Freire (1997, p. 90) defendia uma proposta de educação *para e pela* democracia, através de práticas dialógicas e antiautoritárias e do exercício da participação, contra a passividade e para a decisão. Pensar a escola como exercício da democracia, exige a participação ativa de todos os envolvidos neste espaço:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o de tolerância, o de acatamento, às decisões tomadas pela maioria, a que não falte, contudo, o direito de quem dirige de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate (FREIRE, 1993, p. 89).

O filósofo Biesta (2013) problematiza o papel da educação em uma sociedade democrática. Crítica a concepção humanista de educação e propõe uma nova forma de abordar a educação democrática. O autor afirma que se a escola não praticar a democracia de nada serve ter em seu currículo os conceitos de democracia e cidadania, pois não poderá formar pessoas com

---

<sup>56</sup> Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. Esse Manifesto defende a Educação como instrumento de reconstrução nacional, a educação adaptada às características regionais e aos interesses dos alunos.

atitudes democráticas. A melhor maneira de educar ‘para a democracia’ é ‘por meio de ‘formas democráticas de educação’.

Cervi (2013, p. 38) problematiza que “na escola aprende-se que é preciso revitalizar, exercitar-se democraticamente, atuar de forma diplomática, tolerar, buscar o consenso e superar os conflitos, aprendendo, acima de tudo e antes de mais nada, a negociar”.

Esse modo de compreender e abordar a educação possibilitou a partir de 1980 novas propostas de vivências democráticas na escola e originou movimentos em diferentes Estados e Municípios do país. Movimentos que funcionam ora como captura ora como possibilidade. Dentre os movimentos destaca-se a Proposta da Escola Sem Fronteiras.

### 3 ESCOLA SEM FRONTEIRAS

A partir de 1990, a democratização das escolas e do ensino a partir da Escola Sem Fronteiras se tornou objetivo da gestão municipal de Blumenau. Esta proposta passa a organizar a escola em ciclos<sup>57</sup> a partir da política de inclusão (marca de uma escola democrática), que acolhe a todos a partir dos seus processos históricos culturais, numa tentativa dialógica de, a partir desses processos avançar na aprendizagem de cada um, impulsionando, por conseguinte, o desenvolvimento integral do ser humano (CARVALHO, 2006).

Os ciclos de formação foram organizados de acordo com a idade cronológica dos alunos e a observação da correspondência de cada um conforme seu próprio desenvolvimento. O ensino fundamental foi organizado em três grandes grupos/ciclos: O “ciclo da infância que envolvia as crianças de seis, sete e oito anos; o ciclo da pré-adolescência que envolvia os pré-adolescentes de nove, dez e onze anos; o ciclo da adolescência que envolvia os adolescentes de doze, treze e quatorze anos” (BLUMENAU, 1998, p. 19).

Para consolidação da proposta, a Escola Sem Fronteiras apresentou alguns eixos norteadores (pautados nos princípios de uma escola democrática): “Acesso, permanência e sucesso”; defendeu que “todos aprendem em ritmos e

---

<sup>57</sup> Os ciclos de formação da criança buscavam inseri-la dentro de seu contexto de aprendizagem considerando a idade cronológica, observando seu desenvolvimento e buscando alternativas de superação das dificuldades (BLUMENAU, 1997-2004).

tempos diferenciados”; e apontou para a necessidade de uma “gestão democrática” o que caracterizou a proposta como “uma construção coletiva e com a participação da comunidade escolar” (BLUMENAU, 1998, p.7).

A Escola Sem Fronteiras proporcionou um movimento chamado de reorganização dos professores<sup>58</sup>. Para garantir o planejamento coletivo a gestão organizou o que ficou conhecido como tempos de estudo e pesquisas coletivas. Esses tempos/espacos, organizados dentro da jornada de trabalho, estavam divididos em: Dias de estudo; encontros quinzenais, ou mensais; grupos de formação continuada e socialização de experiência; reorganização de turmas, projeto tarefa a distância e conselho de classe participativo (CARVALHO, 2006, p. 103-104). O planejamento coletivo era organizado por meio de diferentes ações de formação ao professor e de trocas sobre as práticas e as dificuldades encontradas em sala de aula.

Quanto ao processo de avaliação na Escola Sem Fronteiras, ele se apresentou como um processo continuado e participativo e com as seguintes especificidades; a avaliação era processual, participativa, investigativa e (re)dimensionadora da educação (BLUMENAU, 1998, p. 15). Buscando coerência com os pressupostos de avaliação propostos pela Escola Sem Fronteiras, a Secretaria Municipal de Educação definiu a avaliação descritiva, em regime semestral, como melhor opção para reflexão, análise e registros do que foi vivido durante o processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2006).

Com as eleições municipais de 2004, uma nova administração assumiu a gestão municipal, em 2005, e decretou o fim da Escola Sem Fronteiras. Segundo Azevedo (2007) a Escola Sem Fronteiras embasou as ações de muitas escolas durante sua existência e deixou resquício em diferentes aspectos de gestão e práticas pedagógicas.

## **DISCURSOS DOS ENTREVISTADOS**

Na análise das entrevistas nota-se que vai se dando mais visibilidade àquilo que tem mais significado. Segundo Paraíso (2014), quando se trabalha

---

<sup>58</sup> O movimento ocorria de forma horizontal (com alunos da mesma idade/ciclo); ou de forma vertical (com educandos de diferentes idades do mesmo ciclo ou de ciclos diferentes) (BLUMENAU, 1997-2004).

com o discurso, não se prioriza a verdade, o melhor, mais aquilo que se tira do discurso e consegue-se significar.

Observa-se que para os entrevistados os movimentos que marcaram a Escola Sem Fronteiras foram os planejamentos coletivos, as reorganizações, dia de estudo, de respeito à idade, ao ciclo da criança, conforme o relato do E2: *“Era uma época que a gente trabalhava mais em equipe, que a gente fazia planejamento juntos, que tinha reorganização”*. E5 diz: *“Eu lembro que nós tínhamos o dia de estudo, que a gente realmente estudava [...]”*.

A proposta da Escola Sem Fronteiras previa algumas mudanças. Os sujeitos entrevistados apontam para a alteração dos costumes e rotinas da organização escolar há muito tempo incorporadas, desafiando os profissionais a rever sua prática causando resistência, dúvidas e conflitos conforme o discurso dos entrevistados. Diz E7: *“Eu lembro que era muita luta assim, muita briga. A questão da concepção [...] a gente acompanhava sempre as brigas, mais por conta da prática mesmo”*. Para E8: *“Eu lembro que foi uma mudança bem grande. Digamos assim foi bem conflitante, uns aceitaram e outros não aceitaram [...] mexia com a prática, a gente ficava assim um pouco perdido na dinâmica de trabalhar com isso”*.

Infere-se nos discursos dos entrevistados o desafio que foi a implantação da proposta da Escola Sem Fronteiras no sistema de ensino de Blumenau. Foram movimentos que provocaram resistências, questionamentos, geraram conflitos, que tiraram certezas e acrescentaram dúvidas sobre as práticas pedagógicas, mas também trouxeram planejamentos coletivos, reorganizações, dia de estudo, respeito à idade, ao ciclo da criança na escola.

Com relação às dificuldades da escola Sem Fronteiras, os depoimentos reportam para dois aspectos distintos: trabalhar com as dificuldades de aprendizagem da criança em suas diferentes fases e avaliar a expressão do processo de aprendizagem do aluno por meio do método descritivo.

Os discursos apontam para a dificuldade/insegurança com a aprendizagem dos alunos, como mostra E4: *“O que tinha de dificuldade pra mim, no começo foi essa questão de tantos alunos com dificuldades”*. Para E3: *“Aquele movimento gerava muita indisciplina, muito barulho... o meu grande medo é [...] que a aprendizagem fosse, sei lá, o mínimo possível dentro daquilo que a gente espera, dentro dos objetivos”*. A metodologia da Escola Sem Fronteiras requeria reorganizações para possibilitar novas experiências ao aluno, e esse movimento diferente da escola “convencional” ou “tradicional” gerava mais barulho e agitação, porque os alunos estavam acostumados a ficar sentados, quietos, só ouvindo o professor.

Foucault (2013) afirma que esta é uma das características da escola: “docilizar”, “disciplinar” o aluno.

A forma de expressão do processo de avaliação que passou a ser descritiva foi, segundo os entrevistados, o aspecto mais impactante sobre as dificuldades enfrentadas na Escola Sem Fronteiras. E1 assinala:

*“Avaliação descritiva, isso mexeu com toda uma rede, mexeu com a nossa escola. Para E9: “As professoras reclamavam da avaliação descritiva”. E8 afirma: “As avaliações eram descritivas, foi outro desafio também, a gente saiu de uma questão de nota. O quê que é o nove? O quê que é o oito”? Para E12, a avaliação: “Diz como está essa criança e que não caia em cunho comportamental e também não fique se dando ênfase aquilo que ele não sabe”.*

Infere-se que para os entrevistados a expressão do processo de avaliação de forma descritiva foi a maior dificuldade encontrada na proposta da Escola Sem Fronteiras. Para os professores, os números, que antes representavam tão bem o desenvolvimento dos alunos, passaram a ser questionados diante da necessidade de transformá-los em conceitos descritivos.

Pode-se perceber que nos discursos dos entrevistados, com relação às aprendizagens, a proposta da Escola Sem Fronteiras proporcionou movimentos de trabalhos coletivos, de participação e de formações. E11 mostra isso: *“A gente tinha uma escola de formação permanente [...] porque os profissionais da secretaria [...] estavam lá qualificando a formação; [...]”*. O E5 afirma: *“A gente preparava, a gente estudava, ia atrás. Quando a gente não estudava na escola, a gente estudava, tinha cursos”*. A palavra central que permeia o discurso dos entrevistados é *estudo*. Um agrupamento para estudar, discutir e encontrar o melhor caminho. E10 salienta: *“Tinha o dia de estudo dos professores e naquele dia de estudos, eles estudavam na escola. [...] era uma coisa bem preparada”*. E6 complementa: *“A gente aprendeu que, a gente não trabalha sozinho, a gente trabalha em grupo, a gente tem muita troca”*.

Infere-se que para os entrevistados a proposta da Escola Sem Fronteiras com relação à aprendizagem oportunizou vivências democráticas. Pois, deram oportunidade para momentos de troca de informações interdisciplinares, de encontros e planejamentos coletivos, por meio dos dias de estudo, paradas quinzenais, e oportunizaram cursos e formações em um local específico que era a Escola de Formação Permanente Paulo Freire. Era a proposta de uma escola diferente, com outra concepção de aprendizagem e que radicalmente alterou as concepções vigentes. Os discursos mostram essa alteração da rotina. Apontam para outro modo de olhar a escola. De acordo

com Biesta (2013, p. 184): “É nas rotinas da vida cotidiana que a experiência da democracia é vivida”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando os discursos dos entrevistados sobre a proposta da Escola Sem Fronteiras infere-se, que os movimentos, dificuldades e aprendizagens mostram que a proposta pedagógica da Escola Sem Fronteiras oportunizava a vivência de práticas democráticas. Tinha tempo de estudo, de reunião, de vivências coletivas. Entre os entrevistados, a Escola Sem Fronteiras deixou marcas significativas, tanto nas experiências pessoais, quanto profissionais e no currículo, levando-os a repensar o processo ensino/aprendizagem e refletir sobre a educação. Embora esteja sob o que rege a lei, que a escola tenha que ser democrática, a Escola Sem Fronteiras se aproximou mais de uma escola democrática e mesmo assim, ela foi finalizada. Finalizada pelo controle contínuo que o estado exerce sobre as escolas e aí que a democracia é capturada, mas a proposta da Escola Sem Fronteiras mostrou, através dos discursos dos entrevistados, que mesmo regulada pelo estado, ela marcou os corpos e proporcionou a sua comunidade escolar vivências democráticas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AZEVEDO, José Clóvis. Reconversão cultural da Escola: mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Escola Sem Fronteiras: Proposta de Educação da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Gestão 1997-2000 e 2001-2004.

CARVALHO, Carin. O currículo na voz dos professores: um estudo de caso à luz da Epistemologia Social. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação). FURB, Blumenau, SC, 2006.

CERVI, Gicele Maria. Políticas de Gestão Escolar na Sociedade de Controle. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Professora sim tia não - cartas a quem ousa ensinar*. 2ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir. Histórias da Violência nas Prisões*. 41ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2014.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 6, p. 8-96, 1992.

- XLIX -

**CURRÍCULO NO/DO/COM O COTIDIANO: O  
RITORNELO DO *ESPAÇOTEMPO* DE UMA  
ESCOLA DO CAMPO *RIBEIRINHAAMAZÔNIDA***

Edilma de Souza- SEDUC/ MT (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

A pesquisa teve como propósito acompanhar o movimento de crianças ribeirinhas que vivem em uma comunidade tradicional de ribeirinhos/as extrativistas na floresta amazônica mato grossense no município de Aripuanã – MT. A comunidade se localiza em uma Unidade de Conservação (UC<sup>59</sup>) denominada Reserva Extrativista Guariba-Roosevelt (RESEX<sup>60</sup> Guariba-Roosevelt). O lócus da pesquisa foi à comunidade São Lourenço que habita há mais de um século as margens de um rio nominado Guariba e situa-se dentro dos limites geográficos da Amazônia Legal.

Acompanhar e sentir os movimentos das crianças ribeirinhas foi meu desejo para então problematizar: Como os *saberesfazeres*<sup>61</sup> ribeirinhos se fazem

---

<sup>59</sup> UC – Unidades de Conservação são espaços de preservação ambiental que envolve tanto o espaço territorial quanto os recursos naturais nele encontrados.

<sup>60</sup> Abreviação de Reserva Extrativista

<sup>61</sup> O modo de escrever estes termos juntos e grafados em itálico – tais como os termos *ribeirinhasamazônidas*, *espaçotempo*, *praticantespensantes*, entre outros – é utilizado em pesquisas nos/dos/com os cotidianos e serve para nos indicar que, embora o modo dicotomizado de criar conheci

presente no cotidiano da escola? Deste modo, brinquei, conversei, cartografei e impliquei-me com aquela realidade.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Assim, na perspectiva que me coloco e que corresponde ao processo de investigação que foi desenvolvido durante a pesquisa, a teoria utilizada está implicada na produção da realidade. Então, foi preciso perceber o discurso, como faz Foucault, como uma prática que forma os objetos e os sujeitos de que fala. É partindo desse princípio foucaultiano que Fischer (2002, p.43) considera a investigação como “uma concepção de consequências teóricas e práticas imediatas”. Portanto, tudo se conecta no intrincado jogo que vem a constituir o processo de investigação. Deste modo, nos encontros com a infância das crianças *ribeirinhasamazônidas*, acompanhando de seu dia a dia, encontrei ressonância daquilo que ouvia, sentia e via nos estudos nos/dos/com os cotidianos. Para Ferraço (2007, p. 76 – 77), os estudos nos/dos/com os cotidianos,

Trazem a cena não a condição de adoção de categorias e/ou estruturas de análise, mas, pelo contrário, a tentativa de pensar o cotidiano e a pesquisa com o cotidiano a partir de outras possibilidades. Assim, em vez de um sistema formal e a priori de categorias, conceitos, estruturas, classificações, ou outras formas de regulação, de ordenação exterior à vida cotidiana; temos considerado a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de fazeres e saberes tecidas pelos sujeitos cotidianos. Com isso, assumimos que qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. Isto posto, precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas.

---

mentos na sociedade Moderna seja, ainda hoje, hegemônico, tem significado limites ao desenvolvimento de pesquisas nessa corrente de pensamento (ALVES, 2015).

O estudo da vida cotidiana apresenta uma possibilidade de pesquisa em educação que tem em si, por meio da linguagem, das relações, hábitos, rituais, gestos, usos, artefatos, uma potência reveladora do que acontece e se experiencia cotidianamente. Também, fiz uso da cartografia, proposta pelos filósofos Deleuze e Guattari (1995). O método cartográfico não tem regras a seguir. Convoca a um exercício cognitivo próprio do pesquisador, uma vez que requer um olhar atento, perceptivo e suscetível a mudanças. A cartografia organiza o processo, reorganizando as ideias e o pensamento do pesquisador (DELEUZE e GUATTARI, 1995). Deste modo, a pesquisa foi realizada mapeando o movimento das crianças ribeirinhas, utilizando, como instrumentos de pesquisa, o Diário de Campo, fotografias e gravações.

### ***SABERESFAZERES NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS: O RITORNELO DO ESPAÇOTEMPO ESCOLAR***

O trabalho de pesquisa que desenvolvi numa Escola Municipal do campo, possibilitou conhecer (um pouco) o cotidiano dos *praticantespensantes* ribeirinhos, permitindo uma tessitura da história vivida para além da chamada oficial. Para tanto, acompanhei os *praticantespensantes* no cotidiano escolar por vários dias, desde a chegada à escola ao desatracar a lancha escolar da “beira” do rio. Ouvi/senti/vivi/provei o que se passa no interior da escola. Conversei com os professores, os estudantes, a cozinheira, o Lancheiro (barqueiro), pais/mães, com o propósito, como salienta Alves (2015), de entender os limites e as hierarquias existentes e encontrar os modos como, ali, são criados “usos” e formas de superá-los e ultrapassá-los. A partir de então, passou a me fazer sentido o que Alves (2015, p. 100) nos diz, “a escola não é a única agência de educação, é preciso concordar que por juntar pessoas e ser lugar de transmissão/criação/superação de conhecimentos, é o espaço/tempo possível para juntar/discutir/criticar as múltiplas agências existentes e atuantes”. Os *saberesfazeres* construídos no interior das redes de convivência ribeirinhas são experiências do mundo, movimentos e fluxos que transbordam de aprendizado cotidiano, misto de vivência e cultura.

Para Ferrazo e Carvalho (2012, p. 10-11), “o cotidiano escolar aparece como um *espaçotempo* privilegiado de produção curricular, muito além do que está previsto nas propostas oficiais”. Os autores nos inspiram a pensar sobre o que acontece naquele cotidiano escolar. Em nossos encontros percebi que os saberes dos cotidianos reverberam, a todo instante, no *espaçotempo* da escola.

Tanto as crianças, quando trazem a novidade do mundo para a escola, quanto a professora, quando se utiliza de exemplos cotidianos e singulares para explicar aquilo que a currículo prescrito traz, colocam em movimento o *dentrofora* que constitui o currículo. Nessa direção Ferrazo e Carvalho (2012, p. 10) acrescentam que,

Mesmo considerando que as prescrições “oficiais” constituem elementos importantes do currículo, essa visão é problematizada com a intenção de tirar o foco da ideia de *currículo* como *documento oficial* e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, que se manifestam em *conversações*, *narrativas* e ações tecidas e compartilhadas nos *cotidianos escolares*, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes. (*Grifos meus*).

Assim, o cotidiano escolar nos mostra ser muito mais que um “documento oficial”. O cotidiano de uma sala de aula, quando vivenciado e sentido, nos mostra muitas tramas e peripécias dos *praticantes-pensantes* que não estão na matriz curricular da escola.

Na observação dos cotidianos das aulas, vivenciei muitos momentos com a professora e as crianças. Observei que as aulas atendem o currículo instituído naquela ambiência escolar, através das cartilhas que a Secretaria Municipal de Educação no início do ano letivo levou para a escola. E, também, sempre a professora e os estudantes se reportam aos *saberes-fazeres* do cotidiano para complementar os conteúdos que vêm instituídos nas cartilhas saindo do clichê de um currículo prescrito, como vemos na ‘Arte de Fazer’ o uso do cotidiano descrita a seguir:

Em um dia de aula, seguindo a proposta de conteúdo da cartilha, trabalhariam sobre bairros e cidades. Pensando sobre esse conteúdo, a professora e os estudantes da classe fizeram arranjos e problematizaram juntos, como desenvolver aquele conteúdo, já que moram ao longo de um rio e suas casas ficam em colocações. Ou seja, seu local de morada não está dividido em bairros, em ruas e avenidas e o percurso de idas e vindas é somente pelo rio. Então, os *praticantes-pensantes* da sala de aula, fizeram o mapeamento das colocações através de desenhos. Cada criança desenhou a sua colocação e fez um cartaz demonstrativo sobre o *espaçotempo* que habitam. Cada criança desenhou o *espaçotempo* em que vive com sua família. Falaram sobre sua

colocação e as atividades que desenvolvem com seus familiares, depois colaram seus desenhos em um cartaz, de acordo com a sequência das colocações localizadas às margens do rio Guariba e o expuseram na sala de aula. Os *praticantespensantes* da sala de alfabetização encontraram uma arte de fazer para saber dizer o tema proposto pelo currículo prescrito

Problematizando essa realidade, atentei-me a perceber como os *saberesfazeres* cotidianos são trabalhados pelo currículo na escola, para além do que está instituído. No movimento cotidiano as crianças *ribeirinhasamazônidas* mostrou que têm algo novo a oferecer, constroem em seu cotidiano experiências *socioculturais* que fazem parte da fluidez de suas vidas. E nos mostram que a vida cotidiana se faz presente no *espaçotempo* da sala de aula. Estas e outras expressões podem ser pensadas como marcas, expressões do currículo que se fazem no cotidiano, expressões que marcam territórios<sup>62</sup> e processos de desterritorializações. Seria então, o *espaçotempo* escolar um território contestado, um caos?

Inspirada pela filosofia de Deleuze e Guattari (1997), assemelho o currículo a um Ritornelo<sup>63</sup>, uma composição instituída e instituinte na escola. Para essa compreensão, busquei primeiramente, entender, a partir dos movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, os modos de subjetivação que se fazem presente no currículo escolar. Os filósofos Deleuze e Guattari (1997, p. 100), trazem uma discussão pertinente sobre isso no texto *Acerca do Ritornelo*, que considero instigante para empreender produções na proposta de criar currículos-nômades. Nesse sentido, separo o Ritornelo em três momentos consecutivos (ora... ora... ora...),

---

<sup>62</sup> Partindo da idéia de que território é aquele espaço de estabilidade e organização que pode cair em vias de desterritorialização e reterritorialização. O território, nesse sentido, é composto por multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros variados, de composições caóticas, de disseminações perigosas, de contágios incontroláveis, de acontecimentos indetermináveis.

<sup>63</sup> O ritornelo é um prisma, um cristal de espaço tempo. Ele age sobre aquilo que o rodeia, som ou luz, para tirar daí vibrações variadas, decomposições, projeções e transformações. O ritornelo tem igualmente uma função catalítica: não só aumentar a velocidade das trocas e reações naquilo que o rodeia, mas assegurar interações indiretas entre elementos desprovidos de afinidade dita natural, e através disso formar massas organizadas. O ritornelo seria, portanto, do tipo cristal ou proteína (DELEUZE e GUATTARI, 1997).

Ora se sai do caos para constituir um território, ou seja, um agenciamento territorial, “uma criança, no escuro, tomada de medo, tranquiliza-se cantarolando [...] esta é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 101).

Ora se organiza um agenciamento, traçando um território em torno de um centro delimitado,

Foi preciso traçar um círculo em torno do centro frágil e incerto, organizar um espaço limitado [...] componentes para a organização de um espaço, e não mais para a determinação momentânea de um centro. Eis que as forças do caos são mantidas no exterior tanto quanto possível, e o espaço interior protege as forças germinativas de uma tarefa a ser cumprida, de uma obra a ser feita. (*Id.*)

Ora se abandona este centro do agenciamento territorial e se sai em busca de outros agenciamentos.

Agora, enfim, entreabrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos [...] dessa vez é para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas. Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir de encontro ao mundo, ou confundir-se com ele. (*Id.*)

São nestes três aspectos que o Ritornelo se constitui. Não são fases, são movimentos: territorialização, desterritorialização<sup>64</sup> e reterritorialização. “O ritornelo é um ponto em um buraco negro, é a criação de um centro no caos, construção de um território onde se sinta em casa; e enfim é um lançar-se, abandonar-se, improvisar-se” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 102).

Assim, considero o currículo como lugar, espaço, território, como nos diz Silva (2013, p.140): o currículo é um “território contestado”, aberto ao caos. E, como território, está repleto de movimentos, ritmos, meios de expressão e fluxos. Não é uma questão de medidas, de rotinas, mas sim de ritmos; propõe

---

<sup>64</sup> A ação de desterritorializar é uma ação de desordem, de fragmentação para buscar encontrar novos saberes, menos instituídos, adotando uma percepção diferenciada que está pronta para descobrir novas ideias além das previstas.

ritmos, percursos, dá cadências, organiza velocidades. Segundo Deleuze e Guattari (1997, p.104), o ritmo “não opera num espaço-tempo homogêneo, mas com blocos heterogêneos”. Nesse sentido, o cotidiano nos traz composições singulares e coletivas (homogêneas e heterogêneas), compostos de ritmos, movimentos e sons. O Ritornelo. Deste modo o currículo-ritornelo é um agenciamento territorial,

O território é esse círculo traçado no caos: uma assinatura, uma marca. É a marca que faz o território e não o seu contrário assim como as funções não preexiste às expressividades que produzem o território. “A marcação de um território é dimensional, mas não é uma medida, é um ritmo”. (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 122).

E, no ritmo das composições, abre-se possibilidades para sair de seu território e criar trilhas. Pode-se falar, então, de trilhas compostas por linhas de fuga, que através dos movimentos, sai em busca de novos territórios (DELEUZE e GUATTARI, 1995). O Ritornelo aponta sempre para uma possibilidade de fuga de um território, abrindo-se para novos encontros, novos agenciamentos.

Deste modo, existem agenciamentos que remetem linhas para fora do território ou mesmo internamente, desterritorializando-o, imprimindo outras qualidades expressivas, outros motivos e contrapontos, outras funções. Por exemplo, a seleção de conteúdos do programa curricular, territorializada, pode realizar um novo agenciamento e entrar em vias de desterritorialização e reterritorialização. Conforme nos dizem Deleuze e Guattari, (1997, p. 144), “é preciso criar novas condições para que aquilo que estava escondido ou encoberto, inferido, concluído, passe agora para a superfície.” Ou seja, precisamos criar condições que possam fazer emergir, nas relações dos cotidianos entre os *praticantespensantes*, as trocas, as produções singulares e coletivas, a diferença, a abertura à imaginação, à liberdade de se expressar.

Assim, a compreensão de um currículo-ritornelo pode trazer em si a sinfonia do cotidiano. Trata-se do sair de casa, sair do território e, a partir disso, experimentar as possíveis linhas de fuga em cima do território criado, num movimento incessante de desterritorialização. É sair pela porta, dizer “já volto”, dar uma volta no quintal, ver o quarteirão ao lado, continuar andando e voltar, não a si, mas aquilo que se tornou nos encontros oportunizados pela volta. Na reterritorialização, mesmo que para seu próprio território, é ainda um retorno



que se dá na diferença. Todos esses movimentos são planos de experimentação. É a linha de fuga que se abre em desejo.

O desejo é um fluxo que faz agenciamentos coletivos; produz; fabrica novos arranjos. Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia, de um raio de sol [...]E construir um agenciamento, construir uma região, é realmente agenciar. O desejo é construtivismo. (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 19).

Será que podemos pensar num currículo motivado por desejos<sup>65</sup>?

A sala de aula pesquisada demonstrou que é possível produzir outros sentidos sobre o que está dado. Mostrou que o desejo pulsa a produção criativa da aprendizagem inventiva. Enfim, nas ressonâncias do cotidiano, não se trata de encontrar a nota certa para o acorde. Trata-se, como sugere Deleuze, de abrir-nos ao imprevisto dos encontros.

## CONSIDERAÇÕES

A partir da experiência vivida com as crianças *ribeirinhasamazônidas* no ambiente escolar, concebo a escola no campo da micropolítica que, nas ações advindas da superfície, proporciona elevarmos nossos pensamentos a pensar que outros modos de fazer currículo são possíveis, que podemos ultrapassar as prescrições que determinam o currículo instituído e tratam a aprendizagem como níveis a serem alcançados. Pois, embora estejamos capturados pela malha dos discursos hegemônicos que silenciam os movimentos, os movimentos estão ali, movimentando os currículos, movimentando as escolas. É esse movimento que me propus a ouvir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. *Praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, v.1, 1995.

---

<sup>65</sup> Desejo entendido aqui como uma força criadora, produtiva.

\_\_\_\_\_. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed 34, Vol.4, 1997.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. Diálogos. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em 24 de junho de 2015

FERRAÇO, Carlos Eduardo. CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. Revista e-curriculum. São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012. Disponível em:<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em 20 de junho de 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

- L -

## FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL NA UNIVERSIDADE: APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO CURRICULAR, ESCOLAR E POLÍTICO

Edna Araujo S. Oliveira – UDESC (Brasil)

### INTRODUÇÃO

No trabalho sistematizado neste artigo, assume-se o de propósito analisar as propostas de formação em educação integral oferecidas em nível de especialização *lato sensu* em três conceituadas Universidades do sul do Brasil: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Extremo Oeste Catarinense (UFSS) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Do ponto de vista metodológico, a investigação orienta-se em referências teóricas produzidas no contexto do debate sobre esta problemática no Brasil especialmente por autores filiados às perspectivas críticas de educação e na análise dos textos das propostas de curso das referidas Instituições, particularmente suas ementas, dado que nelas estão expressas as escolhas curriculares.

No Brasil, a implantação do Programa Mais Educação<sup>66</sup>, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto

---

<sup>66</sup> Fonte: Portal do MEC

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115) Acesso em 10 de junho de 2016

7.083/10, constituiu-se estratégia primeira do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Sabe-se que esta proposta de (re)reorganização dos tempos e espaços escolares não encerram-se no plano arquitetônico e material imediato da educação básica, ela contempla, ainda que de forma indireta, compromissos formativos das agências formadoras, especialmente aquelas que se dedicam a formação de professores. Portanto, uma das preocupações desta agenda diz respeito também à reorganização e redesenho dos projetos pedagógicos dos cursos nas universidades tendo em vista que a Educação Integral exige especificidades formativas que os atuais projetos não conseguem atender em sua totalidade.

Afinal, o que é prioritário que os professores da Educação Básica saibam quando se propõem a atuar na Educação Integral, seja em termos de epistemologia, de métodos, de experiências e de trajetórias educativas? Quais saberes são considerados relevantes para fornecer uma formação integral aos profissionais que atuarão com educação integral?

Para darmos respostas para algumas das questões colocadas, analisamos, no contexto dos Projetos Pedagógicos, as ementas dos cursos de Especialização em Educação Integral das citadas Instituições. Trata-se de um primeiro esforço no sentido de identificar os modos como instituições de ensino superior recebem e reagem a esta importante demanda no campo da educação.

## **ESCOLHAS CURRICULARES NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO NA UFRGS**

Na UFRGS, as ementas analisadas pertencem ao curso de “Especialização em Educação Integral na Escola Contemporânea”, possui o total de 430 horas/aula, separadas por módulos.

No primeiro módulo, as disciplinas abordam o panorama político e histórico acerca da educação integral no Brasil e, portanto, conta com os pressupostos compreendidos nas teorias de pensadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Marakenko, Milton Santos, entre outros.

No segundo módulo, percebe-se a transformação das disciplinas para compreender os sujeitos que serão atendidos pelo programa, entender as

culturas juvenis, assim como discussões sobre raça, etnia, gênero e processos de exclusão.

No terceiro módulo, oferta-se uma proposta de “compreender os jovens como protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem” dispostos no novo parâmetro de educabilidade, como o “estudo do desenvolvimento intelectual” e a compreensão deste protagonismo nos novos modos de compreender o mundo e de exercer a leitura e escrita no mundo midiático, com ênfase nos estudos em redes sociais e tecnologias digitais na educação.

O módulo de compreensão sobre o “protagonismo dos jovens”, poderia permear-se na cultura das mídias, assim, superaria algumas das preocupações postas pela agenda da educação integral: o esvaziamento, a evasão escolar, enfatizando o trabalho conscientizador pautado nos interesses que estão fora da escola, mais precisamente no contexto social.

No quarto e último, o curso apresenta um módulo que é a causa da angústia de muitos docentes: o saber fazer. As metodologias adentram este módulo incitando a temática com o título “trajetórias criativas”, para abordar os novos papéis que serão desenvolvidos pelos atores educacionais: professores, gestores e outros colaboradores a fim de suscitar a compreensão da nova dinâmica escolar.

Pode-se dizer que a enfadonha sala de aula está presente nas tentativas de mobilização que visam a aclamada nova forma de educar. Jovens que passam e passarão um longo período de seus dias em atividades pouco práticas e ainda muito disciplinarizadas, sobretudo com o constante peso da avaliação, leva a refletir que

Dentre os problemas existentes, destaca-se aqueles relacionados com decisões políticas, metodologias e procedimentos inadequados de planejamento educacional. Problemas pertinentes à coleta de informações irrelevantes ou pouco confiáveis, e à identificação de necessidades educacionais que não favorecem a compreensão de uma realidade educacional em suas múltiplas dimensões. Problemas com diagnósticos setorizados que observam a educação em si mesma, em seus fragmentos, sem estabelecer as conexões e as interações necessárias com a totalidade, desconsiderando o impacto e as relações de decisões socioeconômicas adotadas. (MORAES, 2012, p. 83)

Moraes (2012) avalia lucidamente essas mudanças políticas que não apontam os caminhos necessários numa perspectiva de completude das

possibilidades curriculares por conta de déficits fiscais e de conhecimentos metodológicos que conferem maior importância a determinados conceitos e conhecimentos em detrimento de outros e com isso apressam os caminhos profícuos para um novo educar.

## **ESCOLHAS CURRICULARES NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO NA UFFS**

O curso de especialização na UFFS, é separado em “blocos de temáticas” e possui ementa bastante enxuta ao se comparar com a carga de discussão e especificidade da UFRGS, porém, com um diferencial que merece nossa atenção e destaque: a profundidade da discussão política na ementa do curso em especialização da UFFS é notável.

Base teórica pautada nos estudos de Marakenko, Gramsci, Ribeiro, Freire e Teixeira para abordar aspectos da educação integral na educação brasileira.

O cronograma curricular do curso segue com um bloco de estudos a respeito da legislação e políticas de educação integral para estudar as principais políticas da agenda, como o Programa Mais Educação e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com foco nos dispositivos legais vigentes para os três estados do Sul do Brasil.

O segundo bloco de estudos tem proposta de abordagem sobre “currículos e métodos na educação integral”, com ênfase nos estudos do currículo da escola de tempo integral, além dos conteúdos adicionais ao currículo, experiências de êxito de currículos para esta modalidade e também, avaliações.

No terceiro bloco, trata de discutir sobre a “cidade educadora no contexto da educação integral”, tratando de desvendar conceitos como o de “cidade educadora”, “educação formal”, “educação popular” e “democratização” da experiência educacional.

O quarto bloco, trata de “gestão e docência na educação integral” e neste tópico, a abordagem sobre o fazer docente e as formas de gestão possíveis para estas novas formas de configuração da escola, aparecem com força. Estudos sobre a identidade docente, a docência na educação básica no Brasil, a formação dos professores e os desafios que os cursos de formação docente enfrentam na contemporaneidade aparecem neste bloco de estudos.

A especialização, que pressupõe tempo acelerado, tentando formar os sujeitos-atores da educação que atuarão em tempo integral não acelerado, soa dissonante quando relacionados ao fator tempo: forma-se com pressa alguém que trabalhará em tempo ampliado, com realidades ampliadas, com sujeitos que terão suas identidades expostas de maneira ampla.

O prosseguimento do quinto bloco do curso se pauta em estudos sobre “espaços e tempos na escola de tempo integral”, com ênfase para o lócus das escolas no Brasil, como também na função pedagógica no tempo e espaço na educação, na realidade das políticas de tempo escolar no Brasil, além dos ritmos e tempos dos jovens na atualidade e trata também de questões sobre o “financiamento da educação integral” com estudos nas políticas públicas que financiam o programa: FUNDEB, FNDE, Salário Educação, Mais Educação e outros fomentos de recursos e financiamentos para as políticas de educação integral. Este bloco de estudos tem um ponto bastante positivo que é o desvendar as agências fomentadoras que viabilizam a execução de tais projetos e provavelmente englobe neste bloco de estudos, as implicações reais de tais políticas e suas intenções na ordem fática considerando a perspectiva crítica do contexto dessas políticas no Brasil.

O curso se encerra com um sexto bloco com foco de estudos nas “experiências em educação integral” para traçar perspectivas práticas acerca da implementação do programa em outros locais e estados. Possui também, uma disciplina de metodologia científica para elaboração do trabalho final e anúncio de um evento de extensão ao final do programa.

A clareza destas ementas faz emergir aos olhos duas questões: a primeira sobre a importância de se discutir aspectos teóricos e políticos e, portanto, jurídicas acerca de determinada temática, para que ela seja posta em prática com excelência. A partir desta definição, torna-se possível traçar a segunda questão: é um curso voltado para os gestores das escolas, logo, não priorizou as metodologias e com isso denuncia um aspecto deficitário no funcionamento dos cursos de formação em educação com a pouca discussão prática.

Compreender o sistema e seus aspectos políticos e legais é fundamental para qualquer evento de ensino-aprendizagem bem sucedido. Porém, resta-nos o questionamento para pensar se o cenário atual não exige uma postura mais equilibrada sobre as particularidades metodológicas e experienciais sobre as propedêuticas?

Apresentar tão somente um curso prático, que traga as respostas, não será a saída para uma formação ampla e de excelência, mas faz-se necessário reflexão profunda sobre a percepção global do evento, na medida em que o cenário da Educação Integral está aí, posto a prova e à execução, sem preparo ou financiamento expressivo, assim como os papéis dos atores destas novas formas de educação e de compreensão dos tempos e lugares estão atuando no campo de incertezas e indefinições.

## **ESCOLHAS CURRICULARES NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO NA UFSC**

O curso de especialização em educação integral da referida instituição, teve como objetivo expresso nas orientações do curso, o de “formar professores, gestores, assistentes técnicos pedagógicos e especialistas das redes públicas de Santa Catarina em nível de especialização, para atuarem em escolas de ensino básico na perspectiva da educação integral”, ou seja, curso destinado a todos os atores da teia de implementação das ações educativa nas escolas.

O curso apresenta três módulos com carga horária total de 360 horas.

O primeiro módulo abordou a “introdução à pesquisa em educação integral” e “princípios e bases históricas e teóricas na educação integral no Brasil”. Neste, estudou-se introdução à metodologia científica, escrita acadêmica e revisão bibliográfica sobre a educação integral, assim como bases históricas, legislação, a complexidade da instituição escolar e estudos da infância e juventude na perspectiva da educação integral.

No segundo e maior módulo (120 horas), o foco do estudo foi em “currículo e organização do trabalho pedagógico na educação integral”, com ênfase nos estudos na constituição histórica das disciplinas escolares, cultura e conhecimento escolar, modalidades de integração curricular, currículo integrado e escola integral, e tempos e espaços na configuração curricular na educação integral.

No terceiro e último módulo, estudos sobre as “inovações pedagógicas por meio de artes e mídias”, preocupou-se com os processos artísticos e potencializações da aprendizagem, artes, novos recursos midiáticos, novos contextos para o ensinar, ludicidade e corporeidade enquanto fatores de sensibilidades a abarcar as dimensões de aprendizagem em mídia-educação. E coroa-se o curso de especialização com um trabalho de conclusão de curso (TCC).



O que pode-se aferir em termos analíticos deste currículo e desta dinâmica - também já apontada nas outras ementas analisadas, é uma preocupação grande em inserir os participantes do debate, no invólucro político e histórico e com menor preocupação, o curso deságua nos estudos práticos e metodológicos. Com esta análise, não pretende-se de forma alguma tecnicizar a formação docente e tampouco focar em “metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico” (GIROUX, 1997, p.159), mas sim trazer a luz o fator inexplicável do tempo, ou do pouco tempo, para se contemplar um currículo completo, de excelência.

O sopesamento das discussões práticas e teóricas deve ser feito e para, além disso, a cátedra da temática Educação Integral se faz urgente nas universidades.

### **BREVES CONCLUSÕES: AGRURAS DO MOMENTO E ESPERANÇAS DO PORVIR**

Ampliação do papel da escola, da função social da escola, do tempo da escola, quais sejam as missões da escola em educação integral – enquanto formação integral na totalidade; democratização do ensino e emancipação dos sujeitos (visando a autonomia e rompimento das vitimizações e opressões sociais) é algo a ser contemplado na articulação de conhecimentos curriculares e conhecimentos comunitários.

Porém, com a ampliação do tempo, ao passo que as demandas sociais ditam a distribuição dos tempos e espaços escolares e curriculares, a idéia do espaço escolar permanente precisa de ampliação estrutural para receber os alunos da educação integral e a partir da organização da escola, percebe-se a geração de conflitos sobre o como gerir e pensar este velho espaço, que tem novas missões e antigas batalhas: redesenho dos currículos, percepção das interssetorialidades, a ideia da educação por redes enquanto nova forma de fazer escola.

E mesmo diante do animador e conflituoso cenário, existe uma necessidade a ser contemplada enormemente: um novo enfoque na formação docente na perspectiva da educação integral.

Como foi possível perceber com esta breve análise das ementas propostas pelas universidades, estamos diante de um promissor caminho que merece ser amalgamado nos estudos fixos nas universidades, para além das demandas breves de formação para capacitação emergencial, e que estas

ampliem seus currículos e percepções de maneira a aliar a densidade propedêutica à episteme prática.

A mensagem da Educação Integral é sedutora, pois não se inicia pelo debate teórico e sim pelo debate político – o que é um equívoco e abriga um discurso ingênuo, quase consensual no âmbito da adesão e, diante da situação, as universidades poderiam ampliar seu papel de formação de forma a dar conta das demandas em tempo integral.

A Educação integral tem se constituído num processo culturalmente produzido que, intenciona e planeja desenvolver a educabilidade humana. A escolarização constitui a estratégia historicamente reconhecida para materializar este movimento e a escola, inventada pra dar conta da formação humana e, assim sendo, as universidades devem contemplar suas contribuições em mais este importante passo rumo à excelência do educar, porém, não será em cursos de especialização restritos para a formação de atores educacionais que já atuam na área e, portanto, necessitam de formação emergencial, que as demandas e déficits serão atendidos.

A nova concepção sobre a educação integral está pautada na agenda das culturas e multiculturas que surgem nas demandas sociais, enquanto a formação de docentes nas cátedras fixas das universidades torna-se, diante deste cenário, uma demanda social, visto que a política da Educação Integral pode avançar. Existe um esboço de uma política de modelo ideal para ampliação da jornada que não pode ser esquecida: diante de uma nova conduta e regulamentação política as instituições de saber e formação precisam acompanhar o fluxo social.

A pauta da educação integral está diretamente ligada ao enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino, estruturados em condições desiguais e participando de modo desigual na distribuição de saberes e oportunidades. Essa pauta é constitutiva da promoção intergeracional, na medida em que os estudantes cujos pais e mães tiveram que buscar o sustento de suas famílias e foram excluídos e esquecidos da vida escolar precisam ter assegurado seu direito de aprender; ela pode auxiliar decisivamente na consolidação dos avanços de escolaridade das famílias. (MOLL, 2012, p. 23)

Assim, é imprescindível que a discussão se pautar na premissa de condução de ampliação da formação de profissionais para atuação na Educação

Integral. As ementas aqui analisadas precisam também de ampliação de tempo para atingirem seus objetivos com excelência. Não é suficiente pensar aspectos sócio-políticos e práticos metodológicos de agenda tão instável em poucas horas ou para horas específicas. A discussão sobre a Educação Integral, merece e carece de que a discussão também seja alcançada em sua integralidade, no tempo comum das universidades e com pauta e ementas que estejam equilibradas em estudos propedêuticos, científicos e práticos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Programa Mais Educação. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2009. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16689&Itemid=1113](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1113)

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOLL, Jaqueline. Políticas de Educação Integral em jornada ampliada. Em aberto. INEP – Brasília: O Instituto.2012.

MORAES, Maria C. O Paradigma Educacional Emergente. Campinas/SP: Papirus, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno.; PÉREZ GOMES, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 353-379.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Faculdade de Educação. Educação Integral. <http://migre.me/ulWvQ>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Faculdade de Educação. Projeto EducaIntegral. <http://educaintegral.ufsc.br/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA. FACED/UFRGS. <http://migre.me/ulWwt>

- LI -

## OS SENTIDOS DE CULTURA(S) E PRÁTICAS CULTURAIS PRODUZIDOS NO *ESPAÇOTEMPO*<sup>67</sup> DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elisabete Duarte de Oliveira (UFAL)<sup>68</sup>

Marinaide de Lima Queiroz Freitas (UFAL)<sup>69</sup>

### INTRODUÇÃO

Esse estudo é um recorte de uma investigação ocorrida de 2009 a 2011, no âmbito do Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD/CASADINHO/CNPq/CAPES/INEP - 2012/2016), que tem como eixos: “Educação Continuada, Currículo e Práticas Culturais”, articulado com e a Universidade Federal de Alagoas - UFAL, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Inseriu-se no contexto das discussões sobre as práticas culturais dos sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Teve por objetivo compreender como os estudantes desafiam o que está posto em sala de aula,

---

<sup>67</sup>Os termos juntos referem-se ao entendimento nos escritos de Alves (2003), sobre os estudos no/do/com o cotidiano, que indicam os limites das dicotomias teorias e práticas, criadas pelas ciências na Modernidade, mostrando que os elementos desses estudos devem apresentar-se como processuais.

<sup>68</sup>Professora do Instituto Federal de Alagoas, Doutora em Educação e doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas.

<sup>69</sup>Professora da Graduação em Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)-

por meio do Livro Didático (LD), e produzem os sentidos de culturas e práticas culturais.

Compreendemos como Bonafé e Rodríguez (2013, p. 217), que o uso do LD pode contribuir para o espaço da sala de aula ser “O contexto como fonte de [...] experiências culturais da vida cotidiana [...]”. Isso é possível porque, apesar do LD apresentar-se em muitas práticas educativas, como um elemento regulador curricular, as relações estabelecidas entre os estudantes entre si e com esse material didático podem desencadear outro uso. Uso em que esses sujeitos apoiam-se nas pistas existentes, nas abordagens de conteúdos e/ou nas propostas de atividades para tornarem-se “consumidores” (CERTEAU, 2013) que, longe da passividade, constroem outras possibilidades, reagem ao determinismo e, engenhosamente, fazem acontecer práticas culturais.

Neste recorte, analisaremos fragmentos de um evento de aula de Língua Portuguesa (LP), em uma turma dos anos iniciais da EJA, em horário noturno, cuja temática foi “A cultura de um povo”, situada na sexta unidade denominada “Riqueza de um Povo”, constantes no Livro Didático: É bom aprender: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e artes (Souza *et al.*, 2009), adotado em uma escola municipal, situada em Maceió – Alagoas, *locus* da nossa investigação.

Esses fragmentos, que fazem parte do Diário de Bordo utilizado na pesquisa, tratam da produção do sentido da(s) cultura(s) indígena (as), práticas culturais e a compreensão das heranças culturais pelos estudantes presentes ao evento de aula, em foco. Recorremos a Certeau (2013), para interpretarmos as maneiras que os estudantes da EJA “jogaram” com as tentativas de determinações do que foi direcionado nas aulas observadas, alterando-as, subvertendo a ordem estabelecida no espaço formalizado da escola, durante o uso do LD.

## **A PRODUÇÃO DE SENTIDO QUANTO A (S) CULTURA (S) E PRÁTICAS CULTURAIS INDÍGENA (S) PELOS ESTUDANTES NA AULA**

As práticas culturais são as praticadas no sentido de subverter a ordem socioeconômica vigente. São “maneiras de fazer” culturas que:

Não rejeitam ou modificam, diretamente, a cultura difundida e imposta pelas elites produtoras de linguagem,

mas que, subverte a maneira de usá-las, tornando seus fins e suas referências estranhas ao sistema do qual não [se pode] fugir. (CERTEAU, 2013, p. 39).

São manifestações da cultura que,

Articula conflito e volta e meia legítima, desloca ou controla a razão do mais forte. Ela se desenvolve no elemento de tensões, e muitas vezes de violências, a quem fornece equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários. (CERTEAU, 2013, p. 44)

Nessa direção, os estudantes, articulando os conflitos e subvertendo a ordem estabelecida no espaço formalizado da sala de aula, produziram sentidos sobre culturas e manifestaram práticas culturais que foram recriadas, tendo como referência outros espaços sociais, conforme podemos observar nesse fragmento:

1º FRAGMENTO<sup>70</sup>

L.1 N - *A professora solicitou que os estudantes abrissem os livros na página 99 e propôs a leitura do texto: “Índios de verdade” (SOUZA, 2009, p.99). Cada estudante lia uma parte com a ajuda da professora. Após a leitura do texto ela questionou:*

L.2 P – *O que são crenças?*

L.3N - *Não esperando respostas, na sequência perguntou:*

L.4P – *O que são costumes?*

L.5N – *Logo em seguida um estudante respondeu:*

L.6E1- *Raça e religião.*

L.7N - *A professora acrescentou que faziam parte “dos costumes do povo brasileiro”. E*

L.8*continuou.*

L.9P - *O povo brasileiro vem de diversas raças: negros, índios, brancos. E dessa mistura surgiu L.10 - o caboclo [...]*

L.11- N - *Antes que a professora terminasse outro estudante perguntou:*

L.12 - E2 - *O que é um caboclo?*

---

<sup>70</sup>Nos diálogos do Diário de Bordo e dos acontecidos em sala de aula os sujeitos são identificados da seguinte forma: N= Narradora, P= Professora e Estudantes= E1, E2, E3, E4, E5.

L.13 - N - Nesse momento a professora buscava com os olhos na página aberta do LD, como se L.14 - estivesse procurando uma resposta no próprio LD para a questão levantada pela L.15-estudante. Diante do silêncio, a estudante acrescentou:

L.16 - E2 - Meu pai, quando ia para mata, e encontrava **peças dizia que eram de caboclo**. (grifos L-17-nossos)

L.18 - N - A professora ao ouvir as últimas palavras da aluna lembrou o folclore que já haviam estudado e deu a explicação da palavra caboclo, como sendo a mistura de raças [...] (DIÁRIO DE BORDO DA AULA, 2012).

Ao explicar as diferentes culturas a partir da mistura de raças, a professora reduz a discussão multicultural que envolve os indígenas a um tipo de “discurso folclórico, preconizando a alegria de ser brasileiro, em termos de mistura pacífica de raças e credos, ocultando discriminações e relações desiguais entre os sujeitos e universos culturais diversos” (CANEN, 2010, p. 183), conforme narramos. Compreendemos que esse discurso na perspectiva enfatizada pela professora, está presente nas políticas curriculares nacionais, como enfatizou Canen (2010) destacando o Tema Transversal da Pluralidade Cultural que é usado e serviu/servem de referencial para a formação de professores e para a elaboração dos LD, nacionalmente.

Apesar do tratamento inicial reducionista da discussão realizada pela professora, observamos que a temática interessou à turma. Os estudantes ficaram entusiasmados com a leitura do texto, não se dispersaram, permaneceram atentos e, problematizavam, a exemplo do narrado por meio do Diário de Bordo e o que, ainda, comentaremos neste item. Inferimos que esse interesse decorreu das relações que os estudantes podem fazer com suas histórias e seu cotidiano. Entretanto, compreendemos que a aula centrou-se na folclorização e reducionismo identitário (CANEN, 2010).

A referência às “peças de caboclo” que E2, afirmou que eram encontradas pelo seu pai na mata, conforme consta na L.16, poderia ter desencadeado uma discussão mais aprofundada, sobre os povos e as culturas que vão constituindo-se socialmente, no cotidiano dos sujeitos, apontando pistas, deixando rastros dos significados existentes e, oportunizando que esses estudantes percebam-se como produtores desses significados. E dando ao saber já existente desses sujeitos, um *status* que, oficialmente, a escola se exime em reconhecer. Nesse sentido, a proposição do LD acrescida da provocação da estudante, nos mostra que “[...] o lugar de criador [está] para muito além da

passividade [...]” (ALVES, 2002, p. 24) da professora e do LD uma vez que abriu possibilidades para a produção e ressignificação de saberes.

Entendemos que a professora ao situar a discussão na concepção de cultura no singular, tentava garantir que o conhecimento presente no material didático fosse transmitido, em detrimento das interfaces que os estudantes faziam com suas próprias histórias. Essas interfaces configuraram-se para nós, como produção de sentido desses estudantes sobre a(s) cultura(s) do povo brasileiro.

O posicionamento dos estudantes e da professora pode ser explicado, considerando ser a sala de aula,

Um espaço sócio-histórico e discursivo, é a arena central onde ocorrem as interlocuções em busca do conhecimento oficial, onde se expressam a vontade e as diferenças sociais, políticas, religiosas, que refletem os conflitos de classes antagônicas e de valores opostos que acontecem no cotidiano dos indivíduos, onde se explicitam concretamente nesse local social que tem como sujeito privilegiado o professor, que, através da palavra medeia o processo ensino-aprendizagem. (FREITAS, 1999, p. 101)

Diante do que expõe Freitas (1999) observamos que esse espaço “sócio-histórico e discursivo” e, essa “arena de conflitos”, que se constituem como partes da sala de aula não foram vivenciadas, uma vez que os sentidos diversos produzidos sobre os conhecimentos que perpassava aquele espaço não aconteceram. É que, cada sujeito presente na aula poderia evidenciar a possibilidade de uma produção diferente. Observamos, ainda, que alguns silenciavam – o que é também uma forma de linguagem-, diante das explicações da professora. Para nós, o silêncio pautava-se por dois caminhos. O primeiro, de uma reflexão individual que os estudantes estavam fazendo sobre a discussão e, também, a aceitação do que estava sendo dito. No outro caminho, estavam os mais inquietos que participavam e, que expressaram a relação com suas histórias. Pareciam ter muito que dizer sobre a temática.

Certeau (2012. p. 113-114) contribuiu para nossa compreensão, nos dizendo que,

O docente engana-se, portanto, quando coloca a coragem intelectual na urgência de manter um discurso próprio. Corre o risco com isso, de não se fazer ouvir e de fracassar igualmente na sua principal tarefa, ao mesmo



tempo pedagógica e científica. Não se faz ouvir porque, crendo falar em nome de um saber ‘superior’ (por suas origens e suas referências), entra na realidade, em um sistema acumulativo onde sua afirmação não pode ter o sentido que ele lhe dá. Por conseguinte, se o escutam (mas não o ouvem), é porque ele é inevitável e necessário, como guardião da porta do exame e de tudo que se acha atrás dela. Mas, coagidos a se submeterem às suas condições, seus ouvintes sabem também da inutilidade de uma discussão com ele.

Entendemos que o processo formativo dos docentes, em muitos casos não permite ir para além do que é tratado no LD. E esse material didático assume nas aulas o papel de regulador das discussões, do currículo e do trabalho docente. Entretanto os estudantes da EJA, como *praticantespensantes*, trazem para o espaço da sala de aula saberes construídos em outros espaços sociais, pertencentes às suas memórias e saberes, revelados na interação verbal (BAKHTIN, 1992) que se estabelece nesse espaço.

Os dizeres dos estudantes podem ser exemplificados quando a professora encaminha o estudo do LD sobre as “heranças culturais” dos indígenas para o povo brasileiro, que comentaremos no próximo item.

### **A compreensão produzida na aula sobre as heranças culturais**

Na continuidade da aula registramos o seguinte diálogo da professora e dos estudantes:

#### **2º FRAGMENTO**

L.19 - N – *A professora anuncia que dará continuidade à aula, falando mais sobre os índios, sobre L.20 - o que herdamos desse povo e, comenta que:*

L.21 - P - *Muita coisa que herdamos dos nossos avós, estão conosco [...] comer pirão quente e*

L.22 - *depois ir tomar banho, não pode;*

L.23 - N – *Esse comentário motivou, imediatamente, várias falas dos estudantes. Todos tinham*

L.23- L.26-*alguma experiência para contar. Causou um reboiço nas cadeiras, eles viravam e falavam L.27-uns para os outros sem parar, como segue:*

L. 28 - E1- *Meu vizinho era normal, mas um dia almoçou e foi tomar banho, fico todo torto.*

L. 29 - N – *A professora ainda aguçou:*

L. 30 - P - *Não pode cortar unha à noite. Quem corta é defunto.*

L.31 - E 2 - *Isso é superstição.*

L. 32 - P - E *o que são superstições?*

L.33 - E 3 - *Passar por baixo da escada;*

L.34 - E1 – *Coisa de mulher, professora.*

L.35 - E 4 - *Ver gato preto;*

L. 36 - E 2 - *O barulho da coruja. Se importar com essas coisas é superstição.*

L.37 - N – *Nesse momento a professora tentou intervir, na tentativa de dar alguma explicação*

L.38 - *sobre a discussão, comentando:*

L. 39 - P: *Algumas coisas fazem sentido e outras não.*

L. 40 – N - *Logo em seguida tentou voltar à discussão anunciada sobre as heranças dos indígenas, L.41 - Indagando à turma:*

L. 42 - P – *E sobre a influência indígena hoje em dia? O que vocês sabem?*

L.43 - E 2 - *É muito difícil encontrar, com essa modernidade toda [...] ainda tem a mandioca, beju, L.44 - tapioca.*

L.45 - E 4 - *E não dizem que brasileiro gosta de tomar banho por causa dos índios?*

L.46 - P - *Essa é uma ótima herança para nós. O que vocês acham?*

L.47 - E 2 - *O índio só tomava muito banho porque morava perto do rio [...].*

L.48 – N - *Nesse momento a aula foi interrompida para o intervalo. Os estudantes ainda demoraram L.49 - alguns minutos para saírem da sala comentando o assunto. (DIÁRIO DE BORDO DA AULA DE LP, 19-09-2012).*

Os comentários dos estudantes poderiam suscitar estudos mais aprofundados sobre as culturas indígenas, a exemplo do comentário de E2, na L31, L 36, L 46, sobre superstição que não foi problematizado e nem confrontado com o texto lido do LD.

Na sua intervenção E2, na L. 46, parecia tentar dizer que em uma sociedade moderna os espaços para as culturas indígenas são limitados, embora reconhecesse as presenças da mandioca, do beju e da tapioca. Inferimos que a estudante apropriou-se de um conhecimento transmitido nas escolas sobre os hábitos e costumes (CANEN, 2010) indígenas, como se fosse possível que esses sujeitos permanecessem ao longo da sua existência sem produzirem outras práticas culturais, se não àquelas que foram folclorizadas pela escola, nas palavras de Hall (2013, p. 287),

Uma cultura nacional-popular não possui uma posição fixa ou determinada, e certamente nenhum significado que possa ser arrastado, por assim dizer, no fluxo da tradição histórica de forma inalterável.

Desta forma, o encaminhamento dado pela professora e pelo o LD, sobre cultura(s) e prática(s), marcaram a ideia de estagnação das culturas e das

práticas culturais indígenas. Entendemos que os estudantes apresentaram-se no diálogo de forma paradoxal. Em alguns momentos, assim como a professora, reforçaram a abordagem do LD de cultura no singular; em outros momentos, a exemplo das falas de E2, na L.43 e 47 que problematizou a relação das culturas com a modernidade e contestou a pergunta de E4, na L. 45 sobre a prática do banho diário indígena, no *espaçotempo* em que eles vivem.

Contestou, ainda, a fala da professora afirmando que os exemplos dados sobre as heranças culturais são apenas superstições. No nosso entendimento, a professora perdeu um espaço importante, o de considerar as falas dos diferentes sujeitos sociais que estavam presentes e de valorizar e reconhecer “[...] pelo que [eles] são e conhecem, exercendo seus direitos a fazer escolhas e permanecer vivendo dignamente” (SANTOS, 2000, p. 73-74)

Essas falas são enunciadas por sujeitos *praticantespensantes* que tornam a sala de aula um *espaçotempo* de transgressão e criação, caminhando, desta forma, em torno da superação da concepção de culturas atreladas ao LD. De acordo com Hall (2013, p. 285) “o que importa não são os objetos culturais intrínsecos ou historicamente determinados, mas o estado do jogo das relações culturais: cruamente falando uma forma bem simplificada, o que conta é a luta de classes na cultura ou em torno dela”.

Podemos explicar esse paradoxo entre as concepções enunciadas por esses estudantes, a partir da compreensão de que elas são produzidas nesses conflitos, entre o que se formula na escola e que é determinado como conhecimento oficial e, o que vivemos na prática como *praticantespensantes* do cotidiano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre os estudantes é revelador, situam as práticas culturais no *espaçotempo* que acontecem; superam a ideia da estagnação e apresentam uma compreensão desse acontecimento em processo. Compreensão essa, que vai ao encontro da defesa de Certeau (2012, p. 19) de que as práticas culturais são proliferações de invenções em espaços circunscritos.

A dialogicidade entre os estudantes, conforme explicitamos tornou possível a problematização sobre as práticas indígenas. Os estudantes dialogaram constantemente sobre a atividade, perguntavam, comparavam respostas, explicavam uns para os outros e, em alguns momentos, apenas, olhavam para o LD do colega de sala, observando como estava sendo

respondido. Entendemos que os estudantes usam a palavra como uma forma de interação.

Indubitavelmente, os estudantes *praticantespensantes*, levaram suas concepções e suas práticas construídas socialmente no cotidiano, para as interações verbais no interior da sala de aula. Confrontos e conflitos que vão compondo esse *espaçotempo* e contribuindo para o processo de elaboração de novas concepções.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação. Maio/junho/agosto, n° 03, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre redes de conhecimento e currículo em rede. Revista de Educação da AEC. Brasília, V. 31, N. 22, p. 94-107, janeiro/março, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BONAFÉ, Jaume Martínez; RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Antonio Francisco. O diálogo em sala de aula – análise do discurso. Curitiba: HD Livros Editora, 1999.

HALL, Stuart. Da diáspora – identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editoras UFMG, 2013.

SANTOS, Boaventura Souza. A crítica a razão indolente: contra o desperdício das experiências. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Cassia, Garcia de. ET all. É bom aprender: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e artes, volume 2: Educação de Jovens e Adultos – EJA, 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

**- LII -****O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PROJETO DE REDE E DE ESCOLA**

Emanuel Souto da Mota Silveira - UFPE – CAV (Brasil)  
Suellen Tarcyla da Silva Lima – UFRPE (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

A construção de uma Proposta Curricular para uma rede de ensino representa o esforço coletivo dos profissionais que a integram em definir percursos de formação para os seus estudantes, reconhecendo as demandas de uma sociedade em constante processo de transformação e que tem como marcas contemporâneas a democratização do acesso à informação e a urgência de criar novos significados para escola, seus sujeitos e processos.

Assumimos o princípio de que o currículo, nos contextos educativos, assume a condição de mais importante instrumento para orientação do trabalho em sala, com implicações diretas na dinâmica das unidades escolares e, conseqüentemente, nas redes de ensino.

Para Macedo (2007, p. 24-25) o currículo precisa ser entendido:

Como um artefato socioeducacional que configura as ações de conceber/ selecionar/ produzir, que configura as ações de implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo.

O processo de ensino aprendizagem precisa estar fundamentado em instrumentos capazes de orientar o trabalho dos profissionais em educação. Essa necessidade não tem qualquer relação com a uniformização das práticas,

com o engessamento das escolas e com o cerceamento da autonomia docente. Em sentido contrário, a proposição de uma base curricular é uma das estratégias mais eficientes para legitimare qualificar a participação dos professores na definição do projeto de educação e de escola que se pretende construir.

Uma escola que de acordo com Candau (2000, p.13) “precisa ser espaço de formação de pessoas capazes de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de projetos de referência” tem sua função social comprometida à medida que não promove as potencialidades dos discentes e não cria condições para que os mesmos superem suas limitações e reconheçam sua capacidade interventora no mundo.

Nesse contexto, o currículo, mesmo tendo múltiplos significados como propõe Pacheco (2005), é fundamentalmente um instrumento de formação, com propósito, intencionalidade e conexão com a vida para além da escola. Quando uma rede se dispõe a refletir sobre o currículo assume o compromisso de responder questões importantes e, além de explicitar suas opções, propõe-se a refletir sobre as relações de poder nos contextos educativos.

O objetivo central deste trabalho concentra-se na descrição e análise do movimento de construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Bom Jardim. Considerando como focos de observação suas etapas, concepções, diretrizes norteadoras e sujeitos envolvidos.

Mais do que disputas teóricas e conflitos epistemológicos, esse trabalho prioriza a reflexão sobre uma ação coordenada pela Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim e desenvolvida por muitas mãos, imbuídas do desejo coletivo de intervir e transformar a realidade das escolas municipais.

## **DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BOM JARDIM – UNIVERSO DE OBSERVAÇÃO E INTERVENÇÃO.**

Bom Jardim é um município brasileiro do estado de Pernambuco. Localizado na Mesorregião do Agreste e na Microrregião do Médio Capibaribe. Administrativamente, o município é formado pelo distrito sede, pelos distritos Umari, Bizarra e Tamboatá, e pelos povoados Encruzilhada, Freitas, Pindobinha e Lagoa Comprida.

Sua população estimada em 2014 era de 38.871 habitantes, de acordo com o Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística que também indica que

a população urbana em 2000 representava 35,13% e em 2010 a passou a representar 40,17% do total.

A estrutura educacional conta com uma Rede Municipal de Ensino que atente, segundo o último Censo Escolar, 6.607 estudantes, matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, de Adultos.

A rede física é constituída por 45 escolas localizadas na zona rural e 05 na zona urbana, totalizando 50 unidades de ensino. Uma condição determinada pelo considerável número de comunidades rurais e extensão territorial do município.

O quadro docente da Rede Municipal de Ensino é formado por, aproximadamente, 500 professores. Profissionais que, em sua maioria, possuem formação em nível superior, atendendo o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O quadro 01 elenca os principais programas e projetos desenvolvidos/coordenados pela Secretaria Municipal de Educação, em regime de colaboração com os outros entes federados, agrupando-os segundo as linhas de atuação definidas como prioritárias pela gestão local.

**Quadro 01** – Linhas de atuação da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e descrição das ações desenvolvidas

<b>Linhas de atuação – SEDUC</b>	<b>Ações, programas e projetos</b>
Correção da distorção idade/série	Programas Se liga e Acelera
Combate ao analfabetismo	Brasil Alfabetizado e PROJovem Urbano
Combate à evasão escolar	Campanhas locais de controle e busca ativa e ações de incentivo a permanência no espaço escolar
Desempenho escolar – Monitoramento e estímulos	Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa e Avaliação municipal do desempenho pedagógico
Formação continuada	Programa de formação docente, Gestores em ação e Jornada da Educação Infantil.
Ampliação da jornada escolar	Mais Educação e Educação Infantil integral
Requalificação da rede física	Programa Alvorada – reformas das escolas do campo e construção de novas unidades de ensino

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

O trabalho realizado na Rede Municipal de Ensino concentra-se na busca permanente pela excelência e reconhece a necessidade de fortalecer as parcerias, garantir a efetividade do Regime de Colaboração e desenvolver estratégias próprias para garantir condições de aprendizagem e promoção social a todos os sujeitos envolvidos com a tarefa educativa.

## **ESCOLA, CURRÍCULO E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO – QUESTÕES MOBILIZADORAS, FINALIDADES E CONSTRUÇÃO.**

Nos últimos tempos, a atenção em torno dos processos que se materializam no ambiente escolar foi ampliada e isso se deve, em grande parte, ao conjunto de forças sociais que buscam fazer valer um direito constitucional em seu sentido mais amplo, educação para todos e com qualidade social.

O Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 05/2011, delimita as bases conceituais para o que aqui compreendemos como educação com qualidade social:

A qualidade social da educação está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante (2008). Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

A discussão ganha força e toma forma quando reconhecemos a indissociabilidade entre educação e promoção social e o fato de que quando mais atentos estivermos para as questões curriculares mais eficiente será o trabalho desenvolvido nas escolas.

Gadotti (2010) alerta para a importância de nos mantermos atentos e, mais do que isso, envolvidos na luta pela redução das desigualdades sociais que assumem formas nefastas, especialmente na educação pública. Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos,



principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público.

Compromisso com a aprendizagem e com a tarefa política de educar, a necessária renovação da escola e de suas práticas são desafios grandiosos e que, em certa medida, expressam-se na definição de qualquer proposta pedagógica/curricular. Um processo que não combina com neutralidade e que foi deflagrado na Rede Municipal de Bom Jardim a partir do desejo docente de encontrar respostas para questões clássicas: O que devo ensinar? Qual linha pedagógica devo seguir? E outras nem tão clássicas, mas emergentes e inquietantes: Quais os verdadeiros interesses de nossas crianças e jovens? Como aprendem e o que o mundo espera dos nossos estudantes?

Desde a sua origem, o documento foi construído reconhecendo a dívida das redes oficiais com a formação de crianças jovens e adultos em uma perspectiva que não se restringisse apenas ao desenvolvimento das potencialidades cognitivas, que fosse além e se comprometesse com pleno desenvolvimento dos sujeitos.

A Proposta curricular da Rede Municipal de Bom Jardim foi delineada a partir dos seguintes objetivos:

- Subsidiar a Rede Municipal a partir das políticas curriculares de modo a orientar a produção de currículos e sua gestão, focando a excelência e o rigor acadêmico, a construção do sujeito e a formação para a cidadania.
- Garantir a todos o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, tendo como focos a convivência harmônica, o desenvolvimento das potencialidades humanas e o compromisso com as gerações futuras.
- Construir uma proposta curricular que defina coerentemente os avanços das ciências, da educação e uma nova articulação entre as áreas de conhecimento escolar, comprometendo-se com a renovação do processo de ensino-aprendizagem.
- Assegurar aos estudantes da rede municipal a organização de processos pedagógicos que fortaleçam o seu desempenho em uma perspectiva de educação que integre os sujeitos, fortaleça os vínculos sociais e estimule o desenvolvimento da capacidade interventora.
- Apresentar os referenciais que sustentam a organização curricular, as áreas de conhecimento, os objetos de ensino-aprendizagem, às

práticas pedagógicas, a gestão da aula, do conhecimento e os processos de avaliação.

- Estimular a formação continuada de professores e gestores escolares, possibilitando a construção de competências humanísticas, políticas e técnicas.
- Qualificar a ação pedagógica, o processo ensino-aprendizagem, a avaliação, utilizando os referenciais teórico-metodológicos, definidos como bases institucionais.
- Definir referenciais para planejar, significar, concretizar e avaliar o currículo instituído como instrumento da ação do professor e para a gestão educacional.
- Fortalecer a Rede Municipal de Ensino desenvolvendo uma proposta educacional que contemple as expectativas político-pedagógicas em uma perspectiva emancipatória.

No quadro 02, estão descritas, de forma sintética, as etapas do processo de elaboração da proposta:

**Quadro 02** – Etapas do processo de construção da Proposta Curricular (PC) da Rede Municipal de Bom Jardim.

<b>Descrição das etapas</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Encontro de mobilização com a equipe pedagógica da Secretaria de Educação.</b>	Definir as estratégias de elaboração; Identificar referências teóricas; Discutir os princípios e diretrizes norteadoras.
<b>Definição das coordenações por área do conhecimento, formação dos grupos de trabalho e produção do material de apoio.</b>	Selecionar professores para coordenação dos grupos de trabalho; Elaborar os instrumentos de apoio para as atividades de mobilização e formação inicial.

<p><b>Atividades de mobilização docente e divulgação do processo de construção da proposta curricular.</b></p>	<p>Sensibilizar a comunidade educativa para a importância da proposta curricular;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar os grupos de trabalho.</li> </ul>
<p><b>Grupos de Trabalho (GT's).</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir as referências teóricas;</li> <li>• Elencar as diretrizes das áreas conhecimento;</li> <li>• Elaboração da versão preliminar da PC.</li> <li>•</li> </ul>
<p><b>Análise da produção dos GT's</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar a produção dos grupos;</li> <li>• Consolidar a versão preliminar;</li> <li>• Produzir uma versão para análise em rede.</li> </ul>
<p><b>Validação e Consolidação da PC.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar a leitura, envolvendo mais professores com a distribuição da versão preliminar nas escolas;</li> <li>• Coletar mais contribuições;</li> <li>• Proceder a revisão e ajustes;</li> <li>• Formatar a versão a ser implantada.</li> <li>•</li> </ul>

Todas as atividades vinculadas ao processo de construção da proposta curricular foram revestidas do caráter formativo, criando condições para a participação colegiadas de professores das diferentes áreas do conhecimento e das distintas etapas e modalidades de ensino. As etapas descritas no quadro 02

aconteceram durante o ano letivo de 2014, sendo o ano seguinte considerado o tempo para implementar e avaliar a proposta curricular.

A figura 02 ilustra o primeiro encontro realizado com o objetivo de mobilizar e instrumentalizar os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Bom Jardim.

**Figura 02** – Início das atividades de discussão sobre a Proposta Curricular



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Para Nóvoa (1995), é essencial dar voz aos professores, gerar condições para que o saber que eles possuem sejam colocados em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo sendo discutidos e delineados pelos professores. O centro da formação continuada tem como centro o sujeito inacabado que trabalha com o mais dinâmico dos elementos, o conhecimento. O envolvimento dos profissionais foi determinante para que os momentos destinados à elaboração da proposta se transformassem em oportunidades de aprender, socializar experiências e refletir sobre a prática pedagógica e os desafios da escola de nosso tempo.

As redes de ensino precisam estar atentas às novas demandas sociais e, como já afirmamos anteriormente, à urgência de encontrar novos caminhos para ensinar e aprender. Nesse processo, ganha força a resignificação da ideia de que os sujeitos aprendentes estão nas escolas apenas para acessarem uma base de conteúdos teóricos. O sentido educativo toma forma na

contemporaneidade assumindo como princípio a integração das dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal (ZABALA, 1998).

Entre as certezas cultivadas pelos agentes envolvidos na definição da proposta curricular está a noção de que o documento é afeito ao inacabado e sua intencionalidade prioriza a emancipação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Por isso, a proposta foi lançada como apenas um instrumento norteador, um documento aberto, flexível e que estará em permanente movimento.

A Proposta Curricular para Rede Municipal de Ensino de Bom Jardim é hoje o mais importante instrumento de apoio planejamento e definição das rotinas didáticas, sendo responsável inclusive pelo fim da sensação de “desamparo pedagógico” manifestada pelos professores da rede.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CANDAU, V. M. (Org.). Reinventar a Escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACEDO, R. S. Chrysallis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico multirreferencial e o currículo contemporâneo. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2007.

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

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**- LIII -****A CONTRIBUIÇÃO DAS HABILIDADES  
SOCIOEMOCIONAIS E DE VALORES PARA A  
FORMAÇÃO DOCENTE DO SÉCULO XXI:  
ACHADOS DE UMA PESQUISA PARTICIPATIVA  
EM UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA DO ENSINO  
MÉDIO EM PERNAMBUCO**

Eugênia Paula Benício Cordeiro – IFPE/Campus Recife (Brasil)

Mariana Marques Arantes – UFPE (Brasil)

Aurino Lima Ferreira – UFPE (Brasil)

Adriana Dantas de Oliveira Menezes – EREM Olinda (Brasil)

Cristiane Maria Cardoso Soares – EREM Olinda (Brasil)

Michele Fonsêca Câmara Brasil de Oliveira – EREM Olinda (Brasil)

Monica Lins Medeiros – EREM Olinda (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

Reconhecidos são os inúmeros desafios da escola brasileira para se adaptar às demandas do século XXI impulsionado principalmente por avanços tecnológicos que vêm revolucionando as mais diversas áreas do conhecimento como também virtualizando as formas de contato humano. As infinitas possibilidades de conectividade em tempo real que ora facilitam a manutenção do contato interpessoal ou intergrupar entre aqueles geograficamente distantes, expõem cada vez mais os desafios do *aprender a ser* e do *aprender a viver juntos* dos que estão perto, dois dos quatro pilares da educação anunciados pelo relatório Jacques Delors (1998) para a UNESCO em 1996, mas que ainda não

assumiram o papel central nem no chão das escolas nem nas políticas públicas brasileiras.

Cientes de que a formação docente para implementação de um projeto de promoção das HSEV com alunos do ensino médio implica a tomada de consciência do educador da sua própria dinâmica do sentir, do pensar e do agir, por meio de práticas de introspecção, auto-observação e reflexão, iniciamos uma pesquisa-ação participante ao longo do ano letivo de 2015, realizando encontros quinzenais com duração de duas horas e meia a três horas, totalizando quinze encontros, com apoio da gestão e a frequência assídua de quatro professores.

Este artigo tem como principal objetivo apresentar os achados desta pesquisa-ação participativa que utilizou como instrumentos investigativos questionários semi-estruturados, registros de diário de campo, escuta sensível assim como técnicas de grupos focais.

## **DESENVOLVIMENTO**

O ser humano é desafiado pela própria natureza que o constitui e por tudo que o cerca, pelo fato de estar continuamente sendo estimulado a lidar com sentimentos, emoções e pensamentos que emergem de forma involuntária, mas que ao mesmo tempo configuram-se nos mais preciosos insumos que nutrem seu próprio processo de autoconhecimento na ininterrupta trama relacional que o rodeia.

Os noticiários estão fartos de relatos de violência dentro e fora das escolas frutos de impulsos descontrolados muitas vezes fomentados por aspectos culturais que desvelam o despreparo da população brasileira em lidar respeitosa e com a diversidade de gênero, de raça, de orientação sexual, de classe social etc, enfim, com todas as traves que dificultam o reconhecimento daquilo que nos unifica: as necessidades, anseios e potencialidades da natureza multidimensional (RÖHR, 2010) do nosso ser.

Ao vislumbrarmos uma possibilidade de uma mudança cultural, reconhecemos o papel central da escola na construção de um processo de conscientização, responsabilização e comprometimento juntamente com todas as instâncias públicas, privadas e políticas, mediado por escolhas individuais as quais dependem do cultivo das HSEV.

A qualidade da educação atestada por inúmeros testes tanto da educação básica como superior (INEP, 2016)<sup>71</sup> que tomam por base critérios cognitivos invisibilizam um dos principais fatores que contribuem para a melhoria do desempenho dos alunos: o clima emocional em sala de aula conforme constatado pelo Primeiro Estudo Internacional Comparativo sobre Linguagem, Matemática e fatores associados para alunos de terceiro e quarto ano da educação básica – PEIC (UNESCO, 2001).

Como embasamento teórico filosófico desta pesquisa, partimos do pressuposto de que o ser humano é constituído de uma natureza multidimensional (RÖHR, 2010) – física, sensorial, emocional, mental e espiritual – que oferece tanto energia vital para agirmos no mundo como também condições perceptivas integrais (WILBER, 2008) que desvelam potencialidades e limites na dinâmica relacional.

Tal dinâmica, por sua vez, passa por níveis de consciência (ibid) que impactam diretamente na nossa forma de agir no mundo, ou seja, quanto fazemos escolhas com base nos primeiro impulsos perceptivos (sensações e emoções) menos nos dedicamos a processos reflexivos que contribuem para o amadurecimento consciente que dá lugar ao autocontrole e a escolhas responsáveis (pensar e agir) pautadas por valores que visam o bem-estar comum incluindo todas as habilidades relacionais e consciência social conforme elencadas pela CASEL: 1. **Autoconsciência** - habilidade que pressupõe compreender as próprias emoções, objetivos e valores pessoais avaliando com precisão as próprias forças e limitações. 2. **Autogestão** - habilidade que contribui para a regulação das emoções, dos pensamentos e do comportamento em diferentes situações; 3. **Consciência social** - habilidade de ter compreensão empática da perspectiva alheia independentemente de sua origem, raça, sexo, orientação sexual etc; 4. **Habilidades relacionais** - são aquelas que favorecem relacionamentos saudáveis com diversos tipos de pessoas e grupos (expressar-se claramente, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão social inapropriada, saber negociar de conflitos de forma construtiva).

Ao longo do ano de 2015, durante o primeiro giro preparatório-formativo com os sujeitos engajados na pesquisa, procuramos refletir e

---

<sup>71</sup> Disponível em: // <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 18 jun. 2016.



estimular processos de auto-observação e autocontrole com base nos fundamentos teóricos acima.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa participante surge como um “amplo exercício de construir saberes a partir da ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber” (BRANDÃO; STREK, 2006, p.12).

Neste sentido, a metodologia participativa torna-se uma pedagogia considerando-se que cientista e científico ensinam e aprendem mutua e solidariamente tendo o diálogo que “dar a voz” e “deixa que falem” como protagonista da construção do conhecimento (BRANDÃO; STREK, 2006).

Aliado a este caráter participativo-investigativo, o processo interventivo no qual se baseia esta pesquisa se deu como fruto de uma ação planejada e negociada, portanto co-formativa (BARBIER, 2007), configurando aquilo que Thiollent (2002) define como pesquisa-ação. A fusão destes dois procedimentos metodológicos levou ao que Fals Borda (BORDA; RAHMAN, 1989) nomeou de Investigação Ação Participativa (IAP)<sup>72</sup>.

O projeto de extensão acadêmica em tela é de cunho qualitativo, exploratório e longitudinal (2015-2018), realizado em uma escola de ensino médio situada na cidade de Olinda/Pernambuco, com 240 alunos, 8 turmas e 11 professores.

A preparação de professores do ensino médio tradicional de formação multidisciplinar para introdução de um projeto de extensão acadêmica que tem por objetivo *estimular o desenvolvimento de aspectos das habilidades socioemocionais e de valores (HSEV) buscando a coerência entre o sentir o pensar e o agir norteada por valores*, requer que pesquisadores e pesquisados sejam mutuamente implicados numa trama relacional socio-afetiva (BARBIER, 2007) baseada na confiança a fim de que o estímulo à auto-observação, ao autoconhecimento e ao autogerenciamento impulse um movimento cíclico em espiral ascendente de

---

<sup>72</sup> Nosso objetivo neste artigo é nos pautar pela convergência entre os diversos autores no que tange à pesquisa-ação de cunho participativo e não as peculiaridades inerentes à concepção de cada um deles.

ação e reflexão que possibilite maior discernimento e escolhas cada vez mais responsáveis.

Para atingir este intento, primeiramente fizemos contato com o diretor da escola o qual oportunizou uma reunião para que expuséssemos os objetivos e diretrizes do projeto para o grupo de professores. Na ocasião, contamos com apoio de todos os presentes, totalizando 11 docentes. Apresentamos a nossa proposição de trabalho interventivo e o cronograma dos quinze encontros semanais ao longo do ano de 2015. Contamos inicialmente com a presença assídua de seis docentes. Com o aprofundamento dos trabalhos, dois professores decidiram se desligar do grupo, um por questões relacionais e outro por acúmulo de trabalho. Permanecemos, portanto, com quatro docentes que se mantêm até o presente momento.

De forma interativa e afetivamente implicada (BARBIER, 2007), participamos dos encontros utilizando como instrumentos de pesquisa discussões, rodas de conversa, conversas aprofundadas, relatos de experiências intra e inter-relacionais, assim como dinâmica de grupos focais ao mesmo tempo em que as pesquisadoras realizavam seu trabalho de observação participante e escuta sensível<sup>73</sup>, desempenhado seus papéis profissionais “[...] numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte” (p. 18).

Os encontros foram gravados com anuência de todos por meio de assinatura de termo de consentimento.

No item a seguir, apresentaremos os principais achados destes ciclos espiralados de ação e reflexão.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

“Em trinta anos de ensino, nunca vi uma proposta como esta” (P1). A fala desta docente, na nossa primeira apresentação do projeto em fevereiro/2015, sinalizou que ali poderíamos contar com ao menos uma aliada sensibilizada pela natureza do trabalho.

---

<sup>73</sup> “A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (BARBIER, 2007, p. 94).

Divididos em pequenos “grupinhos”, esta professora contagiou os seus parceiros que inicialmente aderiram aos encontros. Basicamente, estávamos em meio a dois grupos de três integrantes cada que não se “batiam”. Contextualizar esta trama emocional que envolvia os participantes tem sua relevância uma vez que foram inúmeros os momentos de uma escuta sensível (BARBIER, 2007) a fim de que os docentes expusessem suas dores relacionais, desmotivações ao mesmo tempo em que nós pesquisadoras íamos aprendendo a introduzir o conteúdo teórico-filosófico que lançava luz para uma reflexão coletiva nutrida por mergulhos de cada um às camadas mais profundas do seu ser. Desta forma, pouco a pouco a confiança no nosso compromisso de disseminar o cultivo à busca por uma coerência entre o sentir, o pensar e o agir norteada por valores foi sendo identificada diferenciando o nosso projeto de um treinamento *ad hoc* para introdução de um novo programa de governo imputado de cima para baixo e alheio às condições materiais e dinâmicas relacionais peculiares a qualquer instituição. Se de um lado não estávamos atreladas a nenhuma configuração política, ao mesmo tempo buscávamos parcerias para implementar uma forma de atender aos dois pilares da educação estabelecidos pelo Delors (1998): aprender a ser e aprender a viver juntos. Como poderíamos transformar os docentes em educadores HSEV sem que os mesmos vivenciassem a experiência da auto-observação, do autoconhecimento (sentir), da autogestão (pensar) em prol do aperfeiçoamento da consciência relacional e social na tomada de decisões responsáveis (agir)?

Procurávamos imputar nos nossos sujeitos o comprometimento com o próprio autodesenvolvimento pois dependíamos desta experiência para criarmos juntos os meios pedagógicos para levar as HSEV aos alunos a partir do ano seguinte, 2016. Buscávamos valorizar o conhecimento de vida de cada um e sua forma de gerar novos conhecimentos a partir das lentes teóricas possibilitadas vinculadas às suas experiências relacionais do dia a dia. Todo este contexto era novo tanto para os pesquisadores como para os pesquisados, todos co-ensinando e co-aprendendo mutuamente.

Com o espaço dialógico oportunizado pelos encontros do grupo, os “grupinhos” que aparentemente se “antipativavam” e expunham para as pesquisadoras os desentendimentos cotidianos, passavam a se olhar sentados ao redor de uma mesa e criar pontes para uma relação. Eles passavam a cobrar uns dos outros maior coerência entre aquilo que falavam nos encontros e agiam no dia-a-dia. Nestas disputas, procurávamos manter a neutralidade e o não

juízo para que o processo de resolução de conflitos fluísse a partir da escalada espiral à ampliação do discernimento.

Houve um encontro emblemático no qual uma das colegas docentes, P1, vamos adjectiva-la<sup>74</sup> aqui como a “amigona dos alunos” chegou à reunião decidida a deixar o projeto pois não aguentaria mais encarar a colega, P2, a “dura” que intencionalmente criava uma barreira para que os alunos e colegas docentes a respeitassem, ali presente, que a havia provocado sistematicamente ao longo daquela semana. Na ocasião a professora incomodada, P1, narrou para a colega todo um histórico de atos que ela havia interpretado como provocação e descaso. As pesquisadoras ficaram tensas, sentiram o frio do medo, pois ali poderia ser o fim de uma parceria frutífera.

Para nossa surpresa, a dita “provocadora” escutou tudo que a colega teve a dizer e falou que não imaginava que seus atos causavam tanta perturbação. E, nos surpreendemos ainda mais, expressou que não queria que a colega deixasse o grupo de forma alguma pois gostava muito dela. Sem deixar transparecer, as pesquisadoras “vibravam interna e reservadamente” motivo de compartilhamento festivo nos encontros avaliativos do grupo de pesquisa. Como em um filme de final feliz, as duas revelavam que não queriam que aquilo estragasse o prazeroso e significativo trabalho que estava sendo realizado. Confessamos que a pesquisa participativa tem seus infernos e seus encantos. Sem o estímulo à prática das HSEV, as pesquisadoras teriam muita dificuldade de lidar com as tensões relacionais do grupo.

A partir de então, o grupo se fortaleceu, cada um encontrando um sentido particular para dar continuidade aos trabalhos e a ansiedade de iniciar com o

Relatos de compartilhamento de materiais escolares e troca de aulas entre os “grupinhos” que se hostilizavam passaram a ser mais comuns assim como os professores passaram a relatar suas auto-observações com relação a algumas formas de tratamentos duros e insensíveis com os alunos que muitas vezes eram motivos de reclamações na coordenação e com desabafo dos discentes para com os professores mais “amigáveis”. Pouco a pouco notificamos o esforço de cada um para se autoavaliar quando relatavam que “se

---

<sup>74</sup> Estas caricaturas pouco dizem da personalidade de cada uma destas docentes, mas ajudam a contar a história de um momento decisivo para a continuação do grupo, pois os traços ressaltados ajudam a traduzir as lentes pelas quais cada uma se definia nas rodas de conversa.

fosse antes do projeto”, eles nem se disponibilizariam a olhar e conversar com o aluno em situações conflitantes, davam uma bronca ou mandavam para fora de sala.

Contextualizar este momento inicial é de fundamental importância para justificar a importância da pesquisa participativa em uma ação formativa que exige de todos os participantes a maturidade para absorver o conteúdo discutido e refletido, e colocá-lo em prática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após um ano de trabalho participativo realizado, chegamos aos seguintes achados: a) o estímulo à tomada de consciência do educador da dinâmica do sentir, do pensar e do agir, por meio de práticas de auto-observação e reflexão pode favorecer a melhoria das relações intra e interpessoais; b) o engajamento motivacional dos professores no projeto tende a aumentar na medida em que vivenciam a melhoria do clima relacional decorrente do próprio autogerenciamento e tomada de decisões responsáveis na escola e na vida; c) o processo formativo participativo tende a fortalecer o trabalho em equipe (sujeitos e pesquisadores) e o sentimento de pertencimento para a construção conjunta de estratégias pedagógicas voltadas para a promoção das HSEV.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro editora, 2007.

BRANDÃO, C.R.; STRECK, D. R. Pesquisa Participante: a partilha do saber. 1ª ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

CASEL. Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice. Nova Iorque: Guilford Publications, 2015

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo, Cortez, 1998.

FALS-BORDA, Orlando; RAHMAN, Muhammad Anisur. Action and Knowledge: breaking the monopoly with participatory action-research. Nova Iorque: The Apex Press, 1991.

RÖHR, Ferdinand (org.). Diálogos em educação e espiritualidade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

THIOLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matematica y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica (PEIC), 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149268s.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

WILBER, Ken. A Visão Integral: uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, do universo e de tudo mais. Tradução: Carmem Fischer. São Paulo: Cultrix, 2008

- LIV -

## **FIOS QUE TECEM AS NARRATIVAS CURRICULARES DE CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA.**

Eulene Vieira Moraes – UNEMAT (BRASIL)

### **INTRODUÇÃO**

Este texto é resultado de pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação no ano de 2014, com o objetivo de narrar as vivências e os afetos<sup>75</sup> das crianças de seis a oito anos, e suas infâncias, nos/dos/com os cotidianos em uma escola do campo, comunidade ribeirinha do município de Cáceres/MT. Estando com as crianças, numa turma multisseriada 1º, 2º e 3ª anos, como processo da tecitura da rede de pesca, fio a fio o estudo foi compondo os fios da coletividade. Dessa forma, foi possível acompanhar como as singularidades são constituídas nos modos de viverem as infâncias nos/dos/com os cotidianos ribeirinho e escolar.

O encontro com as vozes que ressoam os sonhos infantis caracterizam acontecimentos que esta pesquisa pretendeu narrar: maneiras múltiplas de pensar e de sentir essas vidas ribeirinhas-pantaneiras, vislumbrar os lugares

---

<sup>75</sup>Para Deleuze e Parnet “[...] Os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior (alegria)” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.73-74).

comuns com seus saberes-fazerem particulares, de “um cotidiano que se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2013, p. 38). Assim nos encontramos, em uma pesquisa que motivou o ato do encontro, como declama Manoel de Barros<sup>76</sup>: *Sou hoje um caçador de achadouros da infância, vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios de meninos que fomos* (Achadouros, 2003, XIV).

## ESTUDOS COTIDIANOS/NARRATIVAS.

Toda a dinâmica da pesquisa veio ao encontro da opção teórico-metodológica que adotamos: *Estudos Cotidianos*. Essa abordagem traz a *Narrativa* como opção política, por adotar um estilo próprio de habitar o contexto, sem criar categorias, conformar identidades, afirmar verdades. As narrativas, enquanto palavras, imagens e sons, foram utilizadas a partir das inspirações propiciadas pelas pesquisas desenvolvidas por Walter Benjamin (2002, 2012) e Michel de Certeau (2001, 2013).

No viés do pensamento benjaminiano, o ato de narrar traz seu aspecto sensível,

[...] uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Um convite a narrar o que está no “invisível”, nas sutilezas das “artes de fazer” das crianças que ali constroem seus mundos. Cultivar a experiência do sentir, da presença humana e acolhedora, na disposição de ouvir e aprender com as crianças pequenas que, para ir ao rio e lançar a rede, faz-se necessário uma atitude de espera, pois, é nesse tempo que as crianças provocam em nós, o encontro com as novidades do mundo. Lá estão elas, o lugar das infâncias acontecerem, nas histórias construídas a cada novo dia e que balançam as nossas seguranças.

---

<sup>76</sup> BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.



Com base na concepção teórico-metodológica, pensamos os cotidianos das crianças ribeirinhas-pantaneiras, a partir das reflexões do filósofo e historiador, Michel de Certeau (2001, 2013), para compreendermos a relevância de acompanhar os cotidianos entre a escola e a escola entre os cotidianos ribeirinho-pantaneiro. Este é o nosso lugar: “[...] um lugar próprio de onde pensar o cotidiano” (CERTEAU, 2013, p. 67), das múltiplas experiências infantis.

A escola é um dos lugares que mobilizam essas travessias. Logo, trazer as referências do pensamento certeuniano, permite esse encontro com a manifestação da vida entre multiplicidades de experiências que atravessam os lugares de encontro das crianças. Assim, os estudos nos/dos/com os cotidianos, aspira ao que Certeau compreende como dimensão de mundo. Entender os cotidianos nos vários espaços, na participação coletiva, é estar vigilante ao que se passa nas experiências permeadas de inquietações, conflitos, dúvidas que envolve toda a instituição escolar e compreender a “[...] Escola como espaço complexo e emaranhado de elementos, que se articulam formando redes de saberes, fazeres e poderes. Escola como espaço utópico e emancipatório, escola onde as táticas e os improvisos são constantes. Escola espaço de coletividade, de vida e dignidade [...]” (FIORIO; LIRYO; FERRAÇO, 2012, p. 573-574).

Percebemos a importância dos cotidianos inseridos nas redes educativas múltiplas, como nos sugere os *Estudos Cotidianos*, a fim de tornar visível a consolidação das experiências das crianças dentro da escola, como parte integrante nos processos que produzem conhecimentos, tornando possível relacionar o currículo com os cotidianos dos praticantes, protagonistas da escola (ALVES, 2008).

O que a experiência de escola, produzida pelas crianças, na especificidade ribeirinha tem a nos dizer?

## **FIOS QUE TECEM AS NARRATIVAS CURRICULARES NA/DA ESCOLA ENTRE AS VIVÊNCIAS INFANTIS.**

Algumas das experiências acompanhadas no decorrer das narrativas foram tecidas entre as relações mútuas, na inquietante e serena vontade da criança exprimir o que pensa. Certeau (2013, p. 336) enfatiza o papel da oralidade como um rastro de reconhecimento do outro. “O desejo de falar vem à criança pela música das vozes que a envolve, nomeia e chama a existir por sua

conta”, assim é possível estabelecer os vínculos, já que “A oralidade está em toda parte porque a conversação se insinua em todo o lugar; ela organiza a família e a rua [...]” (p. 337). Também organiza os espaços escolares, lugares onde ouvimos as experiências das crianças.

Na turma multisseriada de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com idade entre seis a oito anos estão as crianças, sentadas à espera da atividade do dia. A professora passa a atividade de Língua Portuguesa e cada grupo, com seus cadernos e livros, começa a atividade sobre o alfabeto: procurar para cada letra do alfabeto um nome retirado do livro de histórias. Enquanto Danilo, oito anos de idade, procura as tais palavras, na tentativa de compreender o que devia fazer, revira as páginas do livro, fazendo um esforço para ler e escrever. Percebe que estou observando-o. Vem ao meu encontro e diz:

**Narrativa 1:** *Os saberes do menino Danilo*

**Danilo:** *Peguei vinte e cinco piranhas ontem lá na baía, professora.*

**Eulene:** *Que legal Danilo! Onde fica a baía?*

**Danilo:** *É onde passa a corredeira, professora.*

**Eulene:** *Fica no Rio Jauru?*

**Danilo:** *É no Rio Jauru, bem lá pra dentro. É o lugar onde passa a corredeira com muita força. Os peixes fica tudo preso lá, e é fácil de pegar.*

**Eulene:** *O que fizeram com tanto peixe, Danilo?*

**Danilo:** *Meu pai vendeu professora. É um dinheiro que ajuda lá em casa.*

Danilo fica em silêncio por uns instantes e continua:

**Danilo:** *Professora, vamos embora daqui pra outra cidade, meu pai, minha mãe e meus quatro irmãos.*

**Eulene:** *Puxa! Por que estão indo embora, Danilo?*

**Danilo:** *Ah, professora! Meu pai não tem trabalho aqui. Ele e minha mãe ajuda meu tio a matar galinha, limpar e depois vender. Quando dá eu também ajudo eles, depois da escola.*

Em um breve silêncio de Danilo, conclui sua fala:

**Danilo:** *Não queria ir pra lá. Eu nasci aqui. Gosto daqui, professora! A gente tem que ir, é o jeito, papai disse. Fazer o quê?*

*(Diário de Campo, Danilo, 3º ano, sítio Pé de Pequi).*

Nesse fragmento encontramos Danilo, tentando realizar sua atividade de 3º ano. No ato de sair de sua carteira um borbulhar de curiosidades e pedido de auxílio para tentar compreender o que se passa na atividade daquele dia. Entre esse pedido, aproveitar o momento para também partilhar o que “o” passa. Quer ser ouvido! Criança conhecedora do rio de sua vida: do rio que

banha, que permite pescar e como oferenda apresenta os peixes para o sustento de sua família. Entre o cenário de desemprego, Danilo expressa tristeza ao dizer que precisam mudar do lugar de convívio com outras famílias, com a escola, os amigos de vizinhança para um novo começo. A transição de lugar parece incomodar Danilo, que morou desde que nasceu no quintal da família, formada por quatro núcleos familiares. Realidade de menino que vai à escola carregando afetos tristes ou alegres, e que naquele dia, precisava ser ouvido enquanto o acompanhava em sua atividade. Falamos de Danilo, entre a atividade da escola e entre a vida que pulsa na cotidianidade de sua família. É a experiência que o toca e o constitui como sujeito-criança. O constitui como o “sujeito da/na experiência”. Nas palavras de Larrosa, “[...] seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2004, p. 160). A experiência de Danilo é um acontecimento vivido, assim como tantas outras experiências que as crianças trazem para dentro da escola, deixando eclodir cotidianos em movimento e que, naquele momento falou mais alto, do que as letras retiradas do livro de histórias.

**Narrativa 2:** *Afinal, o que são Sílabas Simples e Complexas?*

*Hoje a atividade é interessante!* Diz a professora ao organizar a turma em grupos. *Vocês vão copiar as palavras do quadro e dizer se elas são ‘Sílabas Simples ou Sílabas Complexas’.* As crianças organizaram-se, trocaram materiais para o início da atividade. Ana Paula, sete anos de idade, questionou a professora:

**Ana Paula:** *Eu não sei fazer, porque só sei escrever se eu copiar do quadro.*

**Professora:** *Você deve copiar ao lado da palavra e dizer se ela é ‘Simples ou Complexa’.*

**Ana Paula:** *Se não sei ler como vou saber se é ‘Simples ou Complexa’?*

**Professora:** *Isso é tão fácil e vocês têm dificuldade pra fazer?*

Ana Paula volta para seu lugar e com o olhar cheio de lágrimas vem ao meu encontro.

**Ana Paula:** *Professora me ajuda! Não sei fazer isso, não entendo isso!*

Procuro acompanhá-la nesta atividade, com o propósito de fazermos juntas, tentando lembrar nos meus tempos de escola, ter estudado as sílabas com estes termos, ‘Complexas’. A professora, ao ver a reclamação das crianças por não entenderem como realizar a atividade, logo adianta:

**Professora:** *Não entenderam ainda? Uma atividade tão simples assim?*

*(Diário de Campo, Ana Paula, 2º ano, sítio Mangaval)*

Que complexidade é esta que torna uma das atividades que parece tão “simples”, para quem já se apropriou do processo de alfabetização, tornar tão “complexa” para quem não se familiarizou ainda? A voz da criança ecoa forte, afirmando diante de seus colegas que não sabe ler para desenvolver uma atividade que, segundo a professora, é “interessante”. Por isso, como saberá identificar as sílabas ‘Simples e Complexas’? Refletimos qual o papel que a escola exerce sobre a criança? Para a criança que está nesse *entremeio* do conhecimento, procurando relacionar o ler e escrever, o exercício torna-se complexo, no sentido literal da palavra, por todo o composto de habilidades que precisa ser apreendido para quem a pratica. Ana Paula pode, nesse momento, não saber sistematizar os códigos para descobrir tantas palavras que surgem na formação das sílabas. O que de antemão, Ana Paula demonstrou, foi o enfrentamento ao poder do adulto, legitimando sua voz de criança ativa diante de toda a sala para exprimir a insatisfação de não compreender a complexidade do trabalho. Consideramos pertinente trazer para o nosso diálogo, a relevância de se pensar o currículo na escola, *pensadopracicado*<sup>77</sup> pelos *praticantespensantes* da vida cotidiana (CERTEAU, 2013). Na ótica dos estudos cotidianos, a compreensão de currículo apresentado nesta pesquisa, está em consonância ao que Ferraço (2004) destaca:

Assumimos como currículo não as prescrições escritas presentes nas escolas, como propostas curriculares, PCN’s, livros didáticos e paradidáticos, calendários de datas comemorativas, entre outros textos escritos. Currículo, para nós, diz respeito ao uso (Certeau), pelos sujeitos cotidianos, desses documentos, entre tantos outros usos, o que inclui os discursos dos sujeitos sobre esses usos. Ou seja, entendemos currículo, como sendo redes de *fazeres-saberes*, de *discursospráticas*, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos das escolas (FERRAÇO, 2004, p. 84-85).

Por meio do mergulho nos estudos cotidianos, queremos pensar que os conteúdos não devam ser meramente reprodução e rotina de sala de aula, ou

---

<sup>77</sup>De acordo com Alves, “Essa foi a melhor forma que encontrei, depois de usar outras, para dizer da unidade indissociável de seus dois componentes, que na verdade precisam ser entendidos como um só, na tentativa de superar a visão dicotomizada que herdamos da modernidade” (ALVES, 2000).

prescrições disciplinares, mas, que tragam sentidos para a criança que os “usa”, querendo entender o que seja uma palavra ‘simples ou complexa’, ou, na descoberta dessas palavras, os sentidos de mundos que podem surgir nas “bricolagens” (CERTEAU, 2013) tecidas por elas que, nas relações do fazer-pensar em coletividade, vão compondo os conhecimentos entre as multiplicidades de experiências praticadas.

Pensar o currículo, numa proposta de cotidianos entre as práticas escolares das crianças que ali constroem os sentidos de escola é a busca de “permitir perceber os praticantes das escolas também como produtores de conhecimentos, valorizando modos diferentes de conhecer e de estar no mundo, ou seja, outras práticas sociais de conhecimento” (OLIVEIRA, 2012, p. 51). Essas práticas sociais, em um espaço-tempo peculiar, são percebidas como indissociáveis dos espaços de produção dos conhecimentos, e assim, compreendemos com Certeau (2013) que, mesmo que as regras estejam estabelecidas e legitimadas, as crianças recriam-nas e negociam mediante as sensibilidades de seus mundos, que passam pela valorização do coletivo, possibilitando novas invenções de conhecimentos.

Em vista disso, essas narrativas não fazem suscitar em nós, discernimento dos sentidos de escola para a criança? Para a família? Para a própria escola?

Contudo, compreendemos que, nesses espaços educativos, os cotidianos em movimento encontram-se dentro e fora de nós. Fazemos escola juntos, aprendemos como “o conhecimento é tecido e exige que se admitam as diferenças culturais sem hierarquias, o que se abre múltiplas possibilidades ao ato humano de conhecer” (ALVES, 2008, p. 12).

## CONSIDERAÇÕES

É na dinâmica da vida levada pelo movimento das águas, que avistamos a educação da criança pequena, no entrelaçamento de todas as ambiências por onde ela marca os espaços de convivialidade. E nessas convivências, fortaleceram-se redes que tecem o compromisso com a educação das crianças narradoras, colecionadoras das experiências de mundo. As muitas expressões, palavras, gestos, silêncios, possibilitaram sentir a vida bonita da criança entre as experiências do “invisível” que agenciaram nossa pesquisa. A menina Naiá, de seis anos de idade disse: *Eu sonho com uma escola bem grande. Com muito espaço e mais cores!* Mais espaço e mais cores? Naiá estuda em uma escola do campo, situada

às margens do rio Jauru, ladeada por um bosque com árvores frutíferas, campo de futebol, espaço comunitário, muita terra, grama e um grande quintal. Um espaço-tempo que traz, em si, cores e movimentos que as escolas das cidades, muitas vezes, desconhecem. Mas, por que Naiá reivindica em seu sonho mais espaços e cores?

As reivindicações foram muitas durante nossos encontros. Yasmin, de oito anos de idade nos diz: *A gente quer uma professora que não passa só tarefa. A gente quer uma professora pra brincar com a gente também!*

Embora as crianças reivindiquem uma escola onde se possa brincar, além de estudar, uma escola maior e com mais cores, percebemos, nas narrativas, que não existe possibilidade de separação entre dentro e fora da escola. Elas levam consigo suas vidas para o contexto escolar, fato que possibilita multiplicidades de saberes. Passar a ver o mundo pelos olhos da criança ao narrar a sua própria experiência, apresenta a legitimidade da potência do humano que ela é, e nos leva pensar: como tornar a escola maior e mais colorida?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. A aula: redes de práticas – os processos cotidianos de aprender e ensinar. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. (tese de titular).

\_\_\_\_\_. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). O sentido da escola. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

BARROS, Manoel. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Editora 34, 2002.

CERTEAU, M. de. A Invenção do Cotidiano 1: Artes de fazer. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. A Invenção do Cotidiano 2: Morar, cozinhar. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. A cultura do plural. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antonio F. Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Leite Garcia. (Orgs.). Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.

FIORIO, Angela F. Caliman; LYRIO, Kelen Antunes; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisar com os Cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-587, maio/ago. 2012. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso: 20 de julho de 2014.

LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* dos currículos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.) Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Rio de Janeiro: Editora DP et Alii, 2012.

- LV -

## **DOS ESTUDOS COMPARADOS À ESCRITA HISTÓRICO-SOCIAL DO CURRÍCULO: DOCUMENTOS CURRICULARES COMO FONTES**

Fabiany de Cássia Tavares Silva  
Observatório de Cultura Escolar (OCE, PPGEdu, UFMS)

O interesse deste texto é colocar em discussão as estratégias e táticas de pesquisa desenvolvida no âmbito do pós-doutoramento, a partir da utilização de uma versão particular do estudo comparado. Esta versão está orientada pelos estudos e pesquisas de documentos curriculares<sup>78</sup>, em sua forma prescrita, publicados por redes de ensino nas cinco regiões do País, a partir dos contornos do desenvolvimento curricular desencadeado a partir das reformas educativas da década de 1990.

Diante disso, temos constituído práticas de pesquisa alimentadas por percursos teórico-metodológicos que, entendemos parte de uma versão particular dos estudos comparados. Versão essa que recorre à educação comparada, tomando-a como resultado de um duplo movimento, de um lado, marcado por uma presença crescente das questões educativas na criação de identidades escolares, definidas não tanto numa perspectiva geográfica, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas. De outro, deslocando-se da referência tradicional interpaíses para dimensões simultaneamente intra e extranacionais, isto é, centradas nas comunidades de

---

<sup>78</sup>Terminologia que contempla/aglutina as publicações identificadas por parâmetros, propostas, referenciais, orientações, diretrizes e/ou guias curriculares de redes de ensino.



referência dos agentes locais e nos processos de regulação ao nível nacional e internacional.

Acrescemos às questões da educação comparada a “reinstuição” de um passado, tomado na perspectiva da história da educação comparada, investigada pelos referentes do método histórico, que tem nos permitido não só buscar as diferenças e semelhanças do/no particular a partir dos processos históricos mais amplos (compreender a história como processo), mas, reconstruí-las como parte de uma determinada realidade que é sempre complexa e aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizando a história como método).

Dessa perspectiva nos aproximamos do processo de apreensão das dinâmicas, das transições, das relações socioculturais, como diferentes textos, que levam à compreensão dos discursos, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir. Este exercício, mais próximo das ciências sociais comparada, que se vincula a uma espécie de Sociologia Histórica, apontada por Pereyra (1990) como um dos instrumentos promissores na construção de conhecimento crítico acerca da realidade educacional.

Tal construção, nos limites da descrição do que chamamos “versão particular dos estudos comparados”, salienta as características de um procedimento de investigação, assumidamente uma metodologia mista, mas que ainda incorre na tentativa de superação das críticas apresentadas às pesquisas em/com comparação, a saber, mecanismos que corrigem e interrompem o fluxo de tempo para que um objeto de corte transversal possa ser estabilizado e discernido (SOBE, 2013) e/ou a manutenção da ideia de influência (WARDE, 2013).

Segundo Popkewitz (1998) estamos diante de uma nova epistemologia do conhecimento, de cunho sócio histórico, que define perspectivas de pesquisa centradas não apenas na materialidade dos fatos educativos, mas também sobre os mercados simbólicos que os descrevem, interpretam e localizam em um dado espaço-tempo. Mercado habitado por grupos que produzem e/ou fazem circular discursos, que podem ou não implicar em uma política de não isenção na escrita da história, o que para Fendler (2013) significa que estão dadas a

oportunidade e a obrigação de questionar todas as variáveis como potenciais candidatos para análise historiográfica. Afinal, como isentar de nossas investigações históricas as ferramentas de pesquisa históricas e as linguagens que usamos para escrever a história? Todos os nossos cuidados metodológicos, os processos de avaliação, as classificações analíticas e tradições narrativas são assombrados por, amarrado a, e (até certo ponto) dependente, implacavelmente das flutuante contingências do tempo, espaço e poder (FENDLER, 2013, pp. 228, Tradução nossa)<sup>79</sup>.

O que se deseja, em última instância, é a possibilidade de “fazer ver e fazer crer” como parte da construção da realidade, ou melhor, do poder simbólico (BOURDIEU, 1989). Já, no que diz respeito aos espaços-tempos, abordá-los como portadores de uma lógica própria, uma lógica social que os transforma em um lugar onde se manifestam as intenções humanas.

## **A TRAJETÓRIADA ESCRITA HISTÓRICO-SOCIAL DO CURRÍCULO**

Ancorados em resultados de pesquisas, já divulgados em encontros nacionais e Internacionais das áreas do currículo e da educação comparada, em orientações de dissertações e teses, em pesquisa de pós-doutoramento em andamento, temos cada vez mais aprofundado o estudo e a busca do aperfeiçoamento dos estudos comparados, como procedimento de investigação, com documentos curriculares.

Destacamos que tal aprofundamento, nesta proposta de pesquisa, toma como objeto de estudo documentos curriculares para as etapas de educação

---

<sup>79</sup> “[...] as educational historians are given an opportunity and obligation to question all variables as potential candidates for historiographical scrutiny. After all, how can we exempt from our historical investigations the very historical research tools and languages we use to write history? All of our methodological safeguards, processes of evaluation, analytical classifications, and narrative traditions are haunted by, tied to, and (to some extent) dependent upon, relentlessly fluctuating historical contingencies of time, space, and power” (2013, p. 228).

infantil e ensino fundamental da educação básica e da modalidade de Educação Especial, produzidas entre os anos 2000 a 2012<sup>80</sup>, como objetos e fontes.

Na condição de objetos, esses documentos são entendidos como impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades do processo de escolarização. E, nesse sentido, operam na seleção e distribuição dos conhecimentos que chegam às escolas, e na forma como os mesmos devem ser recebidos. Esse entendimento permite a análise de sua materialidade, isto é, suporte material da construção de práticas nos espaços educativos.

Como fontes, particularmente escritas e dialógicas, ocupam de um lado, espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial e; de outro, diferenciam-se de outras fontes, por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, a partir de uma rede de intertextualidades que se alimenta desde a política educativa ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas.

Desta forma, oferecendo às análises em construção os referentes da história-social do currículo e da sociologia-histórica do pensamento curricular. A primeira focaliza o currículo na busca da compreensão do como e por que determinado conhecimento é ensinado ou não, em dado momento histórico, bem como a própria história da organização do ensino de uma disciplina, de uma instituição escolar, da cultura escolar em desenvolvimento curricular. Já a segunda, determinada pela análise da operacionalização de reformas curriculares, estudo do currículo formal (parâmetros, diretrizes, orientações, propostas e/ou guias curriculares), procurando entender à época em que foi proposto, que ligações foram/são feitas com o contexto social que lhe dá/deu determinado 'objetivo'.

---

<sup>80</sup> Tal recorte justifica-se por corresponder a um período que compreende as implantações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), PCN - adaptações curriculares (estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4, de 2010), Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001).

Neste contexto, dois eixos norteiam o desenvolvimento do estudo acerca da realidade histórico-educacional anunciada. O primeiro vinculado às investigações acerca do conhecimento escolar mediante o estudo de grandes mudanças da escola e do currículo propostas para a educação básica e, o segundo, a invenção das práticas e modos de apropriação dessas mudanças.

Essa investigação está ancorada na hipótese de que os estudos em comparação sobre documentos curriculares produzidos no Brasil, em suas diferentes regiões e redes de ensino, podem registrar processos de relativização cultural e ideológica promotoras de novas formas de entender o currículo, as disciplinas escolares, a organização do ensino e/ou a cultura escolar.

A par disso, entendemos que os documentos curriculares produzem uma cultura específica, com tipos de símbolos organizados e selecionados, que estão diretamente relacionados aos tipos de estudantes e a forma pelas quais eles fazem uso desse tipo de conhecimento, estratificado socialmente e que representa conflitos.

Apple (2006, p.53) aponta que o currículo nunca é uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

Ao tomarmos os documentos curriculares em sua forma prescrita estamos atentos, de um lado, à diferenciação estrutural entre os distintos domínios do conhecimento e entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano; e de outro, ao reconhecimento de que essa forma de currículo está investida de indícios das realidades diárias das atividades de sala de aula e dos interesses dos professores, mesmo que de forma homogênea.

Desse lugar, ancorados em Young (2007), tentamos descartar análises do conhecimento escolar que correspondam às perspectivas neoconservadoras, voltadas para a defesa dos grandes clássicos, bem como as de cunho instrumental e/ou técnica, centrada unicamente nas necessidades da economia. Tal destaque recupera o princípio do que significa ser educado ou educar alguém, distinguindo dois tipos de interesses, os externos, que refletem divisões mais amplas na sociedade, e os internos (ou cognitivos), referentes à produção e à aquisição do próprio conhecimento nos dias atuais.

Nesta recuperação endereçamos nossas análises aos indícios da contra hegemonia nos documentos curriculares, a partir dos indicadores de novas práticas educativas, que geram e difundem significados, formando opiniões, preferências, aspirações, comportamentos, que se encontram presentes, mas, sem a amplificação necessária. De acordo com Torres-Santomé (2011), comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, conteúdos, materiais curriculares, metodologias didáticas e modelos de organização escolar são respeitosos com as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 10).

Projetar essas análises para o interior da educação básica, cuja construção histórica, entendida como um mínimo de educação formal (escolar) apresenta como marca dominante, o caráter rudimentar, moralizante, tutelar, meritocrático e seletivo da educação do povo, pode ressignificar os documentos curriculares como “testemunhos” de uma seleção cultural, efetuada para justificar determinadas intenções básicas de escolarização operadas em estruturas e instituições.

Vale destacar, que em 2010 o Ministério da Educação publicou relatório apresentando dados sobre mapeamento de propostas curriculares organizadas por secretarias de educação, municipais e estaduais, em todo o País. Este mapeamento, iniciado em março de 2009, teve como objetivo identificar o que estava sendo conduzido no espaço de autonomia dos sistemas educativos, no que se refere às orientações curriculares encaminhadas para as instituições de ensino. (ver SAMPAIO, 2010). Os dados apresentados incidiram sobre um total de 60 propostas curriculares, sendo 34 de Ensino Fundamental, 13 de secretarias municipais, 21 de secretarias estaduais e 26 propostas de Ensino Médio.

De posse desses dados, de um lado, inferimos que as secretarias de educação estaduais e municipais por todo o País, vêm publicando e realizando escolhas curriculares, que expressam uma espécie de política curricular local, delineada pela regulação dos conhecimentos a serem distribuídos nas escolas. Neste contexto, destacamos a importância da linguagem autorizada, utilizada pelos técnicos envolvidos no processo de escrita desses documentos, ancorados na perspectiva de “descrever e prescrever”, i. é, “toda linguagem veiculada por um grupo é uma linguagem autorizada, investida de autoridade deste grupo. Ele autoriza o que designa e ao mesmo tempo o exprime, extraindo sua

legitimidade do mesmo grupo sobre o qual contribui oferecendo-lhe uma expressão unitária de suas experiências. (BOURDIEU, 2008, p. 119).

De outro, partimos da premissa de que todo campo possui uma estrutura, uma *doxa* (opinião consensual, senso comum, aquilo em que todos estão de acordo) e um *nomos* (leis que o regem e que regulam a luta pela dominação do campo). A *doxa* no caso dos estudos curriculares parece estar delineada nas premissas da versatilidade, da competência, da importância prática dos saberes, que têm servido para a justificação de um currículo que se constitui validado pelos valores de emancipação, integração, pertinência social e atualização do conhecimento. Já o *nomos* consolidando-se nos conhecimentos, nas escolas e nos seus profissionais como agentes ativos na configuração de processos que tornam o currículo mais rico, mais rigoroso, mais reflexivo.

E, neste contexto, tanto a *doxa* quanto o *nomos* estão estruturados na dependência dos agentes ou das instituições envolvidas. Dito de outra forma, o currículo possui uma autonomia, dada pelo volume e pela estrutura do capital que pretende distribuir, ao mesmo tempo, tal possessão provoca uma espécie de refração das interrelações, influências e contaminações, o que leva a interpretações de quem pode ter acesso a esse capital.

A ideia de refração nos auxilia a compreender que o que ocorre no interior das relações entre currículo, escola, conhecimento e agentes não é mero reflexo de pressões externas, mas uma expressão simbólica, uma tradução, refratada pela sua própria lógica interna. Configurando um processo que Bourdieu (1997) chamou de excluídos do interior, o conceito de justiça curricular, trabalhado por Connell, registra que a efetivação da justiça no contexto curricular não se dá apenas pelo oferecimento do mesmo currículo. Trata-se de possibilitar o acesso a esse conhecimento, do mesmo modo disponibilizar conhecimentos que se não fossem pela/na escola, em nenhum outro espaço social, as crianças da classe popular teriam acesso.

Com base nessas análises depreendemos que a forma de tratamento da diferença nos documentos curriculares localiza-se na recuperação e explicitação de duas dimensões sempre presentes na relação com o conhecimento, a identitária e a epistêmica. Estamos diante de um espaço social regulado por mecanismos de poder e de controle, tendentes a reprodução das desigualdades sociais no qual se constitui uma forma escolar originária de práticas curriculares que legitimam a exclusão.

As práticas curriculares desenhadas a partir desta matriz disposicional acabam por desconsiderar as delineações, ou seja, acabam por negar o contexto social do qual os conhecimentos são um produto. Neste sentido, os currículos selecionam os conhecimentos a partir de uma importância que se relaciona com seus significados inerentes – autônomos e complexos.

Dessa vertente sugerimos a constituição de um processo de distribuição de conhecimentos orientado por uma disposição fundada na relação entre conhecimento e mercado, uma espécie de *habitussencializador*, entendido como uma ideologia própria da/para/na educação, incorporada nos agentes das redes de ensino, que pensam as práticas para a educação infantil, ensino fundamental e educação especial. Esta ideologia baseia-se na superioridade do conhecimento, ligada a uma suposta autonomia, a um vácuo social que, contudo, parece não se realizar.

## NOTAS FINAIS

E é exatamente na perspectiva desta escrita, que entendemos possível a compreensão sobre a história-social do currículo, que passa, necessariamente, por sua inserção num contexto mais abrangente para o qual problemas diferentes, em diferentes regiões, possam ter respostas semelhantes ao nível dos objetos investigados, e que são estas respostas semelhantes que podem encobrir ou dificultar a compreensão das especificidades.

Neste sentido, os documentos curriculares criam e recriam lugares, criando um mundo educacional, econômico e social por meio de um conjunto organizado de significados e práticas que está relacionado a um processo central, efetivo e dominante desses significados, desses valores e dessas ações, que são vividas no e pelo acesso ao conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. Para além da lógica do mercado – compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? IN: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez Editora, 1995, pp. 59 – 91.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 39 – 64.

\_\_\_\_\_. Areprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CONNEL, R. Escuelas y justicia social. Madrid: Morata, 1997.

ELIOT, T.S. Ensaaios. São Paulo: Art Editora, 1989.

FENDLER, Lyn. There Are No Independent Variables in History. In: Thomas S. Popkewitz (org). Revisioning the History of Education Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge. New York, Palgrave Macmillan, 2013, pp. 223-244.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. Em: Souza, D. B. & Martinez, S. A. (orgs.). Educação comparada: Rotas de além mar. São Paulo: Xamã, pp.137-166, 2009.

MADEIRA, A. I. O campo da educação comparada: do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. Em: Souza, D. B. & Martinez, S. A. (Orgs.). Educação comparada: Rotas de além mar. São Paulo: Xamã, pp.105-135, 2009.

NÓVOA, António. Histoire et Comparaison: Essai sur l'Éducation. Lisboa: EDUCA, 1998.

\_\_\_\_\_. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. Em: Souza, D. B. & Martinez, S. A. (Orgs.). Educação comparada: Rotas de além mar. São Paulo: Xamã, pp. 23-62, 2009.

POPKEWITZ, Tomaz. (1998). Struggling for the Soul - The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher. New York & London: Teachers College Press.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. (org.) Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7013&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7013&Itemid=)



SCHRIEWER, Jurgen. Aceitando os desafios da complexidade: metodologias de educação comparada em transição. Em: Souza, D. B. & Martinez, S. A. (Orgs.). Educação comparada: Rotas de além mar. São Paulo: Xamã, 2009, pp. 63-104.

SOBE, N. W. Entanglement and Transnationalism in the History of American Education. In: Thomas S. Popkewitz (org). Revisioning the History of Education Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge. New York, PalgraveMacmillan, 2013, pp. 93-108.

WARDE, M. J. Brazil and Turkey in the Early 20th Century. Intertwined and Parallel Stories of Educational History. In: Thomas S. Popkewitz (org). Revisioning the History of Education Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge. New York, Palgrave Macmillan, 2013, pp. 109-133.

- LVI -

## **CURRÍCULO COMO SIGNIFICANTE VAZIO: O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO E AS PRÁTICAS DOCENTES**

Gabriela Fernandes Jordão<sup>81</sup> – UNICAMP (Brasil)

Rafael Straforini<sup>82</sup> – UNICAMP (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

A fim de conciliar os estudos realizados sobre Currículo dentro do Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO), sediado no Departamento de Geografia da UNICAMP ao cotidiano da sala de aula e ao Currículo do Estado de São Paulo, esta pesquisa, ainda que não finalizada, busca verificar, refletir e discutir como os discursos curriculares oficiais, considerados aqui como práticas discursivas hegemônicas, mais especificamente do atual Currículo de Geografia do Estado de São Paulo (Secretaria Estadual de Educação – SEE) e seus cadernos de atividades (aluno e professor), são aplicados na prática pelos professores, a fim de evidenciar os contextos de significação ocorridos nessa micro escala da sala de aula.

Para tanto, faz-se primeiramente uma breve explanação sobre a teoria curricular pós-crítica, sobre o contexto que gerou o currículo em tela, onde deve-se ressaltar que a escola foi desconsiderada como instituição capaz de

---

<sup>81</sup> Graduanda em Geografia no Instituto de Geociências, Unicamp. Bolsista de Iniciação Científica FAPESP.

<sup>82</sup> Professor do Departamento de Geografia. Líder do Grupo de Pesquisa Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia – APEGEO; Apoio FAPESP (Projeto Regular de Pesquisa).

produzir conhecimento e cultura, visto a ausência da participação dos professores da rede em sua formulação, e posteriormente são trazidas algumas observações acerca do trabalho docente frente a este currículo, a fim de compreender como a autonomia do professor pode interferir no processo de ensino-aprendizagem.

## O CURRÍCULO COMO PRÁTICA DISCURSIVA

De acordo com Lopes (2004 e 2005) e Lopes & Macedo (2011) as políticas curriculares são tanto compostas por propostas, como por práticas curriculares, sendo impossível dissociá-las. Sua concepção está ligada a seleção de saberes, visões de mundo, valores, símbolos e significados, ou seja, uma seleção cultural com a habilidade de organizar o que é selecionado e torná-lo apto ao ensino. O que podemos classificar, portanto, de acordo com a *teoria do discurso* de Laclau, como um discurso, já que une palavras e ações – daí a noção de prática discursiva (MENDONÇA & RODRIGUES, 2014, p. 49). Assim, a política curricular é uma política de construção do conhecimento escolar e também uma política cultural, construída por embates e acordos entre concepções, conhecimentos e formas de entender o mundo. Dessa forma, o currículo traz grande pluralidade de significados e sentidos<sup>83</sup>, não possuindo uma definição objetiva, que faz com que as políticas curriculares vão para além da esfera governamental, ainda que esta assuma papel privilegiado em relação ao poder que exerce em sua produção (LOPES, 2004, p. 111) ao legitimarem e concretizarem um apanhado de aspectos da cultura social, que passa a ser reconhecido como “conhecimento oficial”, ou seja, hegemônico que, de acordo com Apple (1982), traz ocultamente os interesses dominantes da sociedade – ou de parte dela. Dito de outra forma: a confecção do currículo envolve poder.

---

<sup>83</sup> Lembrar que na produção da política curricular pela comunidade disciplinar - categoria utilizada por Goodson (1997) para definir um grupo de pessoas que ao produzir o currículo luta pela estabilidade e manutenção curricular de determinada disciplina, bem como pela mobilização de maior prestígio/status e volume de recursos - , existem subgrupos internos que defendem diferentes concepções e competem entre si, porém, na tentativa de influenciar a definição da política em um sentido macro e defender o conhecimento disciplinar, a comunidade disciplinar negocia e produz um discurso híbrido, sistematizado e aglutinador, na tentativa de entrar em consenso, fazendo com que suas demandas particulares continuem presentes (COSTA & LOPES, 2016).

Assim, como afirmam Costa & Lopes (2016), apesar das comunidades disciplinares contribuírem para estabilizar, ainda que provisoriamente, determinados sentidos nos documentos curriculares oficiais a fim de “dar a seus particularismos uma função de representação universal” (LACLAU, 2011, p. 66), ou seja, de hegemonia, os embates não se fecham, mas continuam nas leituras e nas obrigatórias traduções dos textos políticos, sendo reiterada, assim, a feição ambivalente e rasurada da política, devido, principalmente, aos textos oficiais, muitas vezes serem apresentados de forma desorganizada epistemologicamente, incoerentes em suas propostas e aleatórios ou ecléticos em sua elaboração.

Assim, reiteramos a partir de Lopes & Macedo (2011) que a estruturação de um discurso

“[...] não faz cessar o movimento das diferenças, das possibilidades de novos sentidos imprevistos, visto que qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, de fixar o fluxo das diferenças e de construir um centro provisório e contingente na significação” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 252).

Concluimos assim, fundamentados em Laclau (2011) e apoiados nos estudos de Lopes & Macedo (2011), que o poder, antes atrelado ao Estado e a economia na perspectiva curricular estadocêntrica, passa a ser concebido de forma mais difusa na perspectiva curricular pós-crítica aqui trabalhada, superando a relação entre política e prática, pois não existe um único centro de poder que se expressa exclusivamente e de modo verticalizado, mas relações de poder que se manifestam de forma oblíquas, capazes de ultrapassar as teorias da reprodução por teorias da resistência, direcionada a compreender a autonomia relativa da escola na produção de significados e a combinar discussões de classe e cultura. Nessa perspectiva, a própria sala de aula, recorte espacial desse texto, passa a ser compreendido também

como lócus de luta por hegemonia e não como reflexo determinado das relações hegemônicas, [...] [que] por intermédio do currículo e da organização do trabalho pedagógico, difunde normas, práticas e valores, [...] [manifestando] sua resistência aos sentidos culturais dominantes (LOPES & MACEDO, 2011, pp. 165-166).

## O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O atual Currículo Oficial do Estado de São Paulo, lançado em 2010, está organizado, além dos documentos curriculares em si, em cadernos para professores, alunos e gestores - os caderninhos, como são popularmente chamados pela comunidade escolar - que constituem orientações, atividades e expectativas para o trabalho dos mais de 240 mil docentes da rede estadual de ensino de São Paulo em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os quatro milhões de alunos das mais de cinco mil escolas estaduais paulistas<sup>84</sup>, do ciclo II do ensino fundamental ao o ensino médio, conforme defende a Secretaria de Educação de São Paulo em seu site<sup>85</sup>.

Marcado pelo contexto neoliberal, a proposta curricular em tela traz um discurso extremamente regulativo e burocrático (PAES & RAMOS, 2014), o que Cação (2010) chamará de *retylerização* das práticas curriculares - que tem suas bases na pedagogia tecnicista, cujos princípios são a racionalidade, a eficiência e a produtividade - o que Contreras (2012) vai ligar à lógica racionalizadora das empresas, elucidando ao taylorismo.

Diante de uma série de falhas do documento e críticas ao currículo, interessa-nos ressaltar o caráter verticalizado de concepção e implantação do currículo, na qual o cotidiano escolar e suas pluralidades foram desconsideradas, fazendo com que os professores fossem expropriados dos meios de produção de seu trabalho e do seu saber, considerados agora como animadores por Cação (2010), pela experiência alienada de seu trabalho, ou por Apple (1987 *apud* Contreras 2012, p. 40), como simples aplicadores dos programas e pacotes curriculares, nos quais ocorreu o processo de separação da concepção e execução, reduzindo a função docente ao cumprimento de prescrições determinadas externamente, desqualificando o trabalho e saber docente, situação que é reflexo da crescente regulação, tecnicidade e controle de sua profissão - o que Contreras (2012) vai denominar de proletarização docente, devido principalmente, a perda da autonomia do professor, que

---

<sup>84</sup> Números retirados do próprio site da SEE-SP.

<sup>85</sup> <http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>.

juntamente com outras atitudes corroboram com o enfraquecimento e desmobilização da categoria.

No que concerne ao currículo específico de Geografia, é marcante a preocupação em conseguir pensar e lidar com as transformações vivenciadas a partir de uma crítica ao ensino tradicional e à geografia tradicional. Dessa forma, julga-se como inapropriado e desatualizado o ensino pautado naquela geografia mnemônica, descritiva, conteudista e neutra, que não é capaz, de acordo com os documentos, de lidar com transformações do mundo contemporâneo ao descrever e representar os fenômenos do novo espaço geográfico ou de apreender as, hoje, complexas relações do espaço mundial.

Assim, adota-se uma visão da geografia como ciência social engajada e atuante, fruto da necessidade de um mundo dominado pela globalização dos mercados, pelas mudanças nas relações de trabalho e pela urgência das questões ambientais e culturais (SÃO PAULO, 2012).

O currículo de geografia do Estado de São Paulo, portanto, ao centrar seus conhecimentos básicos na tecnologia e na temática da globalização, considera necessário despertar em seus alunos uma visão crítica sobre tais assuntos, fazendo uso de conhecidos autores, como Milton Santos, Anthony Giddens, David Harvey e Edgar Morin, todos da tradição do pensamento crítico, portanto, ligados à concepção teórica crítica de ensino, para fundamentar as considerações dos conteúdos de Geografia. Para isso trabalha, por exemplo, com os conceitos de globalização, espaço geográfico e meio técnico-científico informacional de Santos e de globalização de Giddens.

Porém, ainda que o discurso seja atualizado e necessário, percebemos que esse é raso, visto que mesmo utilizando autores críticos, os discursos não contemplam a completa concepção de geografia dos autores acima, empregando seus conceitos de forma sucinta, desarticulada e fragmentada e dificultando o seu entendimento. Também são priorizados as questões políticas e econômicas em detrimento das sociais e culturais, estas últimas de grande destaque nas obras de Santos e Giddens.

Tal fato corrobora com Contreras (2012), ao afirmar que os mecanismos de racionalização curricular atualmente praticados buscam legitimidade em suportes teóricos a fim ter a aceitação de seus pontos de vista, que além de ser o caso da “adoção” à geografia crítica no currículo de geografia, é também o que acontece com a adesão ao construtivismo nesse. É a incorporação de terminologias mais recentes legitimando velhas concepções pedagógicas e geográficas para levar a cabo as atuais reformas, obedecendo a

uma moda passageira, uma nova roupagem. Ademais, existe também no currículo em tela certo ecletismo teórico entre os autores, que produz uma generalização de suas obras (LOPES, 2014).

E é exatamente esse ecletismo de concepções e abordagens geográficas adotadas que nos faz afirmar que o currículo é um significante vazio, já que vários conceitos, ideias e termos, possibilitam conceitualizar a luta de distintos movimentos políticos por fixarem parcialmente certos significantes com determinadas significações, concebendo o discurso com uma configuração significativa aberta (SOUTHWELL, 2014).

### **O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO E O TRABALHO DOCENTE: A TEORIA DO DISCURSO NA SALA DE AULA**

Após essa breve explanação do currículo dentro da perspectiva pós-crítica e da contextualização do currículo em tela, que colocaram em evidência a grande distância entre as propostas teóricas trazidas pelo currículo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar (GIESTA, 2005), nosso trabalho objetiva, a partir de uma análise das *práxis* encontradas em sala de aula, compreender como se dão as resistências às imposições da SEE, e também identificar as ações insurgentes que ocorrem nas brechas encontradas no currículo, que proporcionam aos professores inventar, testar, improvisar, refletir e aperfeiçoar seu saber e seu fazer, de acordo com seus valores e critérios, construindo daí, a docência, a aprendizagem significativa e seu próprio currículo, fazendo, de acordo com Contreras (2012), que o currículo atue como mediador na relação entre ideias e ação nos processos de ensino, ou como propomos, que a partir de sua prática social vai ressignificando o próprio sentido de curricular, introduzindo novos sentidos discursivos naquilo que considera como um significante vazio.

A partir disso, procuramos por meio da pesquisa etnográfica, que "permite a investigação dos efeitos das políticas em contextos locais, favorecendo situar os discursos em táticas e relações de poder específicas" (LOPES, 2005, p. 56), valorizar o cotidiano escolar e a autonomia docente por meio do acompanhamento de dois professores da rede paulista de educação.

Apesar das observações ainda se encontrarem em um estágio inicial, pudemos notar que ambos os professores transformam o currículo de Geografia do Estado de São Paulo a sua maneira. A primeira professora, apesar

de não utilizar os cadernos de atividades dos alunos em sala, segue ordenadamente, as situações de aprendizagem<sup>86</sup> trazidas no seu caderno de orientações didático-pedagógicas<sup>87</sup>. No que diz respeito ao conteúdo, apesar do tema central do bimestre acompanhado no 1º ano do ensino médio ser globalização, o currículo pouco trouxe sobre tal fenômeno pelo viés do geógrafo Milton Santos, um dos referenciais do currículo de Geografia, não abordando o processo a partir das suas clássicas dimensões: a globalização como fábula, como perversidade e como possibilidade; dimensões essas que não poderiam faltar para uma professora recém-formada.

Em relação ao outro professor, apesar de utilizar os cadernos do aluno com certa frequência, percebe-se que este não segue “à risca” os temas das situações de aprendizagem, bem como inverte a ordem dessas. Para ele, a impossibilidade de adotar por completo o material está exatamente na disparidade entre o que é apresentado nos cadernos e o que de fato é possível colocar em prática, levando-se em conta, principalmente, o nível de conhecimento dos alunos, que segundo o professor, é menor que o exigido pelas atividades propostas, já que apresentam baixo desempenho em habilidades essenciais, como leitura e escrita. Dessa forma, o professor utiliza as imagens, gráficos, tabelas e textos trazidos nos caderninhos do aluno, trocando, muitas vezes, o enunciado dos exercícios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos perceber, a realidade de cada ambiente escolar resulta em diferentes leituras acerca dos documentos curricular padronizado, visto as releituras e recontextualizações por parte das escolas e dos profissionais da educação, ações de resistência a essa imposição racionalizadora e burocrática das atuais políticas curriculares, já que como afirma Contreras (2012):

o ensino é um trabalho que se realiza com seres humanos.  
É impossível, por conseguinte, fixar de uma vez por todas  
e por antecipação a prática do ensino. A realidade variada

---

<sup>86</sup> São os temas previstos no currículo para cada série e para cada bimestre.

<sup>87</sup> Orientações essas que vem em formato de plano de aula pronto, definindo os conteúdos estipulados, as competências e habilidades a se desenvolverem e sugerindo estratégias, recursos e formas de avaliação.



e variável das situações humanas e de suas características exige, pelo menos, uma adaptação às diferentes circunstâncias e casualidades. Isso quer dizer que é impossível separar por princípio, a concepção da execução no ensino. Necessariamente, o professor detém um nível de autonomia e de planejamento em seu trabalho. (p. 49)

Constata-se, portanto, de acordo com a teoria do discurso de Laclau, “que nenhuma estrutura de significação contém o princípio de seu próprio fechamento, [...] [devido] a existência de uma dimensão que atua de fora da estrutura, o exterior constitutivo.” (SOUTHWELL, 214, p. 136). Dessa forma, os significantes vazios encontrados ao longo da proposta curricular em questão, abrem brechas para que os professores utilizem sua autonomia e produzam suas próprias práticas pedagógicas, disputando, portanto, sentidos discursivos com o Currículo de Geografia do Estado de São Paulo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michel. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CAÇÃO, Maria Izaura. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da tylerização na educação pública. Espaço e Currículo, v.3, n.1, pp.380-394, 2010.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2012, 2ª edição.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. Pro-Posições [online]. 2016, vol.27, n.1

GIESTA, Nágila Caporlândia. Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?. Araraquara: junqueira & marin editores, 2005.

LACLAU, Ernesto. Emancipação e Diferença. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? Revista Brasileira de Educação, n. 26, Maio/Jun/Jul/Ago, 2004.

\_\_\_\_\_. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

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

LOPES, Maria Rita de Castro. Currículo prescritivo e disciplinador do estado de São Paulo (2008-2010): Geografia no ensino médio. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Organizadores). Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. 2.ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

PAES, Milena Veneziano; RAMOS, Gêssica Priscila. O Programa “São Paulo Faz Escola” e seu modelo de Gestão tutelada. Comunicações, Piracicaba, Ano 21, n. 2, p. 53-66, jul.-dez., 2014.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias. Coordenação geral, Maria Inês Fini; Coordenação de área, Paulo Miceli. 1ª edição. São Paulo: SE, 2012.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Organizadores). Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. 2.ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

**- LVII -****ESCOLA E CONSTRUÇÃO CURRICULAR:  
REFLEXIVIDADE, DIÁLOGOS, AUTONOMIA E  
EMPODERAMENTO DE PROFESSORES E  
PROFESSORAS.**

Gilvaneide Ferreira de Oliveira *URPE/Fundaj*

Carolina Santos de Miranda *UFRPE/Fundaj*

**UM BREVE OLHAR SOBRE O CURRÍCULO: ALGUNS  
ELEMENTOS HISTÓRICOS E DEMANDAS ATUAIS**

O início da teorização sobre currículo data desde os anos 20, tendo sido identificada como teoria tradicional, foi marcada pelos escritos de Bobbitt, através do livro “The Curriculum” em 1918. Estes primeiros escritos deram a este autor o título de descobridor e descritor do currículo, cuja definição pautava-se na “*especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados*” (Silva, 2013:12). Sob essa ótica, o currículo apontava para uma estrutura funcionalista semelhante à de uma fábrica, pois seus pressupostos foram inspirados no paradigma fabril<sup>88</sup> e na teoria da administração científica<sup>89</sup> de Frederick Taylor, cujo princípio se pautava no viés econômico e na organização de uma empresa que buscava a eficiência como principal objetivo.

---

<sup>88</sup> Paradigma Fabril- organização educacional que se baseava na estrutura organizacional das linhas de montagem de uma fábrica.

<sup>89</sup> Administração Científica- Modelo econômico de organização empresarial cuja palavra chave é eficiência.

Nessa perspectiva percebemos que a proposta curricular oficializada e implantada nas escolas segue o modelo descrito por Tyler, sendo também caracterizada pelo privilégio atribuído aos saberes da classe dominante, sendo este representante de uma pequena parcela da sociedade, configurando de forma reveladora, o mecanismo excludente vivenciado nas escolas. A forma com que se define esse currículo representa um elemento ditador de verdades, que segundo Althusser (1983), garante ideologicamente que o *status quo* seja preservado e reproduzido por um longo período de tempo no qual os alunos ficam na escola, através da seleção arbitrária de matérias, conteúdos e estratégias didáticas discriminatórias e excludentes, voltadas para atender a classe dominante que se auto-afirma através das políticas implantadas pelas instâncias governamentais, enquanto que, a classe dominada deixa a escola antes de adquirirem as habilidades necessárias a uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

Pensar o currículo numa outra dimensão é resgatar os elementos que caracterizam as teorias críticas. Segundo Silva, (2013) conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência, representam uma proposta que focalizam o sujeito como um ser multifacetado, atribuindo-lhe um papel de questionadores e transformadores das propostas educacionais existentes (Silva, 2013), rejeitando uma concepção de currículo que defende a atividade técnica do como fazer, nas quais os sujeitos eram considerados seres que deveriam aceitar e se adaptar aos elementos teóricos que eram impostos, sem questionamentos ou qualquer intenção de transformá-los. Contrapondo-se a essa perspectiva o currículo adota um perfil que assume uma interação com um sujeito questionador e transformador, que busca e valoriza a compreensão de como o currículo foi feito e de o que ele faz, através dos elementos que o definem, como por exemplo, os elementos culturais.

Uma concepção de currículo que considera a cultura e enfatiza uma relação de poder, percebe-o como artefato educacional, no qual, elementos culturais são escolarizados. Porém o que Bourdieu e Passeron sinalizam é que as culturas que são geralmente escolarizadas são representações culturais da classe dominante, que definem arbitrariamente sua cultura como sendo a cultura, através dos códigos, códigos estes que lhes são muito familiares e extremamente excludentes para a classe dominada que vai ficando a margem do processo por não conseguir decifrar o código instituído, sendo por isso mal

sucedido nas suas investidas escolares. Nesse sentido se faz necessário instituir uma cultura que seja acessível a todos, lhes favorecendo condições de superação e êxito em relação aos obstáculos encontrados.

Essa vertente crítica da teoria curricular tem fortes indícios do pensamento marxista. No contexto educacional de sua implantação, estavam disputando enquanto hegemonia dos discursos educacionais a teoria histórico-crítica e a pedagogia do oprimido, e num viés sociológico da educação importava-se do cenários inglês testes dos teóricos Michael Apple e Henry Giroux, sem refletir expressivamente nos documentos oficiais, mas inspirando efetivamente os trabalhos dos pesquisadores brasileiros que se dedicavam a essa área de conhecimento, conduzindo ao surgimento de uma nova linha de pensamento para a teoria curricular.

Lopes e Macedo (2003), apontam para uma teoria curricular, datado nos anos 90 e que nos aponta para um pensar além da criticidade, caracterizada por um pensamento híbrido, com influências das múltiplas discussões anteriores, assumindo um caráter nitidamente sociológico, no qual é percebido como um espaço de relações de poder. Nessa perspectiva destacamos uma ideia de currículo respaldada nas dimensões políticas, econômicas e sociais, sendo estes elementos indispensáveis para a sua compreensão.

Segundo Silva (2013) caracteriza a teoria supra citada, identificada como teorias pós-crítica ou pós-estruturalistas, como defensora da: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Estes elementos conceituais apresentam-se, segundo essa teoria, um reflexo que atinge teoria, método e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais marcando o campo do currículo no Brasil. Os teóricos que se destacam nesse pensamento curricular, com exceção de Paulo Freire, são autores estrangeiros ligados à sociologia e a filosofia (Lopes e Macedo, 2003). Esses elementos nos apontam para uma definição de currículo que sofre uma forte influência desse hibridismo, que ao mesmo tempo de lhe garante um vigor ao campo temático, gera uma dispersão, no sentido de lhe atribuir uma definição. Esse pensar nos remete para as ideias trazidas nesse trabalho que relata a vivência de uma construção curricular nessa perspectiva.

## REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Este estudo se justifica pela necessidade de se repensar questões relacionadas à formação continuada de professores, no tocante às demandas de formação voltada para a proposição de inovações pedagógicas nas práticas escolares, especificamente nas necessidades de reformulação curricular, tendo como princípio a reflexividade crítica e da formação da autonomia docente.

Ao se referir a formação docente, em especial, a formação continuada, destacam-se para esse fim, o necessário olhar para as práticas que acontecem nas escolas e os desafios que estas devem considerar ao propor ações de natureza inovadora, devendo estas serem carregadas de interações e diálogos entre os sujeitos envolvidos, diminuindo assim distanciamentos e atritos disciplinares. A este exercício atribui-se a capacidade de que o professor seja sujeito da sua formação, através da ação reflexiva de pensar e externar o que pensa sobre a sua própria prática pedagógica, favorecendo, assim, mudanças significativas no ambiente escolar, no caso particular desse trabalho, na reformulação curricular a partir de eixos integradores interdisciplinares.

Pensar o Professor como um sujeito reflexivo num exercício em que ele pensa a sua própria prática, referimos os estudos de Schön, (1992; 2000) e Zeichner (1993). Para Zeichner (1993), o conceito de docente reflexivo considera a riqueza da experiência que reside na prática dos professores e nessa perspectiva, reconhece que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira docente. Nesse sentido, identifica-se a reflexividade, na formação de professores, que representa uma ação desencadeada pela problematização da prática pedagógica, realizada entre o professor e os elementos que emergem de sua prática docente no sentido de possibilitar-lhes, dentre outros achados, inovações pedagógicas voltadas para esse contexto educativo (FINO, 2007; VEIGA, 2006; FREIRE, 1996; CORREIA, 1991). Esse elemento da inovação é caracterizado por Correia no sentido de que (1991, p.36) “[...] a inovação, por mais modesta que seja, rompe um equilíbrio, cria uma situação de crise” e, nesse contexto de crise, geram-se os conflitos que nos levam à inovação nos contextos de ação.

Segundo Garcia, (1999) um programa de formação continuada deve preservar o caráter da escuta docente e de continuidade pertinentes a um processo formador comprometido com transformações e emancipações dos professores, propiciando assim, empoderamento desses docentes e inovação

pedagógica nos contextos escolares, em especial nas proposições de inovações curriculares, destoando de muitos processos de formação continuada que acontecem em todo país, uma vez que se apresentam estruturados e vivenciados de forma pontual, desconsiderando a realidade e a escuta docente, bem como, do elemento de continuidade e das ações reflexiva e dialógica geradoras da autonomia docente.

Para isso, faz-se necessário iniciar um exercício reflexivo docente como assinala Freire (1998), que considera a condição de inconclusão e de autoformação, vinculada à história de vida dos sujeitos que se encontram em constante processo de formação, considerando-se, por isso, seres inconclusos. Nesse sentido, busca-se um exercício de superação de um contexto que não contempla a estrutura necessária para que a prática reflexiva aconteça na formação de professores, numa perspectiva que atenda à dimensão social. Para isso, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, atingindo uma dimensão coletiva e pública, na qual são contemplados elementos que consideram um processo dialógico e autônomo de ser. No âmbito desta ordem de ideias, trazemos nesse relato os resultados dessa ação formativa docente.

### **A PRÁTICA INOVADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM CAMINHO PERCORRIDO NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR**

Olhar para a escola numa dimensão interdisciplinar é considerar questões emergentes como: questões de gênero e sexualidade, etnia, racismo, sustentabilidades, dentre outras, que nos desafiam a rever nossas práticas educativas, em especial as reformulações curriculares considerando esse viés. Esse exercício nos convida a olhar criticamente para a escola e ver os limites estruturais de um currículo prescrito, relacionado a um referencialreducionista de ver, interpretar e organizar a realidade, expressa nos conteúdos curriculares que desconsideram a dinâmica da vida real.

Por isso, se faz necessário rever as proposições curriculares através da contextualização dos conteúdos de ensino, dando sentido e significado à vida, num exercício que garante uma prática pedagógica inovadora, estando esta relacionada à mudança paradigmática, oriunda de um estado de crise e ruptura com paradigma dominante e hegemonicamente instituído. Este desafio nos remete a esse trabalho que objetiva socializar uma experiência vivida num

Colégio particular de Recife/PE, voltado para a educação básica, tendo como protagonista desta ação: Professores, Coordenadores e Diretores do Colégio.

Essa ação de construção coletiva resultou na reformulação curricular partindo de momentos marcados por grandes debates envolvendo questões como: como lidar pedagogicamente com temáticas emergentes se já estamos com o tempo pedagógico todo preenchido com o currículo prescrito? Como atender/debater sobre as temáticas contemporâneas, silenciando nossos alunos e a nos mesmos diante dessa realidade? Inquietos com estas e outras questões.

Na realização da formação houve a vivência de vários encontros marcados por significativos debates e conflitos, ocasionando em aproximações, interações e diálogos diversos, carregados de experiências e subjetividades dos professores/sujeitos; a cada encontro o amadurecimento e proposições de ideias, garantiam à estruturação de propostas, a autonomia e empoderamento docente. Entende-se por empoderamento a ação social coletiva de participar de debates que visam potencializar e conscientizar os sujeitos sobre seus direitos sociais. Esta consciência possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política, sendo um processo pelo qual pode acontecer transformações das diferentes formas de relações, sejam elas sociais, políticas, culturais, econômicas e de poder.

Esses movimentos caracterizaram o processo de construção curricular, com a participação inicial dos professores das disciplinas afins, depois das subáreas, e por fim das grandes áreas, culminando na emergência das temáticas supracitadas.

No processo de reconstrução do currículo a voz dos professores esteve presente a cada instante. Eles tomaram como base eixos com temáticas norteadoras para a distribuição dos temas que devem ser tratados em cada um dos anos por cada disciplina. Ficou claro para eles que esses eixos geradores era apenas um ponto de partida, pois se fazia necessário aliar as suas experiências pedagógicas e organizar esse currículo de forma que esses temas viessem ter sentido no cotidiano escolar tanto do aluno como do próprio professor.

Ao final de cada etapa havia uma exposição dialogada da produção parcial e a elaboração de uma nova versão, agora com a participação do novo grupo, sendo esta a cada encontro, ampliada e com uma visão cada vez mais interdisciplinar, garantindo inovação e integração docente, pois essa discussão no grande grupo deu a oportunidade que as disciplinas tomassem conhecimento da estrutura curricular das outras permitindo que elas



identificassem o quanto elas podem dialogar e assim unir-se para a construção de um currículo que não só há diálogo entre as disciplinas como também cumplicidade na construção do saber.

## **REFLEXÕES FINAIS**

Como resultado desse trabalho podemos citar a relevância que a formação continuada assumiu no contexto da ação docente e na escola como um todo, sendo um produto da descentralização de ações e decisões da equipe gestora para um trabalho colegiado e democrático, no qual todos tem voz e o docente assume papel de autonomia e empoderamento. Essa aproximação dos sujeitos que fazem a escola, favorece ao professor na busca de elementos que o auxiliem na compreensão e interpretação de problemáticas identificadas nas suas práticas educativas, num exercício pleno de reflexão que favorece o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras, superando, assim, o viés de uma educação tradicional que muitas vezes impregna a ação docente.

Os momentos de calorosos debates, exposições de ideias e proposições, resultaram na sensibilização e envolvimento de todo o grupo na reformulação curricular, construída a partir de temática geradora e eixos integradores, revelando um exercício de autonomia desses profissionais em contextualizar e problematizar os conteúdos de ensino, integrados a diferentes áreas de conhecimentos e amadurecendo seu olhar integrador e um compromisso com a diversidade e as sustentabilidades.

Por fim, destacamos que essa formação continuada, regada de reflexividade, autonomia e empoderamento docente, supera o nível de reflexões teóricas ou debates superficiais e atinge a realidade da escola, uma vez que voltam-se para construções de matrizes curriculares que revelam elementos inovadores como temas emergentes, condições do trabalho, posicionamento docente e discente, desencadeando ações nas salas de aula e favorecendo o exercício de uma prática educativa reflexiva como estratégia fundante da formação continuada na referida escola.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Althusser, Louis. A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado. Rio: Graal, 1983.

CORREIA, J. A. Inovação Pedagógica e Formação de Professores. Coleção Biblioteca Básica de Educação e de Ensino. 2. ed. Portugal: ASA, 1991.

Fino, Carlos. Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. *Jornal de estudos clássicos da Universidade da Madeira*. Funchal: UMa. 2001.

\_\_\_\_\_. Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). Texto apresentado no III Colóquio do DCE - uma, oficina B – Inovação e Supervisão, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de Professores. Para uma mudança educativa. Coleção Ciência da Educação. v. 02. Porto: Porto Editora, 1999.

LIBANIO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos. 14<sup>o</sup> ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (org). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2003.

Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.  
\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 14.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SCHÖN, Donald. A Formação de Professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio. (org). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992b. p. 77-92.

\_\_\_\_\_. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. Docência: formação, identidade profissional e inovação didática. In: Encontro Nacional de Didática e Prática Pedagógica – ENDIP – UFPE/CE, 2006.

ZEICHNER. Kenneth M. O professor como Prático Reflexivo In: *A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

**- LVIII -****AFRICANIDADES NA ESCOLA: POSSIBILIDADES  
DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA  
DIVERSIDADE<sup>90</sup>**

Jean Adriano Barrosa da Silva – UFRB (Brasil)

Isabel Carvalho Viana – UMINHO (Portugal)

**INTRODUÇÃO**

O processo educativo brasileiro tem sido marcado por significativas influências relacionadas ao racismo e preconceito contra o negro, conseqüentemente, contra toda a sua contribuição e potencial educativo, em espaços formais, para nossos jovens e crianças. Neste sentido, realizamos uma investigação, em programa de doutoramento, sobre a contribuição da cultura corporal, em particular, da capoeira, samba e maculele, no processo de educação formal, explorado através de um conjunto de ações que designamos de enriquecimento curricular (AEC), considerando o impacto na formação de questões ligadas à prática pedagógica, formação de professores e atuação social, com motivo da utilização da matriz afro-descendente como princípio para construção do conhecimento, articulada através de um processo de desenvolvimento curricular integrado.

---

<sup>90</sup> Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e co-financiado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562

Nossa intenção foi problematizar a realidade da prática de ensino a partir da proposição da capoeira e suas possibilidades na implementação curricular da legislação sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Assim, em nosso trabalho de pesquisa relacionamos a formação de professores, o trabalho docente em uma escola pública e um grupo de estudantes em uma experiência de AEC, extraindo suas nuances, perspectivas e possibilidades no processo de educação formal, considerando aspectos das culturas populares de matriz afrodescendente.

O trabalho de intervenção no contexto da escola foi organizado a partir de pressupostos de Investigação Ação, que é uma categoria de pesquisa utilizada no campo de estudos educacionais, com uma finalidade interventiva de desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa para a autonomia na tomada de decisões sobre sua própria realidade concreta, criando condições efetivas para um constante processo de ação-reflexão-ação em torno do objeto de trabalho pedagógico. Com base neste entendimento, propusemo-nos a analisar a situação do grupo focal de capoeira (AEC) de uma escola municipal, situada em Amargosa – Bahia – Barsil, correlacionando-o com os fatores formativos acadêmicos e as peculiaridades do microcenário da cidade, em consonância com aspectos conjunturais da realidade nacional.

## **PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA**

A atualidade da ação pedagógica escolar nos impulsiona a refletir sobre possíveis alternativas para o processo formativo, considerando a matriz afro-brasileira e, em particular, a Capoeira. Neste sentido, é nosso propósito ampliar o diálogo com alguns autores, enfatizando interfaces que contemplem a capoeiragem com a pedagogia no “chão da escola”.

### **Capoeira, oralidade e dialogicidade**

Dentre as diversas contribuições da arte capoeira, no âmbito escolar, destacamos seu aporte, no que tange à forma como os conteúdos são abordados, principalmente, considerando a superação de aulas exclusivamente centradas na exposição oral do professor e no silêncio absoluto dos estudantes. Este cenário de atuação, coloca na figura do educador o estigma de atuar como mero repetidor de palavras dos livros e, ainda, exige do mesmo toda a responsabilidade de centralidade na ação pedagógica, não considera as

contribuições dos educandos na construção do saber, comprometidas pela falta de diálogo e de problematização contextualizada do conhecimento, inviabilizando a mediação das diferenças. Segundo Freire (2005, p. 91), o diálogo é essencial na descoberta do conhecimento, é um encontro de homens mediatizado pelo mundo:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.

A capoeira propõe o uso da palavra “vivificada” pela experiência da ação cotidiana contextualizada, ampliando a força da linguagem oral para além do significado dos vocábulos sonoros emitidos, ou seja, dinamizando-se a experiência pedagógica pela dialogicidade de um projeto educativo, eminentemente fruto da diversidade que estrutura as salas de aula nas escolas brasileiras, propondo uma mudança drástica de paradigma, pois reconhece a educação como uma ação de “mão dupla” na relação educando/educador, desviando a centralidade do professor. Assim, este caminho da capoeiragem, indica uma abordagem que possivelmente quebra a inércia e desinteresse pelos conteúdos, pois se substitui a necessidade de “decorar” os conceitos, pela possibilidade de construí-los a partir de situações pinçadas do cotidiano dos indivíduos envolvidos no ato educativo. Assim, para Freire (2005, p.101), é na consciência da realidade que se descobre o conteúdo da educação e, a partir daqui, se gera a dialogicidade com autonomia, com liberdade:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos Universo Temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.

A oralidade da capoeira pressupõe o rompimento com a lógica do silêncio da escola tradicional, pois a comunicabilidade entre os indivíduos é condição preponderante de todo o processo, considerando que a partir desta interação, catalisada pela problematização dos conteúdos e mediada pelo professor, a dinâmica educativa se processa pela vivência da experiência implicada de sensações, desejos, conectividade com o outro e subjetividades, rompendo com a exclusividade de desenvolvimento único da capacidade individual abstrativa intelectual.

A matriz afrodescendente, a partir da capoeira, indica uma escola educadora do povo pelo diálogo, deslocando o foco da competitividade de uma sociedade do consumo para os aspectos coletivos calcados em solidariedade e trabalho em grupo, superando-se uma consciência ingênua por um senso crítico mais apurado sobre o mundo. Segundo Freire (2007, p.113), a educação precisa avançar para a construção da consciência crítica, assegurando a representação verdadeira da experiência vivida em sociedade:

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstâncias. A consciência ingênua, se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se superior aos fatos, dominando-os de fora, nem se julga livre para entendê-los como melhor agrada. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo que leva ao cruzamento de braços à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem.

O comprometimento com uma educação mais crítica passa necessariamente pela possibilidade de utilizarmos também a cultura oral de matriz africana como princípio para repensar a vida, o mundo, relações de poder e a educação como um todo, reavaliando caminhos, atitudes e toda a complexidade da vida em sociedade, reconhecendo as limitações da referida “consciência mágica” freireana e colocando o homem como sujeito ativo de seu processo emancipatório.

Para dar conta, didaticamente, de estimular esta dialogicidade, algumas estratégias são fundamentais enquanto princípios de africanidades, dentre estas, destacamos a circularidade, sendo esta entendida como algo para além da disposição física de indivíduos no espaço, trazendo toda a possibilidade de leitura metafísica energética e seu entrelaçamento com o campo de conectividade cultural, focando o imaterial da subjetividade humana.

## A “RODA DE CAPOEIRA” E SEUS SABERES

A Capoeira tem na circularidade de sua “roda” seu momento sublime de plenitude, pois toda a ritualística se desencadeia ali, com expressões, negações e metáforas constantes da vida cotidiana, ensinando-se sobre a complexidade das relações sociais em comunidade, a partir do desenvolvimento de uma corporeidade indentitária com fortes traços de ancestralidade e conectividade com o plano imaterial.

A “roda de capoeira” é composta por indivíduos diferentes que irão exercer funções distintas para fazer a vivência acontecer como a metáfora social da vida humana, em que pessoas diferentes desempenham trabalhos distintos para garantir a vida em comunidade, isso, no caso da capoeiragem, considerando todas as tensões e embates que são mediados pelo “mestre”, educador mais antigo e experiente, que, pelo reconhecimento do próprio coletivo, recebe a incumbência de ser o facilitador na organização deste momento.

Para a capoeira acontecer, minimamente, precisamos de pessoas que toquem os instrumentos, outras que cantem, duas que desenvolvem o “jogo” no centro da “roda” e um mestre mais antigo que mediará todo o processo, ou seja, não é possível desenvolver a capoeiragem com “iguais” executando as mesmas funções, nem tão pouco fazer acontecer sem contar com a contribuição do outro. Desta forma, podemos perceber como a circularidade da “roda na capoeira” poderá, possivelmente, contribuir para ir além o modelo escolar tradicional que enfileira pessoas, silencia o diálogo, homogeneiza identidades e se desvincula do compromisso educativo de contextualizar os conteúdos.

A circularidade propõe o diálogo das diferenças em favor de um conhecimento comum a todos, criando uma pedagogia da inclusão e uma relação mais harmônica com as dimensões constitutivas indenitárias de cada indivíduo, substituindo homogeneidade da escola tradicional pela complementariedade entre os diferentes.

É importante ressaltar que todo este processo formativo deve partir da problematização da realidade, sendo mediado pelo “mestre”, que encontrará estratégias para provocar situações de intercâmbios experimentais de conhecimentos entre os educandos, potencializando a “Zona de Desenvolvimento Proximal” de Vygotsky.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos ajudou a identificar as principais dificuldades relativas à ação pedagógica, que professores e alunos enfrentam no trato com a história e cultura afro-brasileira e africana. Foi possível compreender que, mesmo considerando a obrigatoriedade por lei destes conteúdos, estes ainda não são suficientes para superar o preconceito na nossa sociedade e/ou efetivar-se como importante recurso metodológico de aprendizado, pois existe um déficit na formação de professores sobre o tema e, ainda, um processo histórico enraizado de discriminação ao negro e sua cultura no país, que compromete uma pedagogia por africanidades na educação formal.

Acreditamos que a investigação aprofundou e construiu conhecimentos sobre propostas facilitadoras do estudo da história e cultura afro-brasileira, e africana, através da capoeira, conseguindo planificar e vivenciar a experiência da AEC, que nos brindou com uma série de constatações positivas e funcionais para a educação formal, pois operacionalizamos na ação pedagógica o aprender-fazendo, oralidade, ancestralidade, circularidade e outros, demonstrando as possibilidades da construção do saber a partir de referenciais distintos dos atuais, para concepção do mundo e da sociedade.

A investigação destacou que a capoeira pode contribuir muito positivamente, apoiando a construção de teorias pedagógicas que contemplem o trato com as diferenças, na perspectiva da construção coletiva e exercício pleno da cidadania crítica. Contudo, também ficou evidenciado que todo o sistema educativo carece de uma mudança de paradigma estrutural sobre valores e sociedade, pois, parte dos problemas identificados, são fruto de um modelo de construção do conhecimento que foi estruturado para atender aos ditames do modo de produção capitalista e suas necessidades.

O trabalho com a capoeira, na AEC, demonstrou que não é suficiente apenas incluir conteúdos sobre africanidades sem efetivá-los, mediados por uma matriz metodológica que operacionalize as potencialidades dos mesmos, pois, a "forma" e a implicação daquilo que se aprende com o mundo, determinam a qualidade do exercício da capacidade crítica de cada um em relação à totalidade concreta, portanto, não basta só conhecer, é preciso operacionalizar o que se conhece em função dos outros e de si mesmo na vida em sociedade.

Demonstramos que a experiência na capoeira proporcionou uma constante imersão crítica dos estudantes, problematizando situações e



construindo conhecimento a partir dos saberes distintos de cada indivíduo envolvido na ação, facto que exigia dos sujeitos uma postura mais inclusiva e tolerante às diferenças, potenciando estas em função do processo educativo de todo o grupo.

O envolvimento de toda a comunidade escolar em eventos, e outras atividades sobre o tema, comprovou a relevância do processo de Investigação Ação na transformação sociocultural, no sentido do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos da pesquisa em seu próprio contexto, nos auxiliando na percepção de que a qualidade dos resultados positivos da AEC estava diretamente implicada com a colaboração de todos e, conseqüentemente, rompendo com o paradigma de uma educação tradicional individualista e não contextualizada com o cotidiano dos educandos.

O trabalho desenvolvido na escola tomou tanta proporção que a mesma virou referência na região sobre trato com africanidades, pois os eventos serviram também para democratizar o acesso de outras comunidades escolares circunvizinhas a todo o trabalho desenvolvido. Neste sentido, destacamos também que a repercussão da Investigação Ação provocou no município o desenvolvimento de políticas públicas sobre africanidades no ensino formal, considerando a abertura do primeiro processo seletivo da história, exclusivamente para selecionar professores de capoeira que foram contratados para atuar na educação.

Acreditamos, por tudo que foi exposto, que a capoeira comprovou sua potencialidade educativa no processo pedagógico criativo para emancipar a cidadania inclusiva. No entanto, o processo investigativo nos despertou para outras inquietações, denotou que o trabalho desenvolvido pela AEC atenuou e problematizou, no sentido emancipatório, as conseqüências dos conflitos históricos sobre as bases que sedimentam nosso processo educativo, mas também identificou a necessidade de focarmos, em estudos futuros, possíveis causas estruturadas no processo acadêmico de formação de professores.

A capoeira, como método pedagógico, potencia um aprendizado referenciado em outra perspectiva de leitura da realidade, que, pela conjuntura de formação social do povo brasileiro, demonstra ser mais compatível com as necessidades educativas da complexa realidade plural que compõe os espaços formais de educação em nosso país. Desta forma, defendemos a “capoeirização” da escola como processo pedagógico criativo, transitório, para emancipar a cidadania inclusiva.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CAMPELO, Maria Estela Costa H. Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

DELORS, Jacques et al. EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005.

Freire, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30 ed. 2007.

Freire, Paulo. A educação na cidade. São Paulo Cortez, 6 2d. 2005.

GARCIA, C.M. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

LIBANIO, João Batista. A arte de formar-se. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (Coord). Os professores e sua formação. 3. Ed. Lisboa: Dom Quixote. 1997. p. 9-33.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.).

*Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.* São Paulo: Unesp, 1996.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

VAZQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. 2 Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, Liev Semionovich - Psicologia Pedagógica - Trad. Claudia Schilling - Porto Alegre; Artmed, 2003

- LIX -

## O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Joane Veloso Pina Cavalcanti – Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes  
(BRASIL)

Lívia Suassuna – UFPE (BRASIL)

### INTRODUÇÃO

Segundo Soares (2002), a língua portuguesa enquanto disciplina curricular que se conhece hoje é um fenômeno datado das últimas décadas do século XIX, no fim do Brasil Imperial.

Na época da colonização brasileira, o português era considerado a língua oficial do país, mas estava ausente não apenas do currículo escolar como também da interação social, já que três línguas circulavam no território brasileiro: o português trazido pelo colonizador; a chamada língua geral, que recobria e condensava as línguas indígenas faladas no Brasil em uma língua comum; e o latim, ensinado nas instituições de ensino secundário e superior dos jesuítas.

A educação na colônia era responsabilidade dos jesuítas e orientada por programas de estudos promovidos e instituídos pela Companhia de Jesus. Nas instituições de ensino, os poucos jovens que se escolarizavam, pertencentes a camadas sociais privilegiadas, aprendiam a ler e escrever em português, sendo essa língua apenas instrumento de alfabetização. A carreira escolar trilhada por esses jovens seguia o modelo educacional da época, “que se fundava na aprendizagem *do* latim e *através* do latim, fugindo à tradição dos sistemas

pedagógicos de então atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplinar curricular” (SOARES, 2002, p. 158-159).

Contudo, em meados do século XVIII, o Marquês de Pombal instituiu reformas políticas e educacionais em Portugal e nas nações colonizadas pelo país. Com a reforma, foi definido que todo território dominado por Portugal deveria tornar obrigatório o uso da língua portuguesa, estabelecendo-se, assim, sua inclusão e valorização nas escolas. O português também esteve presente como objeto de ensino no documento pombalino, que instituiu o estudo da gramática da língua portuguesa como componente curricular e manteve o ensino da retórica e da poética.

A tríade da tradição do ensino do português (gramática-retórica-poética) foi mantida nas instituições escolares até mesmo quando se reconheceu tal língua como disciplina curricular e escolar, nos anos 40 do século XX. Isso se deve ao fato de que

fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: (...) os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade (SOARES, 2002, p. 164-165).

A partir dos anos 1950, então, o público escolar se modifica. Se antes apenas as camadas favorecidas tinham acesso à escolarização, em meados do século XX, os filhos dos trabalhadores passam também a frequentar a escola. Com essa dinâmica social, atrelada à democratização da escola, necessita-se de uma mudança nas práticas de ensino, especialmente nas de língua portuguesa.

Nesse contexto, surgem os estudos sobre currículo, nos Estados Unidos. Mas, foi na década de 1960 que os debates ganharam maior impulso. Segundo Silva (2011, p. 22), “foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse”. A democratização da escola e o acesso das classes populares à educação formal trouxeram, pois, a tais estudos, “a responsabilidade específica de analisar o significado das diferentes práticas educativas numa perspectiva histórica” (ENGLUND, 1991, p. 113).

No Brasil, as reflexões sobre questões curriculares iniciam-se nos anos 1920-1930, com a Escola Nova; mas somente na década de 1980 se intensifica

esse debate teórico. Dessa forma, a avaliação do impacto das propostas curriculares na prática social e escolar, o discurso pedagógico subjacente ao exercício da docência, as relações de poder existentes no espaço escola e por ele construídas, as transformações e mudanças no contexto e no cenário educacional são questões que competem ao campo do currículo.

Quando os filhos das camadas desfavorecidas chegam à escola – seja ela urbana ou rural –, trazem consigo outras formas de falar, de sentir e ser no mundo que não podem ser negligenciadas e/ou anuladas na e pela educação formal. Assim sendo, é difícil continuar a ensinar uma única variedade da língua, expressa na literatura clássica, visto que as necessidades, os saberes e os objetivos do ensino não se restringem mais a apenas uma parte da sociedade.

Então, como seria o ensino de língua portuguesa nesse contexto de mudança social? Se não mais a gramática “pura” e a retórica poderão constituir o ensino do português, o que devem ensinar os ‘mestres’ das letras?

No contexto histórico atual, início do século XXI, muitos debates perpassam as questões da educação, principalmente quando estas se referem à linguagem. O uníssono que emana desses diálogos grita a favor da concepção de que a língua é uma forma de interação humana e, como tal, precisa ser concebida, vivenciada e ensinada a partir das práticas de linguagem em uso na e pela sociedade. Assim sendo, os objetivos maiores do ensino/estudo de uma língua

não podem, neste sentido, deixar de considerar – como se fossem não pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. (...) Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo. (GERALDI, 2009, p. 26)

Essa perspectiva de trabalho e ensino com e de uma língua torna as produções sociais de interação verbal como produções culturais e historicamente situadas. Nesse contexto, a leitura, a análise linguística e a produção de textos orais e escritos formam os eixos de ensino da língua, que será refletida, repensada e ressignificada no ambiente escolar para a formação de um sujeito agente, crítico e transformador dos processos de comunicação social.

Eis, então, um dos projetos de ensino de língua materna da sociedade contemporânea: desconstruir a noção de sujeito passivo e alienado a partir de uma constante conscientização de que os processos interativos sociais são

também processos enunciativos demarcados por uma língua dinâmica, política, cultural, histórica. Esse projeto, contudo, vem tomando forma e se materializando a partir dos séculos XIX e XX, quando, com a virada linguística, as ciências humanas passaram a conceber o homem como um ser de interações.

Diante do conhecimento desses dados históricos, vemos que, em vários momentos da história da educação, ao ensino de português cabiam a leitura dos grandes clássicos e a análise gramatical. Dessa forma, o currículo de língua portuguesa era construído tendo como objetivo a formação de um leitor identificador e apreciador de clássicos.

Mais à frente, a educação e o currículo passam ainda por transformações. Enquanto o currículo era concebido como um compêndio de conteúdos a serem seguidos pela escola para legitimar uma identidade nacional e um ensino tecnicista, o sistema educacional passa pelas certezas da educação bancária. No tocante ao ensino de língua, temos, nesse momento, a avalanche do ensino da gramática, a negação de outras variedades linguísticas e o privilégio total para a norma culta.

As teorias pós-críticas, contudo, sobre currículo trouxeram abordagens diferentes em relação a esse tema. Se antes um projeto curricular era, por vezes, visto como um conjunto de conteúdos, as novas teorias somaram à noção de currículo aspectos sociais, culturais, ideológicos.

Essas teorias pós-críticas e interacionistas do currículo e do ensino de língua chegam com força e legitimidade nas escolas brasileiras, principalmente as dos grandes centros urbanos. Nesses locais, o incentivo para uma educação de qualidade se torna questão de política pública e da sociedade civil democrática, visto que segmentos mais amplos da população começam a ganhar espaço na escola, antes restrita à elite. A possibilidade teórica de se repensar a educação, o currículo e o sujeito traz também a possibilidade de se formar, de se configurar e de se legitimar outras relações sociais, culturais, políticas.

Nessa perspectiva, grupos e movimentos sociais diversos, motivados por uma ideologia contra-hegemônica e uma concepção diferente de sociedade e de sujeito, veem em um projeto educativo a possibilidade de formar militantes, cidadãos e seres sociais em prol de uma causa.

Trazemos, então, como ponto de partida para esta pesquisa a problemática do ensino de língua na proposta curricular da disciplina de língua

portuguesa dos cadernos orientadores da educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra<sup>91</sup>.

## **O DOSSIÊ MST ESCOLA – DOCUMENTOS E ESTUDOS 1990-2001 CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 13 – EDIÇÃO ESPECIAL**

A edição especial do Caderno de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra traz o volume “Dossiê MST Escola”. O documento, organizado pelo Setor de Educação do MST e editado pela primeira vez em agosto de 2005, configura-se como uma coleção de documentos referentes ao processo de construção de uma escola pública de educação fundamental. Os textos compreendidos nessa coletânea foram produzidos e publicados no período de 1990 a 2001, período no qual o movimento dedicou-se a uma intensa produção teórica sobre a escola, especificamente a de nível fundamental.

Além disso, o dossiê busca também proporcionar uma leitura analítica e crítica dos materiais produzidos e apresentados, buscando promover uma reflexão sobre a produção teórica do movimento, tendo em vista o que é possível avançar.

Feitas essas considerações gerais sobre o dossiê, investigaremos, na proposta curricular, as concepções de ensino, currículo e língua, bem como as propostas educativas do MST, os objetivos e as propostas metodológicas para o ensino de língua portuguesa.

### **As concepções de ensino, currículo e língua**

Alguns pilares organizam e viabilizam a educação nos espaços e territórios relacionados à educação em movimentos sociais: o princípio de que a educação é um direito, a relação entre trabalho e educação, a realidade dos povos do campo enquanto objeto gerador da educação. No Caderno de Educação n. 13, documento em análise nesta seção, os debates sobre a educação e papel da escola se encontram e extrapolam as questões referentes ao educar. Sobre a ideia do que é educar, podemos relembrar e comprovar a partir

---

<sup>91</sup> Neste trabalho, iremos nos referir ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra também por sua sigla MST.



do trecho abaixo, retirado das páginas 160 e 161 do dossiê, no texto intitulado *Princípios da Educação no MST*, o que move a educação no movimento.

*Em sentido amplo, podemos dizer que a educação é um dos processos de formação da pessoa humana. Processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando essa sociedade. Por isso ela está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo.*

Percebemos, no trecho acima, que o discurso de educação posto no documento e construído pelo movimento dialoga com as ideias de Williams (1992), quando este afirma que a educação está imbricada com uma proposta de sociedade, uma prática cultural. Assim sendo, para o movimento, educar é também um projeto e uma prática política, não restritos apenas à escola, mas vinculados também a ela. Nessa perspectiva, então, o dossiê propõe como princípios filosóficos da educação do Movimento: a educação para a transformação social; a educação para o trabalho e a cooperação; a educação voltada para as várias dimensões humanas; a educação com/para valores humanistas e socialistas e a educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

Nesse contexto, o currículo apresenta grande importância para o Movimento. De acordo com o documento, na página 52:

*Muita gente pensa que currículo é uma lista de conteúdos que o professor recebe pronta e que deve seguir à risca. O currículo tem conteúdo. Mas não é só isso. O currículo é um conjunto de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola.*

E mais:

*O nosso currículo deve ser desenvolvido a partir da realidade próxima das crianças e através das experiências práticas. O aluno precisa perceber claramente que aquilo que está aprendendo tem sentido prático na sua vida no assentamento. Somente assim ele conseguirá avançar no conhecimento da realidade mais distante: do MST como um todo, do estado, do País, do mundo.*

Essa noção de que o currículo não é apenas uma listagem de conteúdos e sim um conjunto de práticas educativas dialoga com a proposta de que o currículo atua como um dispositivo cultural e de construção de subjetividades.

Com relação à noção de língua do documento em análise, não há, de forma explícita, nenhuma concepção exposta nas páginas do dossiê, nem mesmo nas partes que se referem especificamente ao ensino de português. Mas, a partir do discurso materializado no texto, podemos perceber alguns posicionamentos do movimento em relação à ideia de língua/linguagem.

Na página 32 do documento, o texto afirma que o objetivo das escolas do MST é:

*Ensinar as crianças a ler, escrever e fazer contas. Não apenas no papel. Elas devem aprender a ler, escrever e calcular a REALIDADE do Assentamento e de toda a sociedade.*

De forma não explícita, mas a partir do não dito, podemos perceber que, de acordo com o discurso construído no documento, a língua pode ser percebida como uma forma, um meio de interação humana, social, cultural e política, que

vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (GERALDI, 2009, p. 26).

Nesse sentido, pensar a língua a partir de uma realidade é vinculá-la a uma cultura, a um momento histórico, a um grupo social específico, a um sistema de significações, como bem denomina Williams em seu debate sobre cultura.

## **Objetivos e propostas metodológicas para o ensino de língua portuguesa em sala de aula**

Segundo o documento em análise, o grande objetivo do ensino de língua portuguesa é o domínio da expressão oral, da leitura, da escrita ou produção de texto, além do estudo da literatura. Na página 79 do documento, um princípio para o ensino de língua é posto:

*Respeitar e valorizar o jeito de se expressar do aluno, mas introduzir e estimular também o domínio da linguagem oficial, especialmente no que se refere à concordância verbal, pronúncia e acentuação. No conteúdo observar a clareza, o nível dos argumentos, a coerência, entre outras ideias.*

Com relação às propostas metodológicas para o ensino de língua, no ensino fundamental II, o documento propõe algumas sugestões para o trabalho com a expressão oral, a leitura, a escrita e a literatura.

Sobre a expressão oral, vemos no trecho a seguir o que é colocado como fundamental:

*Técnicas de exposição e oratória, debates, entrevistas, declamação, jograis, apresentações artísticas em geral, rádio, relatos de pesquisas ou estudos feitos individualmente ou em grupo.*

Sobre a escrita, o documento coloca como elementos fundamentais:

Elaboração e produção textual: textos informativos, narrativos, dissertativos, correspondências pessoais, oficinas e comerciais. Atas, jornais, boletins informativos e mural. Na produção textual, trabalhar também: ortografia, concordância verbal e nominal, construção das frases segundo a forma padrão, princípios básicos de comunicação escrita, elementos de fonética.

*Os objetivos: desenvolver o hábito de leitura; conhecer e analisar as principais correntes de literatura brasileira e latino-americana. Os alunos devem ter a oportunidade de ler, expor, e discutir obras clássicas e também da literatura popular, incluindo as produções do MST. Uma atividade complementar pode ser assistir filmes baseados em clássicos de literatura. E também, a integração com atividades de Educação Artística.*

É perceptível que as propostas metodológicas para o ensino de língua, especialmente no eixo de leitura e de literatura, não priorizam ou não enfatizam a formação de um leitor sensível, crítico, reflexivo e consciente. O que percebemos, pela leitura do documento, é que essa formação se dilui nas atividades tradicionalmente escolares, principalmente no tocante à disciplina de língua portuguesa, e se solidifica muito mais nas ações do movimento realizadas fora da sala de aula de português do fundamental II.

Ao que parece, as considerações sobre o ensino de língua postas no documento esbarram numa proposta educativa de reconhecimento do ensino da norma padrão sem uma clareza das possíveis problematizações que podem (e devem) ser construídas sobre a língua.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acreditamos que a presente pesquisa traz reflexões interessantes no que diz respeito ao currículo e ao ensino de língua enquanto processo de ressignificação humana. Destacamos, contudo, que certos discursos e certas práticas referentes ao fazer escola e ao ensinar português estão profundamente enraizados na cultura e na sociedade. E mesmo uma escola cuja proposta se firma na contramão das ações hegemônicas não está livre de sofrer e viver nas reminiscências e nas verdades fundadas e fundadoras do sistema escolar tradicional.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo Numa Paisagem Pós-Moderna. Revista Idéias – currículo, conhecimento e sociedade. Série Idéias, 26, 1998, p. 29-41.

\_\_\_\_\_. Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ENGLUND, T. Replanteamiento de la historia del curriculum: hacia una nueva orientación teórica. Revista de Educación, Madrid, n. 295, 1991. (Historia del Curriculum I).

GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 2011.

\_\_\_\_\_. Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado de letras, 2009.

- LX -

## A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NUMA ESCOLA ALAGOANA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONTEMPORANEIDADE

José Artur do Nascimento Silva<sup>92</sup>

Beatriz Araújo da Silva<sup>93</sup>

Fernanda Lays da Silva Santos<sup>94</sup>

Jhones Stéffanny Marcelino dos Santos<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

Falar acerca da questão étnico-racial no cotidiano escolar faz-se necessário no que tange a importância de se compreender, ao longo da história brasileira, todo um processo de lutas e conquistas dos povos negros e indígenas, elucidando aspectos em que estes sujeitos tiveram e ainda têm suas culturas negadas e subalternizadas perante o meio social, uma vez que a cultura do homem branco sempre esteve presente e de forma suprema perante as

---

<sup>92</sup> Graduado em Pedagogia pelo Centro de Educação / CEDU – Universidade Federal de Alagoas. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGE – CEDU – UFAL.

<sup>93</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/CEDU/UFAL. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Atividade Docente e Subjetividades.

<sup>94</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/CEDU/UFAL. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Atividade Docente e Subjetividades.

demais existentes. No entanto, vale salientar que, a partir dos meados da década de 50, os movimentos sociais organizados - em especial os movimentos negros - travaram algumas lutas com o governo com o propósito de tornar presente na escola o acesso a permanência não apenas de sua cultura, mas a demanda social de seu povo.

Com a inserção de outros sujeitos que não se restringiam aos filhos/as da classe dominante, ou seja, pobres e negros/as, a escola teve que moldar-se para atender sua nova clientela. Com isso, surgem as avaliações que vão testar os conhecimentos de tais sujeitos. Entretanto, gostaríamos de ressaltar que apesar da inserção do/a negro/a e do/a filho/a do/a pobre na escola, não se buscou desenvolver e aplicar um currículo que fosse capaz de propiciar que ambos pudessem vislumbrar a sua cultura no processo de escolarização, uma vez que somente na década de 90, com a criação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional -LDBEN 9.394/96, houve uma preocupação em trazer a temática da questão étnico-racial nos espaços escolares, para tanto o ensino da mesma não se apresentou como obrigatória. É importante lembrar que a inserção do recorte étnico-racial nos currículos veio por muita luta e resistência, entendendo que se avançou muito, mas ainda os currículos precisam ressignificar a caracterização da negritude brasileira para além das datas comemorativas e aspectos do momento de escravização e da abolição.

A obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira veio se tornar concreto apenas sete anos depois com a criação da lei de nº 10.639, de janeiro de 2003 que garante que seja acrescido o seguinte artigo 26-A no Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2010:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.(BRASIL, 2014, p. 20).

Tendo em vista que foi assegurada na legislação brasileira o ensino sobre a história e a cultura afrobrasileira nas escolas, nos propomos neste estudo discorrer acerca de como vem se dando esse processo no ambiente escolar, visto os desafios e as possibilidades que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, a prática-docente e a prática pedagógica. Para tanto, dividimos este escrito em duas partes: no primeiro momento buscaremos discorrer acerca da cultura negra e suas implicações na formação de um país plural e, posteriormente, faremos uma análise no que diz respeito ao currículo e as práticas desenvolvidas que visem Ao reconhecimento das diferenças socioculturais, uma vez que o currículo tem se tornado um campo central de disputa de poder perante a sociedade.

### **CONTEXTO HISTÓRICO, HIGIENISMO E CURRÍCULO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.**

Analisar o contexto histórico torna-se imprescindível para pensar o presente e construir um futuro mais digno que compreenda o respeito à diversidade, e sobretudo, a valorização e afirmação das identidades que ao longo da história brasileira foi fortemente silenciada, negada, sob a opressão de uma elite econômica que via na imagem do europeu o padrão ideal para a formação de uma sociedade moderna.

Desse modo, concordamos com Bloch (2001), que a História não é uma ciência do passado, mas sim uma construção de conhecimento de outrora que auxilia na compreensão do presente. Conhecer, revelar esses processos de exclusão, sendo o currículo um instrumento de análise que está imbricado em relações sociais de poder, é de suma importância para denunciar, refletir e propor discussões e intervenções que venham a contribuir para um pensar e fazer educativo político voltado para a afirmação da cultura negra e indígena, e historicizar é um caminho não somente metodológico como também necessário na percepção do presente, ressignificando-o e tendo-o como subsídio para construir um novo futuro.

O nosso país é fortemente marcado pela herança escravocrata. No período colonial, marcado pelo processo de escravização, a população negra foi submetida por um série de questões políticas, econômicas e sociais pautados nos interesses da classe dominante, podemos questionar: quem era o cidadão/ã brasileiro/a? Será que nos dias atuais a identidade negra é reconhecida tanto na legislação quanto no currículo escolar? Como estão acontecendo os processos



de subjetivação em sala de aula? Existem práticas voltadas à afirmação da cultura negra? Que emoções perpassam o currículo e o sentimento de crianças frente ao reconhecimento ou negação de sua identidade?

Tendo em vista a concepção de Currículo apresentado por Silva (2010), o currículo é uma linguagem de saber e poder construído historicamente. Assim, versar o currículo permite expor o que ele nos faz e o que nós fazemos com/dele. Assim, além do perfil histórico, está atrelado ao currículo os vieses sociológicos, oportunizando elementos de saberes e ações para uma transformação social ao revelar o que está implícito, naturalizado e normalizado, evitando a tendenciosa reprodução social de um ideário curricular pautado numa hierarquização de saberes. E quais saberes, historicamente, tem prevalecido no currículo?

A classe dominante, o homem rico, branco, heterossexual, europeu, no processo de colonização fez repercutir toda uma carga de preconceito e desigualdade social que se estende até os dias atuais. Mesmo com políticas sociais e alguns avanços conquistados, ainda existem muitas injustiças sociais que depreciam a camada popular, incluindo a população negra e indígena demonstrados no silenciamento e, algumas vezes, no apagamento dos saberes, valores e cultura destes grupos sociais. Desse modo, o currículo escolar não é neutro e envolve uma intencionalidade, sendo um instrumento de poder e privilégio que envolve as relações sociais, elegendo temas, assuntos, superestimando culturas a serem ensinadas e, algumas vezes, ocultando outras, tornando o currículo um instrumento normativo e disciplinar que inculca saberes e ideários intencionais para uma finalidade por meio da educação. Assim, entendemos que no processo de escolarização, o currículo e os objetos da escola como ensino, aprendizagem, avaliação, currículo, não são meros detalhes; tem sido constituídos historicamente e incorporam sistemas de regulações e poder, por isso precisam ser historicizados”( POPKEWITZ apud MATE, 2011,p.58).

Com a abolição da escravatura (1888) e instituição do regime republicano (1889) no cenário brasileiro, buscou-se pensar em novas formas de produção, até por que estava havendo no mundo uma crescente ascensão da burguesia, a industrialização, o qual estava impedindo as exportações brasileiras. Além do mais, com as constantes rebeliões e lutas abolicionistas, impulsionaram o Brasil a se tornar uma sociedade capitalista, pois o antigo regime não estava mais sendo viável em questões econômicas, com isso, era

necessário que os senhores de engenho fizessem alianças com os capitalistas para garantir a perpetuação da condição social privilegiada.

A educação não ocupava lugar central e estratégico. No entanto, com o período republicano e a influência da Ciência, de estudos na área da Biologia, Psicologia, Antropologia, ascensão do capitalismo e os interesses da Europa em submeter os povos e nações à sua cultura e intenções não mais por guerras, que causavam perdas humanas e materiais, mas de forma naturalizada e eficiente, via-se a importância da Educação como elo para alcançar tais objetivos, apregoando uma nova forma de tratar a criança e a necessidade de escolarização do povo para o trabalho. É importante questionar: será que a escravização deixou de existir, uma situação que perdurou por séculos?

[...] Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação de novas forças que se anunciam. São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares [...] (DELEUZE, 1992, p. 220).

Observa-se que podem ser mudados os mecanismos de dominação e controle, mas que sempre há relações de poder, “liberdades e sujeições” nas relações sociais e no regime em vigor, conforme Deleuze (1992). Embora não possamos cair na armadilha do determinismo, pois com a revelação das ideologias e o protagonismo dos atores sociais, pode haver sim uma mudança social e efetivação de direitos, uma vez que todos são detentores de poder no lugar em que se encontram, conforme Corazza (2001). Desse modo, com o regime republicano e o pensamento da modernidade, esse em ascensão na Europa, veio a impulsionar aos médicos, educadores, gestores a importarem ideias europeias destinadas a um projeto de nação moderna, aos moldes do liberalismo.

Nesse sentido, médicos, educadores, intelectuais da época, que visavam a formação de indivíduos adaptados a sociedade capitalista, bem como evitar a desordem social, e eliminar a cultura da classe considerada perigosa, estavam engajados nesse propósito, pois consideravam necessário para a formação de uma sociedade civilizada. Nessa perspectiva, vale salientar que

os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos fazem parte de relações, experiências,

interesses e tensões sociais. É ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar (ARROYO, 2011, p. 122).

O currículo escolar não esteve neutro, dito de outro modo, foi peça chave para a formação da sociedade tão sonhada: a moderna. Através dele seriam ensinados os saberes, a cultura, valores, comportamentos, considerados legítimos por seus elaboradores - a classe dominante - que buscava formar a sociedade brasileira semelhante ao europeu.

Vale mencionar que, historicamente, a ciência (social, política, econômica, dentre outras) foi um instrumento de muitos intelectuais que vieram a consolidar a justificação do preconceito, um dos exemplos foi o darwinismo social, sendo mais adiante instituídas nas propostas eugênicas e higiênicas de formação de determinada sociedade, apregoando a degeneração da raça, buscando justificar a carga de preconceito. O higienismo e a eugenia vieram a ser um movimento mundial que disseminou a ideia de formação de uma raça superior (ariana), de cunho fascista, que veio também a ser disseminados por imigrantes europeus, partidos nazistas, localizados no Sul do Brasil, no início do século XX, que buscavam implantar suas ideias a políticas de governo. Para os cientistas, entre eles, os médicos higienistas, psiquiatras e eugenistas a degeneração da raça, “os loucos”, os vícios, dentre outros, de ordem moral, social e étnica, seria uma degradação devido a condições genéticas, havendo outros grupos de intelectuais, defendendo as condições sociais/culturais, que deveriam ser prevenidos para evitar prejuízos ao Estado no futuro. Por isso, no caso, desta última condição, o forte investimento na educação da criança, sendo a idade de “ouro” para a formação de indivíduos adaptados a integrar ao novo projeto de sociedade moderna. Nesse sentido, vale destacar que a intenção, do higienismo, conforme Caponi (2012) era

[...] controlar a hereditariedade da grande família dos degenerados e, ao mesmo tempo, controlar as populações e as raças consideradas perigosas: as estratégias higiênicas e eugênicas dos séculos XIX e XX. O alvo prioritário dessas estratégias era o controle das famílias dos anormais (p.27).

Indo por essa lógica, quem seria o anormal ou desajustado, ou seja, quem perturbaria o ritmo da sociedade? Nas palavras de Sandra Caponi (2012), do livro *Loucos e Degenerados: psiquiatria ampliada*, todo aquele que estivesse

desviado da norma seria o anormal tanto em termos de comportamento, ou cultural, ou de raça ou cor, assim: “[...] é preciso definir e redefinir o normal em relação àquilo que lhe é oposto, a figura dos ‘anormais’ [...] A exceção tem uma função estratégica, que é a de auxiliar na conformação da identidade de um grupo [...]”. (CAPONI, 2012, p.24). Assim, Como o modelo que se buscava formar era o semelhante ao europeu, tudo que fosse diferente a imagem, comportamentos, valores e cultura europeia, representariam ameaças aos interesses da elite, assim sendo alvo do campo do higienismo e eugenismo, destinada ao povo.

Nesse sentido, havia o intuito de formar uma sociedade controlada, sendo o povo, a camada popular, o alvo do controle da elite, para que eles não se rebelassem e se tornassem produtivos. Observa-se que o currículo seria a formar de legitimar tais intenções, pois os elaboradores destes e o pensamento da gestão educacional e nacional da época, tendo como recorte histórico o final do século XVIII e início do século XX, visava a conformação de certas identidades, conforme aponta Caponi (2012), umas são formadas para o comando, outras para servir a elite. Contudo, a família do povo e professores são vistos como despreparados, então, a forte atuação do higienismo, entre eles, o psiquiatra Arthur Ramos, atuante na gestão educacional de Anísio Teixeira, nos anos 30, do século XX, faz todo um investimento e propagação do higienismo no campo educacional. O médico alagoano não está pautado num racismo de cor, mas a um racismo cultural, mas que, conseqüentemente, os negros sofrem maiores perdas por fazer parte também, em sua maioria, da cultura popular. Assim é fortalecida a legitimação da intervenção médica no campo social, sendo a medicina do não patológico. Além disso, há um grande investimento na ciência e políticas econômicas, no entanto, as políticas sociais são desconsideradas, desde os tempos remotos, resultantes no analfabetismo, violência, mortalidade infantil e da população negra, sendo marcas que se estendem até os dias de hoje.

Será que atualmente, ainda há a negação e silenciamento da identidade e cultura da população negra e indígena no campo educacional? Será que as conseqüências dessa história perversa de exclusão social ainda repercutem no currículo escolar? Será que a legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a prática docente garantem a efetivação da valorização da cultura negra em sala de aula, bem como uma formação política, tendo em vista uma transformação social?

## O CURRÍCULO ESCOLAR E O ENSINO DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL

Atualmente o ensino da questão étnico-racial nas escolas brasileiras pode-se dizer que o mesmo tem se apresentado de maneira precária, chegando até mesmo, em muitas das vezes, a sequer existir, uma vez que temos uma sociedade moldada em um modelo tradicional e antiga na qual a questão étnico-racial não se apresenta de modo positivo, tendo em vista que, historicamente, nunca houve o reconhecimento da diversidade sociocultural presente no meio social, pois conforme aponta Arroyo (2011), ainda existem, fortemente entrelaçado no currículo escolar, a negação e silenciamento da cultura negra, embora com conquistas alcançadas na legislação, o currículo é um território em disputa que somente é efetivado os direitos por meio de lutas dos movimentos sociais. No entanto, o reconhecimento na legislação e os Temas Transversais dos PCNs marcam um real avanço para se pensar a valorização das identidades, bem como trabalhar a diversidade étnica no meio escolar através de uma formação profundamente política, conforme Pizzi (2015).

O Brasil é um país plural visto a sua dimensão territorial e as diversas culturas que nela se fazem presente, no entanto vale salientar que a existência de políticas públicas educacionais que viessem tratar da referida temática só foram mais enfatizadas, ganhando assim mais destaque e importância perante o processo de reconhecimento sociocultural, a partir da década de 90 com a criação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, sendo assim, consideramos a mesma como sendo um grande marco pra o ensino da étnico-racial nas escolas brasileiras.

Para tanto, nos questionamos acerca do principal objetivo do PCN de Pluralidade Cultural e suas contribuições nas práticas pedagógicas e docentes, pois com base nos estudos realizado no ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual de Alagoas, percebe-se que nem todos os professores tem ciência desse documento e sua importância para o desenvolvimento de suas práticas, este cenário fica mais evidenciado quando conversamos com professores que já atuam a mais de 10 ou a 15 anos nas escolas como educadores, sendo assim, por mais que tenham clareza da importância de se trabalhar o ensino da história da África, a cultura indígena e a cultura afro-brasileira dentre outros aspectos cruciais na promoção do respeito as diferenças suas práticas ficam limitadas pelos mais diversos fatores, a começar pela sua própria formação inicial, falta de recursos apropriados para se trabalhar na

escola, as práticas voltadas pra o tecnicismo que a escola requer dos professores devido as avaliações seja elas locais ou nacionais, como também a ausência aprofunda acerca do tema nos currículos escolares.

Diante tamanho descaso do sistema de ensino brasileiro com o seu povo, tem se tornado comum a criação de leis educacionais que na prática não passam do papel, ou seja, que são criadas porém não são implementadas nos estabelecimentos de ensino e quando chegam a ser executadas ainda temos um agravante da mesma sofrer algumas modificações não alcançando assim seus objetivos iniciais, no que diz respeito a essa situação gostaria de mencionar a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileiro e da cultura do negro. No entanto, verificamos, em especial nos livros de história, que a imagem do negro sempre ou quase sempre se apresenta como sujeitos de menor valor social, permitindo assim que os alunos negros não se reconheçam como tais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao versar a pesquisa e seus percursos, é fundante mencionar a importância de termos um currículo que vá de encontro a cultura hegemônica, imposta em muitas situações de cima para baixo aos espaços escolares, chegando a eles como único, absoluto, incapaz de ser modificado. Romper com essas práticas, nada mais é do que assumir um compromisso político e social com questões que nos inquietam, que nos permitam sair da tão sonhada “zona de conforto” e propor uma ruptura no que está posto pelo e no currículo, com práticas que venham favorecer o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, a quebra da ideologia do branqueamento, a invisibilidade do negro no livro didático, nos de literaturas infanto-juvenis, no combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação racial dentro do ambiente escolar e que consequentemente possa refletir fora dos muros escolares. Não é fácil obviamente, é desafiador. Mas, o que nos move é o desafio de uma educação pautada no respeito as diferenças étnicas (negros, índios, brancos e mulatos). A exaltação das culturas, ancestralidades, tradições, costumes, do povo negro, que contribuiu e contribui significativamente para a formação do povo brasileiro. Estes precisam fazer parte cotidianamente nas diferentes áreas do saber, do conhecimento científico, popular, de modo que o currículo oculto, o que não está posto nos livros didáticos, ainda, possam adentrar nas diferentes áreas. Há vários caminhos acerca do educar para as relações étnico-raciais. Diariamente,

esse tem se tornado o nosso desafio maior. A cada dia, nos conscientizamos mais, que todo dia é dia de falar, educar, agir acerca dos que nos move. O que nos move? A criança, o jovem, o adulto, o povo negro! São por eles, que cotidianamente, estamos aqui a falar de uma educação pautada no respeito as diferenças étnicas!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Lei de Nº 10.639/03. Brasília, 2003. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/nota10/lei-10-633>. Acessado em: 20 de junho de 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetro Curricular de Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº. 9394/96. Brasília, 2014.

CAPONI, Sandra. Loucos e degenerados: uma genealogia da psiquiatria ampliada. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? Petrópolis: Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle: conversações Tradução de Peter Pál Pelbar. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992 p. 219-226.

PIZZI, Laura Cristina Vieira. Currículo, subjetividade e cidadania no ensino fundamental: política para crianças. In: ALVES, Juliana Carla da Paz; PIZZI, Laura Cristina Vieira; ROCHA, Paula Rejane Lisboa (orgs). Cidadania e poesia na escola: essa rima cola. Maceió: EDUFAL, 2015.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. Tomaz T. da (org.). O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994 [Estudos Foucaultianos].

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



## **O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Joseane Gomes de Araújo-UNEB

Ione Oliveira Jatobá Leal-UNEB

Ivaneide Silva dos Santos-UNEB

### **INTRODUÇÃO**

Na educação brasileira existem diversos aspectos que devem ser repensados para atender às demandas sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais que ressurgem no contexto atual. Um desses aspectos mais importante é o currículo escolar que diz respeito às habilidades que cada disciplina ou área do conhecimento deve contemplar para a formação dos discentes. Neste sentido, o ensino de geografia vem se modificando e estabelecendo novos desafios que impulsionam a busca de novas propostas a serem contempladas no currículo escolar.

A problemática referente a definição das habilidades/competências do currículo escolar para a construção do processo de ensino-aprendizagem no cotidiano das salas de aula está repleta de reflexões e constatações, que contribuem para que o professor (re)pense os conteúdos trabalhados, sua formação e procedimentos metodológicos priorizando a finalidade principal de sua atividade pedagógica, a formação do sujeito participativo e reflexivo.

Não se trata de selecionar conteúdos devido a habilidade ou afinidade do professor, mas criar condições que venham ao encontro das necessidades concretas dos alunos, isto é, os conteúdos devem acompanhar e contemplar as mudanças da sociedade atual, produzindo assim, saberes reais, através de

procedimentos de ensino que envolvam os discentes e possibilitem a construção do saber geográfico.

Todo o processo em torno do estabelecimento de diretrizes para uma base curricular comum gera inúmeros debates, principalmente sobre as ideologias e tendência das propostas, chegando a dividir a sociedade em dois grupos: o que considera importante a definição de um currículo comum e; o que acredita que a elaboração de uma base comum trará sérios problemas à sociedade e, conseqüentemente, não contribuirá para a melhoria da qualidade da educação. Mas, esta discussão não é o foco do nosso trabalho, apesar de estabelecermos algumas reflexões.

Desta forma, este trabalho propõe uma análise das propostas para implementação de uma base curricular comum, especificamente para a disciplina de geografia no Ensino Fundamental II. O interesse por esta investigação surgiu a partir das indagações constantes dos professores das escolas municipais da sede de Jacobina-BA sobre a necessidade de implantação de diretrizes que norteiem o ensino da geografia a partir de uma análise aprofundada sobre a demanda dos discentes.

Jacobina é um município baiano, estando a 344 km da cidade de Salvador. Compreendido pelas coordenadas geográficas 10°45' e 11°25' sul e 39°59' e 40°45' oeste; situada a uma elevação de 463 metros, possui um território aproximadamente de 2.358,690, e com população estimada de 84.811 habitantes no ano de 2015 (IBGE, 2016).

Nossas questões são: A proposta para construção de uma base curricular comum é necessária? Quais condições são apresentadas para a participação efetiva dos professores de Geografia na promoção, construção e efetivação do currículo escolar, indo de encontro a centralização nas decisões das propostas? Quais agentes têm participado deste debate? Até que ponto os professores de geografia se interessam pelas questões relacionadas ao currículo?

Como procedimentos metodológicos fizemos o uso da observação-participante, análise de documentos (Lei de Diretrizes e Base - LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, Diretrizes Curriculares Nacional - DCN e o Plano Nacional de Educação - PNE), grupos de discussão com professores da rede pública municipal e entrevistas semiestruturadas com 15 professores que lecionam geografia na Educação Básica. A pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa por tratar de questões direcionadas ao aprendizado, considerando elementos abstratos e concretos a partir da

realização de levantamentos das propostas curriculares para o Ensino de Geografia.

Os resultados desta pesquisa nos revelam aspectos importantes na postura dos professores em relação ao envolvimento com as propostas curriculares, os desafios na associação das propostas curriculares com os livros didáticos e com a realidade dos alunos. Os professores se manifestaram favoráveis a se debruçar sobre os estudos em pauta para a delimitação de um currículo escolar mais participativo e reflexivo.

### **HISTÓRICO DAS TENTATIVAS EM PROL DA CONSTRUÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM NO BRASIL E A CENTRALIZAÇÃO DAS PROPOSTAS**

As defesas para a construção de uma base comum curricular nas escolas brasileiras não são recentes, remontam aos anos 80. Em termos legais, esta realidade fica posta na Constituição Federal do Brasil, de 1988, em seu artigo 210 que já anunciava a necessidade da definição de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em 1996 esta proposta é promulgada com a Lei 9.394/96, artigo 26, consolidando assim uma demanda já existente. Em consonância com a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacional - PCN são finalizados em 1996, mas são estabelecidos como uma alternativa curricular não obrigatória, devido a forte resistência encontrada no âmbito acadêmico. Em 2009 a defesa da construção de diretrizes curriculares nacionais e de uma base comum é retomada e em 2010, definiram-se diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. No ano de 2014, em função do Plano Nacional de Educação - PNE, o Ministério de Educação e Cultura - MEC iniciou o processo de consulta aos estados e municípios com vista à construção da Base Nacional Curricular - BNCC a partir da Lei nº 13.005/14 do Plano Nacional de Educação (MACEDO, 2014).

Apesar de inúmeros debates sobre a elaboração de uma base nacional comum, as proposições não têm atendido aos princípios do currículo participativo e reflexivo. Como ressalta Macedo (2014, p. 1534 e 1535)

Apesar das mudanças, as novas articulações políticas seguiram favoráveis à centralização curricular como forma de garantir a qualidade [social] da educação. [...] não inaugura o debate político sobre uma base curricular

comum nem a ação mais efetiva do MEC no sentido de sua definição. Já há algum tempo, encontros e seminários vinham discutindo a temática contando com a participação de diferentes agentes políticos públicos e privados. [...] um documento encaminhado a membros da comunidade acadêmica, mas ainda com circulação restrita.

Apesar da iniciativa do MEC em produzir um documento-base para dirigentes, instituições e entidades representativas, objetivando a redução das desigualdades em termos de oportunidades de aprendizagens e considerando as diferenças regionais, o debate ainda se manteve restrito a pequenos grupos. Essa centralização torna-se perigosa à medida que as questões sociais, políticas e culturais de determinadas sociedades, não são contempladas nessa base curricular, impregnando no processo educativo as intenções e ideologias de um grupo.

A proposta é complexa e controversa, na medida em que se compreende o currículo a partir de um conceito amplo, que indica um projeto educacional para um pretendido modelo de sociedade. Mesmo considerando que o currículo ultrapassa a relação de conteúdos e envolve o conjunto de ações formativas empreendidas pelas instituições educativas, quando se configura como uma base comum, em geral, apresenta os conhecimentos selecionados, dentre tantos outros, como necessários em cada etapa e nível de escolarização, o que permite considerar que formaliza as intencionalidades e as ideologias presentes em sua formulação (CÓSSIO, 2014, p. 1572).

E neste caso, os professores de Geografia defendem que a redução dos problemas sociais só será viabilizada a partir da construção de um currículo que na sua elaboração considere, no mínimo, o tipo de sujeito, o projeto educativo necessário e o tipo de sociedade desejada.

Mas esta tarefa se torna difícil, pois o currículo reflete os interesses do poder hegemônico, à medida que as escolas são utilizadas para fins hegemônicos (APLE, 1982) quando assenta na sua transmissão de valores e tendências culturais e econômicos que muitas vezes é compartilhado por todos, perpetuando assim a cultura de que apenas um número pequeno de alunos seja promovido para o nível mais elevado do ensino a fim de atender a demanda e o controle da sociedade e da economia. Tudo isto porque o Estado sempre esteve

a frente da produção destes documentos oficiais para a manutenção da hegemonia capitalista e se apropriando do espaço escolar para veicular o inculcamento de ideologias dominantes (STRAFORINI, 2011).

## **A EMERGÊNCIA DE UMA BASE CURRICULAR COMUM E SEUS DILEMAS**

Objetivando contextualizar a proposta da construção de uma base comum no município de Jacobina, trazemos neste espaço algumas problematizações e resultados das investigações que analisaram o olhar do professor de geografia para a base curricular comum no âmbito do Ensino fundamental II. A intenção foi discutir as múltiplas ideias que os professores assumem na Contemporaneidade dentro de uma perspectiva de educação que coopere para que os sujeitos sejam capazes de conduzir e de administrar a própria vida.

Para iniciar esta discussão não podemos perder de vista que

A elaboração de currículos ultrapassa a listagem de conteúdos a serem abordados durante o ano letivo, possui concepções acerca do mundo, da sociedade, e do próprio homem. Por isso, assume um caráter político-filosófico. Contém os objetivos que se pretendem com a educação, sendo a sustentação da organização escolar como um todo. É através dele que a escola, os professores e os alunos serão orientados ao trabalho escolar (FERREIRA e ALVES, 2010, p.01).

Os professores afirmaram, por unanimidade, que é preciso construir um currículo base, pois há necessidade de se estabelecer diretrizes comuns para o ensino de geografia tendo em vista a democratização e sistematização dos saberes. Além disso, destacam que a articulação para a construção do currículo deve perpassar pelas problemáticas sociais do cotidiano sem deixar de considerar os conteúdos sistematizados.

As condições apresentadas para a participação efetiva dos professores de Geografia na promoção, construção e efetivação do currículo escolar, a fim de evitar a centralização nas decisões das propostas ainda não são visíveis, embora haja um esforço para democratização das discussões em torno da base curricular comum.

Na prática, 100% dos entrevistados não tiveram a oportunidade e/ou possibilidade de participar diretamente das discussões voltadas para a construção do currículo escolar e argumentam que mesmo com a mobilização para atender a elaboração da BNCC a partir do PNE, ainda não tiveram condições de se debruçar sobre as propostas e contribuir com a definição das diretrizes do currículo, apontando o tempo de debate curto e as reuniões promovidas em horário incompatível com o seu trabalho. Mesmo assim, considera importante o envolvimento nestas atividades, pois temem a predominância de propostas que venham a satisfazer os interesses de grupos específicos. Nesse sentido, Straforini (201, p. 47) destaca que as políticas educacionais são adotadas pelo governo “apoiadas em discursos técnico-científicos e na sua rápida implantação, de modo a não dar tempo para maiores questionamentos e debates na sociedade”.

Diante desta realidade os principais agentes participantes nos debates sobre o currículo são pesquisadores que estão envolvidos com as discussões acadêmicas no contexto atual. Os professores entrevistados sinalizaram o interesse em participar, mas as condições não são favoráveis.

Sendo assim, é preciso (re) pensar as possibilidades de ampliação dos debates sobre o currículo escolar a fim de permitir a inserção de conhecimentos e valores que uma sociedade considere importante para a formação dos discentes. É neste momento que os professores de geografia precisam se debruçar sobre esta tarefa para identificar o contexto das transformações estruturais da sociedade em que atuam e quais as técnicas e ideologias que talvez possam tentar escamotear e/ou neutralizar saberes importante dentro deste contexto.

Outro aspecto levantado na pesquisa com os professores é o distanciamento das propostas curriculares vigentes com os conteúdos do livro didático e com o cotidiano dos alunos. Esta realidade nos faz acreditar na forte influência de discursos hegemônicos, sem considerar os sistemas de ensino menores, na construção destes documentos. Straforini (201, p. 54) coaduna que os discursos e os sentidos contidos nestes documentos oficiais “são reprodutores dos interesses do grande capital financeiro global, em suas relações com um governo marcado pela pauta neoliberal”.

Até então os documentos curriculares oficiais foram construídos amparados por esta política restrita e aligeirada, sem ampla participação dos atores sociais que não poderia ficar de fora deste processo. Como ressalta Apple (1982) pensar sobre o currículo é uma ação política e se assim consideramos as

políticas curriculares deveriam ser vistas a partir de lentes que fossem capazes de evidenciar os diferentes sentidos e as diferentes escalas e assim teríamos a inclusão das redes municipais de ensino nesse debate.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de uma base comum para o ensino de geografia é importante para a sistematização de saberes e atenderia às exigências do sistema de ensino brasileiro, especialmente, as destinadas ao acesso, democratização e continuidade dos alunos nas redes públicas de ensino.

A postura dos professores em relação a sinalização da necessidade de maior envolvimento com as propostas curriculares para o ensino da geografia nos revelam aspectos importantes para a reflexão sobre a criação de condições para inserção do professor em todo o processo de elaboração das propostas curriculares.

A participação do professor é imprescindível para a aproximação das propostas com a realidade e a necessidade de determinadas abordagens geográficas que proporcionarão contribuições significativas na formação dos discentes.

Um dos maiores desafios que se estabelece no ensino de geografia está na associação das propostas curriculares com os livros didáticos e com a realidade dos alunos. Para tentar fazer a associação destes elementos é preciso a participação efetiva de diferentes agentes sociais, em especial dos professores.

O fato dos professores se manifestarem favoráveis a se debruçarem sobre os estudos para a delimitação de um currículo escolar mais participativo e reflexivo, apesar de apontar diversas fragilidades no sistema mobilizador das discussões sobre o currículo, já representa um avanço na construção de uma sociedade mais democrática.

É preciso (re) pensar novas abordagens curriculares de modo que seja possível a inserção dos agentes sociais que poderão contribuir verdadeiramente, para a construção de documentos oficiais coletivos, combatendo a subversão do sistema imposto na rede de ensino do nosso país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. Ideologia e currículo. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Brasília. DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei 13005/14. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília. DF: Senado Federal, 2014

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Livro 01. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. PNE 2014-2024. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1570-1590 out./dez. 2014. ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

FERREIRA, Carla Fernanda Torres; ALVES, Simone Fonseca. O ensino de geografia escolar e currículos identitários: um estudo teórico de suas relações. 10º Encontro Nacional de Ensino em Geografia, Porto Alegre, 2009. Disponível em: [www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20\(6\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20(6).pdf). Acesso em: 20 jun. 2016.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sistema IBGE de recuperação automática – SIDRA: banco de dados agregados. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São



Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

STRAFORINI, Rafael. O currículo de Geografia das Séries Iniciais: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, Ivaine Maria et. Al (orgs.) O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares. Porto alegre: Ufrgs, 2011.

- LXII -

**SOCIEDADE, CURRÍCULO E OBEDIÊNCIA:  
FORMAÇÃO DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO  
GRANDE – MS**

Kátia Cristina Nascimento Figueira – UEMS (Brasil)

Maria Leda Pinto – UEMS (Brasil)

## **INTRODUÇÃO**

Historicamente os militares estiveram presentes desde o processo de formação do Estado de Mato Grosso, no século XVIII e, especificamente, em Campo Grande no começo do século XX, situação que se explica, em parte, em razão da necessidade de defesa das fronteiras com o Paraguai e a Bolívia. Além disso, sempre tiveram grande inserção na vida socioeconômica, educacional e política sendo, por vezes, escalados para serem professores de Educação Física e Instrução Militar.

Desta forma, a presença dos militares no estado de Mato Grosso do Sul, criado em 1977, é um elemento constante socialmente. Com o fim da ditadura e o reordenamento do capital, forjou-se nos anos 1990 um novo papel social e concepções de defesa. Estas mudanças foram materializadas nas propostas de defesa do meio ambiente e das fronteiras contra o narcotráfico, do auxílio externo aos países necessitados e da promoção da educação para forjar essa mentalidade, cujos traços podem ser percebidos com a construção e reativação dos Colégios Militares encarregados da formação dessa matriz educativa.

Integrante das Organizações Militares do Exército Brasileiro, o Colégio Militar de Campo Grande foi criado por meio da Portaria Ministerial n. 324 de 29/6/1993 com início de suas atividades em 6 de fevereiro de 1995 e

capacidade de atendimento a 1150 alunos de ambos os gêneros. Possui a missão de ministrar o ensino básico nos níveis fundamental e médio com características singulares:

Não podem ser considerados como instituições públicas e nem como instituições privadas de ensino, sendo categoria *sui generis* e não podem ser submetidas, totalmente, ao regime legal das demais instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, pois regem-se por normas internas próprias, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nr 9.394/96, em seu Art. 83. (BRASIL. MANUAL DO ALUNO DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE, *On line*, p. 6).

O Colégio Militar se subordina à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial – DEPA, órgão técnico-normativo e subordinado diretamente ao Departamento de Educação e Cultura do Exército – DECEX. No que tange ao Comando Militar de Área, vincula-se ao Comando Militar do Oeste/9ª Divisão do Exército – CMO/9ª DE e para fins administrativos possui autonomia.

Dois tipos de alunos compõem o corpo discente: os Amparados, que são os dependentes de militares do Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Bombeiro Militar; e os Concursados, que ingressam mediante seleção para o preenchimento de vagas que não são ocupadas pelos amparados.

## **A MORAL DURKHEIMIANA E O CURRÍCULO**

No que diz respeito ao currículo, a proposta pedagógica explicita que o processo educacional e o ensino-aprendizagem orientam-se na “formação de cidadãos intelectualmente preparados e cômicos do seu papel na sociedade segundo os valores e tradições do Exército Brasileiro.” (BRASIL. DEPA. NPGE, 2010, p. 4, grifo do autor).

Os Colégios Militares são uma extensão das Forças Armadas, com ideário calcado na hierarquia e na disciplina como estratégia para obter a formação desejada e com a honra como princípio constitutivo da organização. O espírito de corpo, de pertencimento, a internalização à obediência hierárquica, a prontidão para a guerra e para coibir problemas relacionados à ordem, são gestados desde a formação inicial até a dos mais altos quadros, quer seja nas escolas, quer seja no interior das Forças Armadas.

Em todas as instâncias formativas, por meio da educação formal ou no cumprimento do trabalho os militares são instados a reverenciar símbolos que lhes conferem identidade e distinção, amalgamando ideais de defesa da pátria, renúncia, orgulho pela profissão e o patriotismo.

Esta definição está contida no Estatuto dos Militares (BRASIL. LEI 6880 de 9/12/1980) e aparece no Manual do aluno do Colégio Militar que prevê no artigo 4º como uma das metas gerais da proposta pedagógica:

I - Permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro como cidadão, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, em qualquer campo profissional que venha a atuar. (BRASIL. PORTARIA N. 42, de 6/2/2008).

A construção simbólica da elite militar é centrada na disciplina e na solidariedade interna a fim de construir o fortalecimento e união do Exército, reforça o privilégio de comporem um grupo em que a honra e a lealdade para com ele garantiria o êxito do país. Aqui, mais uma vez reafirma-se o princípio defendido por Góis Monteiro nos anos 1930 de que os interesses do Exército seriam os interesses do país, conferindo uma construção ideológica fortemente marcada por esses matizes. Nessa perspectiva, partindo da premissa de que o Exército e o Estado possuem interesses iguais, ou seja, comungam da mesma matriz e são cimentadas nelas, as análises e críticas sobre si e ao Estado são muito difíceis de serem realizadas.

Nas definições sobre o disciplinamento para se conseguir obter a excelência do aluno transparece o forte vínculo com o que preconiza Émile Durkheim (2008) ao tratar da educação moral. Para o autor a moral é entendida como “um sistema de regras que predeterminam a conduta. Elas dizem como devemos agir em cada situação; e agir bem é obedecer bem.” (DURKHEIM, 2008, p. 39).

Seguindo os princípios de August Comte, Durkheim entendia a moral laica como urgente e necessária aos pedagogos para os quais se dirigia nos cursos na Sorbonne no começo do século XX. Assim, sorvendo os princípios dos três estados preconizados por Comte, Durkheim faz a defesa da ciência ao tempo em que reconhece a existência da moral nas sociedades primitivas, pontuando que houve um erro histórico quando se compreendeu que aqueles povos não teriam moral, pois nas “sociedades inferiores” ela existia e seria

permeada pela religião que lhes conferiam o estágio de desenvolvimento mais atrasado. Assim, haveria a necessidade de compreender a possibilidade de racionalizar a moral, abstraindo-a dos seus elementos religiosos.

Constatando que essa construção era muito difícil, Durkheim postulava que seria necessário descobrir os equivalentes racionais das noções religiosas que serviram por longo tempo como veiculador das noções essenciais da moral. Para alcançar este propósito propôs a substituição da religião, visto que desta maneira os elementos constitutivos permaneceriam e caberia à educação destinada às crianças o êxito dessa tarefa:

Uma sociedade como a nossa não pode se dar por satisfeita com os resultados morais já adquiridos. É necessário conquistar novos resultados: é preciso, portanto, que o mestre prepare as crianças que lhe são confiadas para essas novas conquistas, que ele não se resigne a transmitir o evangelho moral de seus antepassados como se fosse um livro fechado e acabado há tempos, mas que suscite nelas o desejo de acrescentar novas linhas, e que ele realmente anseie poder prepará-las para satisfazer essa ambição legítima. (id. *Ibid.*, p. 29).

Os procedimentos para a construção dessa nova moral seriam diferentes do que até então se fazia. Ao definir que os moralistas partiam do princípio de que cada pessoa possui dentro de si o que é essencial da moral e quando promove uma interrogação a si próprio escolhe o que mais se parece ser a noção fundante da moral, Durkheim vai ao preconizado por Comte e propõe a observação da moral como um fato. A partir dessa observação constataria que o comum em todas as ações seria a observância às regras preestabelecidas, visto que “o domínio da moral é o domínio do dever e o dever é uma ação prescrita.” (id. *Ibid.*, p. 39). A regra, para o autor, é uma prescrição geral que não pode ser aplicada mecanicamente e seria o agente moral quem deveria particularizar sua aplicação, com uma margem restrita para essa iniciativa.

O entendimento de que a regra é um fato também aponta para outra: a de que os fatos são relativamente autônomos, pois sofrem as influências distintas das sociedades com princípios já internalizados pelos costumes e pelo direito. Sendo assim, a moral não deveria ser muito geral, mas seriam como moldes, com contornos muito bem definidos para enquadrar a ação, isto é, dentro de uma regularidade:

amanhã um ato moral deve ser o mesmo que hoje, não importa quais sejam as disposições pessoais do agente que leva a cabo esse ato. Portanto, a moral pressupõe certa aptidão a repetir as mesmas ações nas mesmas circunstâncias, e por isso pressupõe a capacidade de adquirir hábitos, uma vez que necessita de regularidade. [...]

A regularidade, para que seja garantida, precisa apenas de hábitos

solidamente constituídos. Mas os hábitos, por definição, são forças interiores aos indivíduos. Eles surgem a partir da atividade que se acumula em nós, da qual se desprendem por uma espécie de expansão espontânea. [...]. Mas as regras, ao contrário, é em sua essência algo exterior ao indivíduo. Não podemos concebê-la senão sob a forma de uma ordem, ou ao menos de um conselho imperativo que provém de fora. [...]. É por essa razão que durante séculos os povos viram nas regras morais emanações da divindade. Isso porque uma regra moral não é simplesmente uma maneira de agir habitual, é uma maneira de agir em relação à qual não sentimos a liberdade de mudar de acordo com nossa vontade. Ela é, na própria medida em que é uma regra, subtraída à nossa vontade. Há nela algo que resiste a nós, que nos ultrapassa, que se impõe a nós, que nos constrange. (id. *Ibid.*, p. 43).

O elemento externo que faria a norma moral ser acolhida por todos seria a autoridade entendida como a ascendência da força moral sobre os outros para que obedeçam. A obediência se deve por respeito, por dever. A citação anterior, ainda que longa, é evidenciadora dos princípios que norteiam a educação do Colégio Militar. Dos dez deveres explicitados a todos os alunos ingressantes e permanentes, quatro apontam para a necessidade de observância às normas e a conduta:

### **1. São deveres do aluno do Colégio Militar**

I - Cumprir os dispositivos regulamentares, normas e determinações superiores;

II - Empenhar-se em práticas sadias de higiene individual e coletiva, zelando pela sua boa apresentação pessoal;

III - Acatar as normas de disciplina e de serviço existentes;

IV - Trajar uniforme do colégio de acordo com o prescrito no Regulamento de Uniformes do Exército/Colégio Militar e nas normas existentes, não

sendo permitido o uso do abrigo esportivo nas atividades de ensino regular e de recuperação do CM;  
 V - Cultivar os preceitos de sã camaradagem e disciplina consciente;  
 VI - Ter o perfeito conhecimento dos regulamentos, normas, diretrizes e ordens que orientam as atividades do corpo discente;  
 VII - Zelar pela conservação do material, dos equipamentos e das instalações do CM;  
 VIII - Manter seus pais ou responsáveis cientes das atividades escolares, bem como das solicitações do Colégio, particularmente das que se referem à necessidade de suas presenças e ao cumprimento de compromissos;  
 IX - Apresentar-se corretamente e ter conduta exemplar no seu relacionamento com a comunidade; e X - Participar de representações externas, quando determinado. (CMCG. MANUAL DO NOVO ALUNO *on line*, p. 13, grifo nosso).

Os deveres anteriormente indicados não são, no dizer de Durkheim, regras particularizadas, mas são regras gerais, comum a todos os Colégios Militares, pois foram extraídos do Regimento Interno dos Colégios Militares em seu artigo 102. A importância da disciplina é evidenciada em todo o documento e aparece como item primeiro na indicação dos deveres. Para Durkheim a raiz da moralidade existiria, portanto, no gosto pela regularidade, na percepção da autoridade, com todos unidos na noção de disciplina.

O primeiro elemento da moralidade, portanto, seria o espírito de disciplina: “a disciplina, com efeito, tem por objeto regular a conduta; ela pressupõe ações que sempre se repetem em condições determinadas; mas ela não existe sem autoridade. Trata-se de uma autoridade regular.” (id. *Ibid.*, p. 46).

Para o autor, uma sociedade entendida como um fato social é fruto de uma vontade coletiva e estaria dentro de um estado de normalidade, semelhante a um organismo que traria estados normais e patológicos. Ora, a generalização é, portanto, uma característica do fato social que se repete na maioria dos indivíduos e preserva a harmonia do organismo social. Aquilo que colocaria em risco essa condição seria considerado como anormal e patológico visto que estaria fora da moral vigente, da ordem social e da conduta esperada sendo, pois, uma anomia.

A disciplina além de garantir que a anomia seja evitada é útil socialmente e com longo alcance, pois seria por meio dela que se formaria o caráter e a personalidade geral. Para o autor o essencial do caráter é o autocontrole, a maestria de si forjada pela disciplina moral.

Para Durkheim a escola teria um papel importante ao fazer com que a criança adquirisse hábitos mentais saudáveis, com impacto salutar sobre a felicidade pública, por meio da moderação que não imobiliza e não produz um avanço ininterrupto. Para o autor, “a liberdade não é possível sem a regra: e a regra não deve ser aceita com uma docilidade resignada; ela merece ser amada.” (Id. Ibid., 2008, p. 67).

De acordo com a reprodução do ideário que conforma os alunos do Colégio Militar e com as prescrições hierarquicamente determinadas os quadros são forjados. As regras explicitam o que se espera de cada membro da comunidade escolar nesse processo formativo, como direito do aluno ao recebimento de orientações para além da Educação Física, tais como sobre regimes dietéticos, exercícios específicos e corretivos, denotando que a preocupação com o disciplinamento do corpo reveste de uma preparação prévia para o regime da caserna em que há esta exigência.

O detalhamento do que espera do aluno inclui um sistema de penalidades e recompensas que conta com uma estrutura hierárquica entre o corpo discente, de turma para turma e entre os membros da própria turma. A conduta do aluno é, assim, descrita:

Não é permitido o uso dos uniformes em inconformidade com as normas apresentadas neste dispositivo.

- O uso da boina é obrigatório sempre que o aluno estiver fora da sala de aula.
- Não é permitido pronunciar palavras de baixo calão, gírias ou gestos inadequadas ao melhor convívio social.
- Não é permitido permanecer com as mangas do uniforme arregaçadas.
- **Não é permitido permanecer com as mãos nos bolsos.**
- Não é permitido permanecer descalço.
- Não é permitido ao aluno do Ensino Médio adentrar no pátio do Ensino Fundamental e vice-versa.
- Não é permitido entrar em sala de aula de turma de que não pertença.
- Não é permitido sentar no chão, sobre mesas ou no encosto de bancos e cadeiras.



- Não é permitido por os pés em bancos e cadeiras.
- Não é permitido escorar-se em paredes, grades ou muros.
- Não é permitido o uso de telefones celulares dentro de sala de aula. Nesta situação os aparelhos devem ser mantidos no modo SILENCIOSO, devendo verificar mensagens ou ligações perdidas nos intervalos de aula.
- Não é permitido o uso de aparelhos sonoros, com ou sem fones de ouvido.
- Não é permitido conduzir veículo sem estar devidamente habilitado pelo órgão de trânsito competente.
- Não é permitido namorar, beijar, andar abraçado ou de mãos dadas, o cumprimento entre alunos é a continência individual, sendo também permitido o aperto de mãos. (CMCG. MANUAL DO NOVO ALUNO *on line*, p. 31-32, grifo nosso).

O regime disciplinar elenca um rol de faltas disciplinares, com a possibilidade de apresentação de recursos até a última instância que é o Comandante do Colégio Militar, não cabendo apelações a outras instâncias superiores.

As regras estabelecem no âmbito da escola o padrão da apresentação individual masculina e feminina, definindo para os gêneros padronizações que lhes conferirão, nessa ótica, discrição e sobriedade considerados importantes, tais como o corte de cabelo masculino e para as alunas como devem ser usados os adornos e a maquiagem, dentre outros.

Nesta estrutura de ensino verticalizada assentada de acordo com a moral durkheimiana prioritariamente na hierarquia e na disciplina, a formação dos alunos vai sendo construída por meio de uma série de mecanismos a partir dos quais os futuros militares representam a si próprios como integrantes da sociedade política, no sentido gramsciano do termo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Guardando correspondência com o postulado de Émile Durkheim a estrutura pedagógica assenta-se na hierarquia e na disciplina como vetor principal de conduta dos alunos. Se August Comte forneceu a matriz do pensamento positivista, em Durkheim a educação seria abordada e discutida teoricamente. Assim, no âmbito educacional entendemos que este autor discute minuciosamente este papel por meio daquela matriz teórica a qual foi

incorporada ao ideário formativo dos militares e permanece no colégio desde a estrutura administrativa até a do ensino.

Essa incorporação se torna integrante da pessoa e um elemento distintivo simbólico, ocorrendo em todo o período de socialização no âmbito da escola residindo em um princípio fortíssimo da eficácia ideológica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Manual do aluno do colégio militar de Campo Grande. Disponível em: <http://www.cmcg.ensino.eb.br>. Acesso em: 2 de outubro de 2011.

BRASIL. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. Disponível em: Disponível em: <[http://www.depa.ensino.eb.br/pag\\_historico.htm](http://www.depa.ensino.eb.br/pag_historico.htm)>. Acesso em 23/8/12.

BRASIL. Lei 6880, de 9 dez. 1980. Dispõe sobre o estatuto dos militares. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6880.htm)>. Acesso em: 23 ago. 2016.

DURKHEIM, Émile. Educação moral. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Manual do aluno do colégio militar de Campo Grande. Disponível em: <http://www.cmcg.ensino.eb.br>. Acesso em: 2 de outubro de 2011.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

**- LXIII -****O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO  
EDUCANDO COMO PROPOSTA FORMATIVA DO  
CURRÍCULO ESCOLAR**

Lavínia de Melo e Silva Ximenes - UFPE (Brasil)

Márcia Maria Rodrigues Tabosa Brandão - UFPE (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

O que nos vem à cabeça quando pensamos em currículo? Há uma meta formativa na organização curricular de uma instituição de ensino na educação básica? Ao quê ou a quem atende o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos escolares?

Muitos questionamentos nos acometem quando paramos para refletir sobre essa temática de caráter complexo, haja vista certa dificuldade em estabelecer o significado mais coerente para o termo currículo, devido a polissemia relativa à pluralidade de seus usos no cotidiano. Isso porque a realização prática dos currículos se dá mediante a ordenação dos discursos e das práticas vigentes e/ou hegemônicas no âmbito de determinada cultura, com rebatimento direto no campo da educação escolar.

O currículo, nessa perspectiva, pode ser entendido tanto pela definição dos conteúdos específicos apresentados nos planos de ensino e seus respectivos programas disciplinares, como pelo somatório das experiências e aprendizagens vividas pelo educando na escola ora de forma intencional e planejada em prol de metas formativas. Ao fazer referência aos conteúdos disciplinares específicos, o currículo se configura responsável pelo conhecimento crítico oriundo do conhecimento cultural, historicamente sistematizado, ao passo que

como expressão das experiências vividas visa ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, implicada na trama das relações e das disputas sociais, políticas e profissionais (ARROYO, 2013; OLIVEIRA e PACHECO, 2013; SACRISTÁN, 2000).

Em meio a uma diversidade de saberes, as questões da concepção do ser humano em sua integralidade e inserção na cultura, bem como das transformações das estratégias que regulam o setor educacional, promovem uma variedade de considerações sobre o processo formativo e de humanização, o que resulta em análises diferenciadas de concepções curriculares na escola. No que se refere à análise alicerçada por metas formativas, tendo por fim o desenvolvimento pleno da pessoa humana referenda um currículo que permita o desenvolvimento integral, correspondendo dessa forma, ao conjunto de saberes apreendidos e reelaborados pelos sujeitos que possibilitem articular esses conhecimentos a uma concretude que responda as necessidades cotidianas.

Este artigo pretende refletir sobre a configuração de componentes curriculares cujos sentidos de educação e de escola possam contribuir para o desenvolvimento integral das dimensões humanas no âmbito do ensino formal da educação básica.

## **SENTIDO DE EDUCAÇÃO E DE ESCOLA**

Reflexões em torno do campo da Educação apresentam uma larga tradição filosófica mediante a qual são tecidas considerações sobre distintos aspectos formativos do ser humano, sendo aqui destacada uma dimensão fundamentalmente humana que é a Educação. Em busca de desenvolver um modelo de ser humano a ser atingido, a meta formativa justifica a constante preocupação com os fins, os conteúdos e os princípios a serem transmitidos de geração a geração. Nessa perspectiva, inúmeras proposições e teorias foram enunciadas, ficando evidente a ausência de consenso, seja no campo filosófico e/ou científico, acerca dessa questão e apontando para as inúmeras possibilidades do humano em sua trajetória existencial.

De acordo com Marshall (2009, p.1),

O ser humano é, por natureza, um ser que interroga a realidade e busca extrair dela a verdade dos fenômenos humanos, naturais ou sociais, descobrir as estruturas elementares que constituem a essência das coisas e dos

acontecimentos do mundo. [...]Entender quais são as motivações, as causas ou os fatores que determinam a natureza humana e a ordem fundadora dos fenômenos mundanos.[...] Em busca do conhecimento puro sobre a realidade, negou seus mitos e suas lendas que lhe davam um colchão confortável de certezas.

Em nossa perspectiva, compete à Educação conceber o ser humano a partir de um processo educativo cuja essência consiste na expressão da totalidade e integralidade de seu ser, caracterizando-se como uma construção dinâmica e desafiadora da qual emerge. Reconhecemos, assim, a função da educação como tarefa formativa do ser humano e o seu pleno desenvolvimento, sendo fundamentais um maior entendimento e uma apropriação, por parte do educador, dos saberes e das práticas que subsidiam sua ação e intenção pedagógico-educativas, sistematizadas em função de uma concepção de indivíduo que se configura como pessoa singular na trama das relações sócio-histórico-culturais estabelecidas (XIMENES, 2013).

A educação valoriza, assim, a experiência como algo que se vive e que se transmite espontaneamente, que dialoga com a realidade e que deve promover mudanças e transformações no todo do ser: no corpo, nas emoções, na mente, no espírito. Tal entendimento possibilita a identificação do sistema de sentidos e significações dados por cada pessoa às experiências, às vivências e às atuações no contexto da relação, simultânea e contraditória, com e nos distintos cenários sociais e históricos (LÓPEZ QUINTÁS, 2004; RÖHR, 2004).

Na atualidade, a escola, para além de seu reconhecimento enquanto lócus socialmente responsável pela transmissão de conhecimentos vem sendo demandada a contribuir para a promoção do pleno desenvolvimento do ser humano, na perspectiva desse indivíduo *vir a ser* mais humano, por meio da integralidade de suas dimensões básicas<sup>95</sup> e das relações humanas instituídas. Tal visão enfatiza o trabalho abrangendo atitudes e valores, aspectos pouco explorados no domínio dos programas dos componentes curriculares (XIMENES, AMARAL E BRANDÃO, 2014).

---

<sup>95</sup> A concepção de integralidade das dimensões humanas fundamenta-se no pensamento de Röhr (2010).

Todavia, no que tange à escola, Gardner (1999) afirma o caráter conservador de sua prática, indicando a necessidade de considerar algumas tendências que, na atualidade, se impõem à prática educativa, a exemplo: i) dos grandes avanços tecnológicos e científicos, particularmente o uso do computador e o acesso à internet; ii) as dimensões político-econômicas do processo de globalização, iii) os direcionamentos culturais, sociais e pessoais da modernidade, iv) a diversidade de informações na era do conhecimento. O autor, em sua leitura do atual cenário histórico, pauta sua análise da realidade nos processos de revolução tecnológica e cognitiva que têm transformado a relação com o saber formal e com a produção do conhecimento, referindo suas implicações na estrutura e formação do indivíduo e no contexto da educação formal. Aponta para o fato de, na atualidade, outras instituições, por exemplo: as mídias, rivalizarem com as escolas em sua competência e poder na transmissão de valores, produção de opiniões e comportamento, o que favorece certo descompasso entre o que compete a cada espaço ou fonte como ato educativo.

Na perspectiva de Rovere (2009: 39), “A escola é um espaço de gente e esse espaço vai se (trans)formando e se constituindo como uma rede de coexistência a partir das pessoas e da maneira como essas pessoas se relacionam com outras pessoas”.

Nesse sentido, a escola deve ser concebida e estruturada como espaço no qual se busca o fortalecimento dos vínculos afetivos, do conhecimento e cuidado de si através da exaltação dos valores humanos que se constituem em uma condição unicamente humana.

Cumprir enfatizar que a sociedade projeta na escola a responsabilidade por fomentar uma postura de atuação que contribua para o estabelecimento de bases para a convivência social fazendo uma síntese entre o aprender a aprender e o aprender a ser. A educação, nesse contexto, mais humanizada, tem por finalidade conciliar ciência e humanismo interligando o científico e o disciplinar, apreendidos de modo sistemático que submetem o saber ao aprender a ser, dos saberes originados da realidade e das vivências assistemáticas e que são mais complexos e diversos. Nesse sentido, faz-se imprescindível projetar, nos distintos componentes curriculares, os valores a serem potencializados que regulam nosso sistema de convivência, sem perder de vista que a organização curricular será sempre “uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar” (SACRISTÁN, 2000, p.17).

## **DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL: UMA PROPOSTA CURRICULAR**

A elaboração de uma proposta curricular que vise ao desenvolvimento integral do indivíduo precisa ser cultivada no e pelo coletivo escolar sem perder de vista que “os problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição” (SACRISTÁN, 2000, p.17). Funções sociais, culturais e históricas que tanto devem estar comprometidas com a formação do indivíduo para o exercício da cidadania em dado contexto, como devem sinalizar a estreita relação estabelecida com os interesses dominantes e as ações formativas do/no contexto cultural em que se apresenta (VEIGA, 2013).

Fica evidente assim a estreita relação entre a proposta curricular e o projeto pedagógico da escola que a estrutura, fazendo dialogar os indivíduos, os grupos e a sociedade em distintos contextos culturais, valorizando as distintas experiências vividas subjetiva e coletivamente. Tal direcionamento da organização curricular promove alguns deslocamentos na perspectiva do ensinar e do aprender, na representação e funções de professores e alunos, nas concepções do que se caracteriza como educação de qualidade, no que se apresenta como ação intencional, própria do ensinar, para o que ganha sentido e significado pelo que aprende, considerando que nem sempre a ação intencional será correspondida pelo efeito se pretende (SACRISTÁN, 2008).

Conforme o olhar de Ximenes (2013, p.52), “pensar o ser humano em sua integralidade é considerá-lo a partir das diferentes dimensões que o constituem e que precisam ser desenvolvidas de forma orientada e consciente”, devendo ser essa uma das metas formativas que norteiam as ações pedagógicas e administrativas da escola.

[...] tal raciocínio normativo se aplica a todos os aspectos constituintes do humano, dentre eles: (a) sua estrutura orgânica-corporal; (b) sua sensibilidade externa e interna que se expressa por meio de pulsões, emoções e sentimentos; (c) sua constituição mental; (d) sua constituição de abertura não determinada aos outros, aos contextos e às fontes de significação para sua vida social, cultural e pessoal-existencial (XIMENES, 2011, p.2)

Nessa perspectiva tanto a organização curricular como o projeto político pedagógico escolar devem sistematizar ações e intervenções teóricas e práticas cuja consistência denote uma práxis significativa que favoreça o processo de formação humana e o desenvolvimento integral como meta educativa.

Impõe-se, portanto, particularmente no campo educacional, uma mudança de atitude diante dos desafios postos pela contemporaneidade. Nesse contexto, pensar a formação humana e o desenvolvimento integral é considerar o movimento contínuo de interpretações e ressignificações pelo qual passou, e vem passando, o processo formativo-educacional, considerando-o sempre na perspectiva do aqui e agora, o que nos leva a indagar sobre o sentido ou os sentidos da educação e da escolarização no cenário das atuais sociedades complexas e pluralistas (XIMENES, 2013).

Nesse contexto, “o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real” (SACRISTÁN, 2000, P.21).

Um ambiente escolar que se proponha a formar o indivíduo em sua integralidade deve destacar em seus distintos componentes curriculares aspectos que imprimam e/ou deem relevância às múltiplas dimensões humanas no âmbito do ensino e da prática docente. Cabe ao coletivo escolar pensar não apenas o quê ensinar-aprender mas, como fazê-lo? para quê? onde? e quando?

Assim, configura-se essencial conceber o currículo em função, não apenas dos fins educativos de conteúdos disciplinares específicos e hermeticamente fechados em si mesmo, mas considerá-lo em função de distintas modalidades de aprendizagens no espaço escolar.

Gardner (1999, p.22) defende um modelo de educação em que o foco da ação pedagógica não seja apenas a cognição, entendendo que a educação deve envolver “motivação, emoções, práticas e valores sociais e morais”, além de estimular e desenvolver a capacidade de pensar, de modo que o aluno possa entender o mundo em que vive. Ao pensamento do autor acrescentamos como fundamental à expressão prática do currículo, a ampliação das possibilidades vitais do indivíduo em direção ao seu pleno desenvolvimento como pessoa e cidadão.

De maneira semelhante, Cordeiro (2012, p.52) reflete que “um processo pedagógico quase exclusivamente focado no desenvolvimento da memória e do raciocínio cognitivo contribui para uma forma de pensar e agir



dissociada dos sentimentos e, em última instância, esvaziada de sentido e de valor”. A estrita relação estabelecida entre sentimentos e valores aponta para o cultivo de princípios consistentes que favoreçam o desenvolvimento de indivíduos éticos, solidários, responsáveis e críticos quanto ao seu modo de ser e estar no mundo.

Por sua vez, Coutinho (2008, p.108), aponta como relevante “a passagem de um sistema educativo cognitivo cêntrico a um sistema educativo mais integral e mais integrado, em que o conhecimento não se acaba na totalidade do fato educativo, o qual se abre estruturalmente à esfera das atitudes e dos comportamentos”.

Já, segundo Alfayate (2002, p. 53), educar a pessoa na dimensão moral denota “educar sua autonomia, sua racionalidade, sua capacidade de diálogo, a fim de que construa princípios e normas que atuem sobre seu conhecimento e sobre sua conduta” de modo que sejam envolvidos “o pensar e o agir de cada ser humano, para que, respeitando a liberdade de todas as pessoas, sua maturidade ética seja possível”.

Desse modo, podemos destacar que os conteúdos substanciais para o pleno desenvolvimento humano se justapõem à atividade material realizada pelos indivíduos em seu modo de agir sobre e no mundo, devendo ser função primordial da escola conceber o currículo como uma proposta formativa no sentido do desenvolvimento integral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tecer considerações sobre o desenvolvimento integral do educando vinculado à proposta formativa do currículo escolar pode parecer utopia, devaneio ou mesmo doutrinação. Todavia, em nossa perspectiva a formação humana na escola deve representar tanto a inserção do aluno no universo do conhecimento construído historicamente e culturalmente, como as múltiplas experiências vividas pelo educando nos distintos contextos em que se forma e se transforma. Será, pois, em torno do acolhimento e do reconhecimento da pluralidade e da diversidade enquanto elementos estruturadores das relações humanas estabelecidas que os princípios de equidade, autonomia individual, formação cidadã e relações democráticas sedimentam-se como aspectos cultivados no ambiente escolar.

Apenas dentro de uma proposta curricular sistematizada por um coletivo institucional é que vislumbramos o processo de humanização como

meta formativa passível de realização na escola. Seja a partir da ação intencional e planejada no sentido de um vir a ser humano e humanizado, seja como prática conjugada de experiências e aprendizagens vividas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFAYATE, Manuel G. Para um sistema básico de valores compartilhados no projeto educativo de centro. In: NIEVES ÁLVARES, Maria (Org.). Valores e temas transversais no currículo. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 51-72.

CORDEIRO, Eugênia de Paula B. Formação Humana para Jovens e Adultos: Elaboração, Implementação e Teste de um Componente Curricular em Cursos Tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Pernambuco. 1v. 307p. Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco – Educação. Orientador: Prof. Dr. José Policarpo Junior. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE, 2012.

COUTINHO, Adriana Maria Ferreira. EDUCAR DEPOIS DE LÉVINAS: para uma pedagogia do rosto. 1v. 117p. Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco – Educação. Orientador(es): Ferdinand Rohr. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE, 2008.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso López – Inteligência Criativa – descoberta pessoal de valores. Tradução de José Afonso Beraldin da Silva. São Paulo: Paulinas, 2004a.

MARSHALL, Leandro. As Matrizes Filosóficas e Sociológicas. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação - Universidade Paulista. Endereço eletrônico: <http://bocc.ubi.pt/pag/marshall-leandro-as-matrizes-filosoficas-e-sociologicas.pdf>, 2009, capturado em 01 de outubro de 2011.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. e PACHECO, José Augusto (Orgs.). Currículo, Didática e Formação de Professores. 1ed. Campinas (SP): Papirus, 2013.

RÖHR, Ferdinand. Liberdade e Destino: Reflexões sobre a Meta da Educação. *Ágere*. Salvador, CD-ROM, 2004.

ROVERE, Maria Helena M. Escola de Valor: Significando a vida e a arte de educar. São Paulo: Ed. Paulus, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo – uma reflexão sobre a prática.

Tradução Ernani F. da F. Rosa – 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. A Educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação. Portugal: Porto Editora, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

XIMENES, Lavínia de M. e S. A Promoção da Formação humana no Processo de Formação Acadêmica do Educador. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Orientador; Prof. Dr. José Policarpo Junior. Recife (PE), 2013.

\_\_\_\_\_. In: POLICARPO JUNIOR, José [et.al]. O Pensar, o Sentir o Agir: Sentidos da Formação Humana. Recife: Instituto de Formação Humana. Livro eletrônico, 2011. Disponível em:  
<http://www.smashwords.com/books/view/306736>, capturado em 08 de agosto de 2011.

XIMENES, Lavínia de M. e S.; AMARAL, Ricardo R.; BRANDÃO, Márcia Maria R. T. Clube do RPG – O lúdico na formação de valores. In: Anais eletrônicos XI Colóquio sobre questões curriculares, VII Colóquio Luso Brasileiro e I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, 2014.

- LXIV -

## O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Lucimar Avelino da Silva - FUNDAJ/UFRPE (Brasil)

Ana da Fátima Pereira de Sousa Abranches – FUNDAJ (Brasil)

### INTRODUÇÃO

A escola, sendo uma instituição social, vive em constante transformação, pois é necessário que a mesma acompanhe as novas demandas sociais a fim de que seu discurso não se torne vazio. Para tanto, são necessárias políticas públicas que pensem a escola como um elemento fluido e de práticas significativas na vida dos educandos.

O estado de Pernambuco implantou em seu sistema de ensino o Programa de Educação Integral (PEI), tendo por objetivo “[...] o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes na Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO. Lei nº 125/2008; Artigo 1º)

Representado pelas Escolas de Referências de Ensino Médio (EREMs), o PEI conta atualmente com 300 escolas atuando em regime integral ou semi-integral. (PERNAMBUCO, 2016)

Nosso trabalho analisou a proposta de currículo do PEI e consistiu na análise documental da Instrução Normativa nº 01/2012, que traz as matrizes curriculares desenvolvidas nas EREM; dos Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco, que são utilizados como referência para o desenvolvimento das ações nas unidades de ensino do Estado, e da Lei Complementar Nº

125/2008, que versa sobre o PEI. Nosso objetivo foi o de compreender de que forma a organização curricular das EREMs implica em uma educação integral que vise à formação integral dos estudantes.

Acreditamos que diante da expectativa em torno deste modelo de educação, bem como, a propaganda positiva feita sobre seu funcionamento por parte do governo estadual de Pernambuco na mídia, faz-se necessário conhecer o currículo desenvolvido nas EREMs e analisar se o mesmo se compromete com a ideia de educação integral, entendida como desenvolvimento completo do ser.

## **ESCOLA E EDUCAÇÃO INTEGRAL**

A escola deve ser considerada “[...] como um organismo vivo, um conjunto de relações sociais e humanas em evolução.” (GADOTTI, 2009, p.99) É em seu espaço que a sociedade é apresentada a educação formal e é onde as transformações sociais interferem em sua forma de ser, exigindo renovações constantes.

A ideia de educação integral insere-se na tentativa da escola em renovar-se diante dos desafios atuais que a sociedade exige de sua atuação. A educação integral parte da ideia de que não existe um local de excelência para se aprender. Aprendemos a sermos cidadãos no cotidiano, independente de espaços e tempos específicos. (GADOTTI, 2009)

Corroborando com essa definição, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) Nº 9394/96, diz que:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL. Lei nº 9.394/1996; Artigo 1º)

Para se ter uma educação integral, todos os âmbitos da vida em sociedade devem ser considerados. No entanto alguns projetos confundem a ideia de educação integral, que se refere ao desenvolvimento de todos os âmbitos da pessoa humana, com educação de tempo integral, que se refere ao aumento das horas em que o aluno passa na escola. Ampliar o tempo que o

estudante passa na escola, de nada vai adiantar se este período não trazer consigo qualidade de aprendizado. Sobre isso Gadotti (2009) nos mostra que:

o princípio geral da educação integral é, evidentemente, comovimos, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. [...] Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc. (GADOTTI, 2009, p.97)

A escola que se pretende integral deve preocupar-se em formar seres humanos completos. Cidadãos preocupados com o seu entorno: seu bairro, cidade, país, planeta. Deve preparar seus educandos para o mundo, e não só torna-los receptores de conhecimento, reproduzindo a educação bancária, na qual o professor detém o saber e deposita todo seu conhecimento no aluno, que o recebe sem questionamento. Neste modelo, o aluno é um mero receptor, considerado sem conhecimento prévio. (FREIRE, 2005)

## **CURRÍCULO E ESCOLAS DE REFERÊNCIA DE ENSINO MÉDIO**

De acordo com Silva (2011), a elaboração de diferentes teorias sobre o currículo pretende responder a duas perguntas principais: o que deve ser ensinado e que pessoas objetiva formar? Diante de tais questionamentos é possível distinguir entre as teorias tradicionais, as teorias críticas e pós-críticas.

As teorias tradicionais se pretendem neutras e científicas, tendo como objetivo encontrar a melhor maneira de transmitir o conhecimento. O currículo funciona como um instrumento técnico capaz de estabelecer objetivo, métodos, avaliação e resultados. Já as teorias críticas percebem a impossibilidade da neutralidade na elaboração do currículo, entendendo-o como um espaço privilegiado de reprodução ideológica e estão interessados de que forma ocorrem as conexões entre saber, identidade e poder em sua construção. Por fim, as teorias pós-críticas estão pautadas nas relações de poder que ocorrem nos processos discursivos, institucionais, econômicos, estruturais que estão na

base dos processos de discriminação que reverberam no currículo. (SILVA, 2011)

Segundo Gadotti (2009), o currículo de uma escola que se pretende integral deve contemplar os conteúdos acadêmicos e atividades voltadas para a construção dos seus alunos enquanto sujeitos construtores de histórias, além disso deve:

[...] Proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, Inter transcultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. (GADOTTI, 2009, p.98)

Na organização curricular é preciso considerar a ideia de que o currículo não é um instrumento neutro, ele expressa ideologias e culturas; o currículo deve ser contextualizado socialmente, para que possa ter uma significação real; a organização curricular deve proporcionar uma relação integradora entre as disciplinas, fissurando assim a hierarquia dos conteúdos; e, por fim, ser construído para fins emancipatórios, resistente à ideologia dominante. (VEIGA, 1998)

Os parâmetros para a Educação Básica do estado de Pernambuco<sup>96</sup>entendem que o currículo precisa ser adequado a uma sociedade cada vez mais tecnológica e que objetive contribuir para a qualidade da educação, proporcionando uma formação pautada na educação em Direitos Humanos, que garanta uma sistematização dos conhecimentos e o desenvolvimento integral do ser humano. (PERNAMBUCO, 2012)

A escola é vista como o espaço privilegiado da promoção de aprendizagens, que deve contemplar a diversidade e a pluralidade da população, reconhecendo, aceitando e valorizando as diferenças entre os estudantes, além de manter uma sintonia com o mundo do trabalho. Sua função é a de desenvolver:

[...] as potencialidades individuais com vistas à formação de cidadãos lúcidos, solidários, participativos, criativos e

---

<sup>96</sup> Os Parâmetros para a Educação Básica do estado de Pernambuco foram elaborados no ano de 2012 pela Secretaria de Educação do estado de Pernambuco em articulação com a undiMe (união nacional dos dirigentes Municipais de educação) e com o apoio do CAed (Centro de políticas públicas e Avaliação da educação da ufjf).

abertos ao diálogo; críticos, conhecedores do seu entorno e das dimensões nacional e global; dispostos a assumirem concepções éticas, justas, sensíveis à dimensão estética das diferentes manifestações culturais; democráticos, empenhados no bem comum e no respeito à diversidade. (PERNAMBUCO, 2012)

Defende um currículo que propicie a interdisciplinaridade, ou seja, a comunicação dialógica entre componentes curriculares, através do trabalho com eixos estruturantes, temas transversais e pedagogia de projetos; o dialogismo, a partir de uma comunicação entre um diálogo entre as disciplinas e a contextualização, e por fim, as experiências prévias do estudante, sua vida pessoal, seus valores, sua cultura, sua comunidade, pois seus saberes anteriores não podem ser negligenciados. (PERNAMBUCO, 2012)

Os parâmetros curriculares trazem uma ideia bem integral do que seja a educação e de como o currículo deve ser desenvolvido para atender o formato educacional que defende. Percebe-se o esforço em pensar numa formação mais completa do ser, bem como em entender os aspectos que devem ser priorizados em um currículo. (PERNAMBUCO, 2012)

No entanto, apesar de ter como referência os parâmetros curriculares, percebemos que o currículo das EREMs não foi formulado de maneira a atender uma educação integral, tal como sugerem os parâmetros.

As EREMs foram implantadas em Pernambuco a partir do programa de educação integral (Lei Complementar Nº 125/ 2008). As matrizes curriculares que são trabalhadas na EREMs foram publicadas na Instrução Normativa nº 01/2012, que fixa normas para a reorganização das Matrizes Curriculares da Educação Básica no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Em seu artigo nº 52 traz os componentes Curriculares do Ensino Médio Integral, que estão distribuídos da seguinte forma<sup>97</sup>:

---

<sup>97</sup>Na instrução normativa, só constam as cargas horárias das disciplinas de Português, Língua estrangeira, Artes, Química, Física, Biologia, Filosofia, Sociologia e Projeto de Empreendedorismo. A carga horária dos demais componentes curriculares tivemos acesso no portal da secretária de educação. (PERNAMBUCO, 2016)



<b>Disciplina</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
Língua portuguesa	6h/a	6h/a	6h/a
Artes	2h/a	1h/a	1h/a
Educação física	2h/a	2h/a	2h/a
Matemática	6h/a	6h/a	6h/a
Química	3h/a	3h/a	3h/a
Física	3h/a	4h/a	4h/a
Biologia	3h/a	3h/a	3h/a
História	2h/a	2h/a	3h/a
Geografia	2h/a	2h/a	3h/a
Sociologia	1h/a	1h/a	1h/a
Filosofia	1h/a	1h/a	1h/a
Língua estrangeira	2h/a	2h/a	2h/a
Língua estrangeira optativa	2h/a	2h/a	2h/a
Prática em laboratório – física	1h/a	1h/a	1h/a
Prática em laboratório – química	1h/a	1h/a	1h/a
Prática em laboratório - biologia	1h/a	1h/a	1h/a
Estudo dirigido	4h/a	4h/a	4h/a
Projetos de empreendedorismo	1h/a	1h/a	1h/a
Direitos Humanos	1h/a	1h/a	1h/a
Projeto Interdisciplinar/reforço escolar	1h/a	1h/a	1h/a
<b>Total</b>	<b>45h/a</b>	<b>45 h/a</b>	<b>45 h/a</b>

Podemos destacar o predomínio de carga horária dedicada as disciplinas da área de linguagens (português e língua estrangeira obrigatória), matemática e ciências da natureza (física, química e biologia), que juntas somam entre 26h/a e 27h/a semanais, em detrimento da carga horária das chamadas disciplinas das ciências humanas (geografia, história, filosofia, sociologia e direitos humanos) que totalizam entre 7h/a e 9h/a. Desta configuração depreendemos uma visão utilitarista do currículo, que considera alguns conhecimentos mais importantes do que outros na formação dos estudantes.

De acordo com a instrução normativa 01/2012, artigo nº53, 10h/a devem ser dedicadas a atividades complementares, sendo distribuídas da seguinte forma:

- a) 4 (quatro) horas aula, distribuídas em dois dias, que serão destinadas a estudo e pesquisa;
- b) 6 (seis) horas aula que serão destinadas a:
  - 1 - 2 (duas) horas aula para a segunda Língua Estrangeira;
  - 2 -3 (três) horas aula que serão acrescidas à carga horária para as atividades de Prática em Laboratório dos componentes curriculares Física, Química e Biologia;
  - 3 -1 (uma) hora aula para realização de projeto de intervenção pedagógica. (PERNAMBUCO, 2008)

De acordo com esta distribuição fica nítido o caráter conteudista da grade curricular das EREMs, visto que, as atividades complementares, que deveriam estar ligadas a outras expressões de formação do ser, estão atreladas às disciplinas tradicionais. Somente 1h/a semanal é dedicada a algum projeto de intervenção, de escolha da unidade de ensino, que permita sair do âmbito disciplinar deste currículo.

Percebemos aí uma contradição em relação ao que diz o PEI, que visa “[...] oferecer atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural...” (PERNAMBUCO. Lei nº 125/ 2008; Artigo 2º; inciso V), ou seja, atividades artísticas e culturais que objetivam formar o cidadão para a sociedade devem ser contempladas no tempo que o estudante passa na escola, no entanto, o que podemos concluir, é que o currículo tradicional é a prioridade, visto que ele toma 96% de toda a grade de horário.

Este currículo tradicional das EREMs atende em grande parte aos interesses de uma visão gerencialista da educação, que é calcado no

cumprimento de metas e índices medidos nas avaliações externas<sup>98</sup>. Encontramos no artigo 2º do PEI uma alusão a esta questão, quando determina como finalidade “consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado [...]”(PERNAMBUCO. Lei nº 125/2008; Artigo 2º.)

O Programa de Modernização da Gestão tem seu foco na melhoria dos índices, trabalhando a gestão por resultados. As metas são definidas em um termo de compromisso que a escola firma com a Secretaria de Educação de Pernambuco e são estabelecidas a partir da realidade vivida por cada unidade. O Programa também criou o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) que é um incentivo financeiro para os servidores das escolas que alcançaram a partir de 50% da meta estabelecida no Termo de Compromisso. O valor da bonificação varia de acordo com o percentual da meta atingido pela escola, levando em conta o salário base do servidor e o tempo de serviço na unidade. (PERNAMBUCO, 2016)

Queremos destacar ainda o Projeto de Empreendedorismo que é de matrícula obrigatória para o aluno e ocupa 1 h/a da grade de horário semanal das EREMs. Este projeto pode ser inserido nos objetivos do PEI e dos Parâmetros Curriculares referentes à qualificação profissional e a formação voltada para o mercado de trabalho, desenvolvendo as ideias de auto-gestão e co-gestão, típicos da iniciativa privada e inseridos em uma visão gerencialista

A globalização contribuiu para uma nova configuração do mercado de trabalho, marcado pelas mais diversas formas de flexibilização salarial e da jornada de trabalho (ANTUNES, 2010, Apud. SILVA, 2013). O empreendedorismo desenvolvido nas EREMs traz as ideias de iniciativa, criatividade e autonomia. No entanto, de acordo com Santiago (2014), “O empreendedorismo surge como criador de novas relações de trabalho e gerador da riqueza da sociedade” (SILVA, 2014, p. 49), criando a ideia de resolução

---

<sup>98</sup>Citamos como exemplos a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico que tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, as médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); e o SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco) que é um instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes da rede pública estadual e municipal, o IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco) é o indicador de qualidade da educação pública estadual que permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano a ano.

para os problemas econômicos e sociais, camuflando assim, “a precarização das condições de trabalho e existência na qual o indivíduo não possui qualquer segurança ou perspectiva futura.” (SILVA, 2014, p. 49).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Verificamos que o currículo das EREMs está pautado em uma concepção conteudista e fragmentado do conhecimento, deixando nítido o seu caráter disciplinar, no qual, não percebemos um diálogo entre os vários componentes curriculares.

Percebemos um currículo voltado para a produção de resultados, visto que, um dos objetivos do PEI é elevar os índices da educação pernambucana nas avaliações externas, como a Prova Brasil e o IDEB, culminando assim, em um modelo gerencialista da educação, que prioriza o cumprimento de metas a serem alcançadas pela gestão, professores e alunos.

Identificamos uma lacuna em relação às atividades complementares que envolvam o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, entre outros aspectos. Diante da proposta de uma educação integral que vise um desenvolvimento completo do ser, estes elementos não podem ser negligenciados em uma proposta curricular.

Por fim, verificamos um espaço novo na proposta curricular das EREMs dedicado ao Projeto de Empreendedorismo, que tem por finalidade desenvolver habilidades que preparem o estudante para o mercado de trabalho, associado a uma a ideia que relaciona o ensino médio com a formação profissional.

Acreditamos que para atender a proposta de uma educação integral o currículo das EREMs precisa ampliar os espaços dedicados a atividades que contribuíam efetivamente para uma formação omnilateral de seus educandos e não apenas priorizar um currículo conteudista que trabalhe em uma visão gerencialista que foca em metas e deixa de lado outros aspectos importantes na construção dos sujeitos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Lei nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Portal do Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 15/04/2016

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> edição.

GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº 125 de 10 de Julho de 2008. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral e outras providências.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros para a educação Básica de Pernambuco: parâmetros curriculares*. 2012

\_\_\_\_\_. Portal da Secretária de educação. Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/idepe.html>. Acesso em 12/03/2016

SANTIAGO, Frederico Marcio Leandro. *Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014: desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da teoria do capital humano*. / Frederico Marcio Leandro Santiago. Caruaru: O Autor, 2014.

SILVA, Jadilson Miguel Da. *Reformas pró-capital na educação escolar: a reestruturação do ensino médio pelo programa de educação integral de Pernambuco* / Jadilson Miguel da Silva. Recife: O autor, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

- LXV -

## **ESTRATÉGIAS, TÁTICAS E ASTÚCIAS NA CRIAÇÃO COTIDIANA DO CURRÍCULO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANGRA DOS REIS**

Marcelo Paraíso Alves – UniFOA/IFRJ-VR (BRASIL)

### **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos docentes que atuam nas escolas públicas, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é a de ensinar a alunos com dificuldade de aprendizagem ou desmotivados para aprender (MARCHESI, 2004).

Queiroz (2001, pp. 1-2) reiterando o exposto, menciona em seus estudos que vários aspectos sociais são determinantes na evasão escolar, dentre eles estão a ausência de estrutura familiar, “as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a escola e a própria criança, sem que, com isto, eximam a responsabilidade da escola no processo de exclusão das crianças”.

Outro fator que durante um tempo considerável ocupou a centralidade dos debates a respeito da responsabilidade da evasão escolar foi o fator trabalho, com a justificativa de auxiliar a família (GOUVÊA, 2000). Para o autor essa situação é ‘real’, porém não é a principal determinante do referido problema.

Para Alves, Ortigão e Franco (2006, p. 163) a evasão escolar “é um fenômeno social complexo em cuja produção interagem características da escola, do aluno e da família”. Portanto, cômico de tal complexidade não vou aqui me debruçar sobre cada um destes aspectos, mas discutir do ponto de vista

da escola as suas práticas na tentativa de ampliação de espaços de inclusão escolar.

Decorrente deste cenário social, tenho vivenciado como professor e extensionista, o cotidiano de uma escola pública no município de Angra dos Reis-RJ e, percebido indícios (GINZBURG, 1989) de mudanças peculiares que a escola e os *sujeitospraticantes* (OLIVEIRA, 2012) provocam no espaço praticado (CERTEAU, 1994).

Trazer estas questões a tona são significativas para revelar o movimento de pesquisa em que estive inserido, pois como docente da escola e coordenador do curso de extensão para 41 alunos de turmas do projeto de correção de fluxo, simultaneamente, assumi a condição de pesquisar com o cotidiano (FERRAÇO, 2007) as oficinas de Equilíbrio e Múltiplas Linguagens que compôs o referido projeto.

Neste sentido, objetivo do estudo foi visibilizar as práticas educativas realizadas no âmbito da escola que efetivamente participou do referido projeto extensionista e, ampliar o conhecimento social sobre uma realidade singular: o cotidiano das oficinas (Equilíbrio e Múltiplas Linguagens) de uma escola da rede municipal de Angra dos Reis – RJ.

Considerando ser está uma investigação própria dos estudos com o cotidiano (FERRAÇO, 2007), e suas controvérsias, tendo como base a reapropriação dos espaços da escola pela cultura urbana, neste relato, opto por utilizar episódios do cotidiano anotados em caderno de campo, para descrever as ações dos praticantes, no cotidiano das oficinas, permitindo visibilizar os “modos” como estes sujeitos, na conquista de seus espaços, demandas, anseios e necessidades usam singularmente os produtos que chegam até eles, permitindo outras fabricações (CERTEAU, 1994).

## **ESTRATÉGIAS E ASTÚCIAS: O COTIDIANO DAS OFICINAS**

Considerando a ótica de Certeau (1994, p. 46), a estratégia é o “cálculo de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável em um ambiente”. Tal procedimento postula um lugar próprio, com sua forma de gestão. Partindo do pressuposto que o “lugar”, para o autor, é considerado o local da fixidez e da ausência de movimento, temos a estratégia com o lugar do poder. Já Vernant e Dédienne (2008, p. 11) mencionam a complexidade da *métis* ao afirmar que ela:

implica um conjunto complexo, mas muito coerente, de atitudes mentais, de comportamentos intelectuais que combinam o faro, a sagacidade, a previsão, a sutileza de espírito, o fingimento, o desembaraço, a atenção vigilante, o senso de oportunidade, habilidades diversas, uma experiência longamente adquirida; ela se aplica a realidades fugazes, móveis, desconcertantes e ambíguas, que não se prestam nem à medida precisa, nem ao cálculo exato, nem ao raciocínio rigoroso.

Nesta lógica de pensamento, ao primeiro olhar, nos parece que somente fazem uso das estratégias quem está no lugar do poder e, em decorrência, o uso da astúcia os sujeitos que ocupam o lugar do ‘fraco’ nestas mesmas relações. Resulta desta ótica que, a astúcia, como um tipo de inteligência, só é possível aos consumidores, pois os possibilita escapar aos dispositivos de controle e tomar parte no jogo de poder: “vitórias do fraco sobre o mais forte (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de caçadores, mobilidades de mão-de-obra (...)” (CERTEAU, 1994, p. 47).

Em síntese, as astúcias revelam-se como bricolagens que possibilitam sutis vitórias dos fracos sobre os mais fortes, pequenos sucessos ou golpes. Porém, no transcorrer do projeto de extensão anunciado, percebemos que as ações dos sujeitos não se restringem apenas a bricolagem, mas o consumo que se dá para além delas, pois em determinadas situações nos parece que os sujeitos se apropriam dos produtos que lhes chegam aproximando-se da perspectiva da estratégia, isto é, ocupando um lugar que os praticantes tomam para si, conforme discutiremos a partir dos episódios ocorridos no cotidiano das oficinas.

## **EPISÓDIO 1 – Implantação das Oficinas**

A astúcia d@s alun@s Ao iniciarmos o ano letivo de 2015 fomos (equipe de trabalho da oficina) informados, pela direção geral da escola, que deveríamos desenvolver nossas ações com os alunos no contra turno, ou seja, os alunos que estudavam no período matutino participariam das oficinas no período vespertino e vice-versa.

Buscamos dialogar com a direção solicitando a permanência das ações do projeto no horário de aulas, pois as particularidades dos sujeitos que participariam das oficinas - evadidos no ano de 2014 -, revelavam que teríamos



dificuldades em mantê-los frequentando as aulas: solicitação que nos foi negada.

Assim, a secretaria da escola iniciou o processo de inscrição, passando nas salas de aula, explicando o projeto e convidando os alunos a participar. É importante frisar que o projeto teve aceitação, mas a astúcia dos praticantes mudou a decisão da direção, pois os alunos se recusaram a participar da oficina caso ela fosse desenvolvida no contra turno. Os alunos alegaram que não teriam como retornar a escola devido a dinheiro para passagem, refeição, dentre outros compromissos: “Por certos aspectos, a *métis* orienta-se para o lado da astúcia desleal, da mentira, p $\acute{e}$ rvida (...). Mas, por outros, ela aparece mais preciosa que a força; ela é de certa forma a arma absoluta, a única que tem o poder de assegurar(...) a dominação do outro” (DÉTIENNE; VERNANT, 2008, pp. 19-20).

Neste momento, percebemos como os alunos sem utilizar a ótica da bricolagem assumem um lugar próprio e investem a força e a inteligência astuciosa. Détienne e Vernant (2008, p. 31) mencionam que “para mudar as posições, a *métis* deve prever o imprevisível”. Evidencia-se neste episódio a mudança do lugar? Os alunos ao antecipar e prever o futuro, além do presente imediato, impõem ao diretor o lugar destinado ao fraco? Acredito que a direção da escola não gostaria de ter um projeto sem alunos!

## **EPISÓDIO 2:** Quem está hierarquicamente superior no poder usa a *métis*?

O poder usa a *métis*? Tendo a coordenação da escola o posicionamento dos alunos (a ausência dos alunos no contra turno), fomos procurados pelo diretor que narrou o fato ocorrido. Posteriormente, nos informou que seria necessário conversarmos com os docentes em 4 reunião (coletiva) de coordenação. Cabe ressaltar que, no município investigado, semanalmente os docentes se reúnem às quartas-feiras para discutir as questões da escola.

Ao iniciar a reunião, consideramos que a conversa se desenvolveria a partir da direção da escola, com o diretor explicitando ao corpo docente a necessidade de repensarmos o currículo em detrimento do projeto da escola financiado por uma instituição de pesquisa. Porém, ao iniciar a reunião, o diretor se isenta do poder se colocando como um membro da escola, a maneira de docente, e menciona que, os responsáveis pelo projeto tinham uma proposta

de intervenção para escola, especificamente para os alunos com característica de evasão.

Naquele momento me recordei da astúcia do político: “mostrar-se capaz de adaptar-se às situações mais desconcertantes, de tomar tantos rostos quantas categorias sociais e espécies humanas há na cidade, de inventar as mil artimanhas que tornarão sua ação eficaz nas circunstâncias mais variadas” (DÉTIENNE E VERNANT, 2008, p. 45).

Percebendo que a direção, de modo astuto, procurava se isentar do poder para tornar-se parte do grupo e, coletivamente decidir com os docentes, optamos por discutir com os professores o que pensávamos (equipe do projeto) sobre o trabalho com os alunos dentro do próprio turno de aula. Posteriormente, explicitamos ao grupo de docentes as dificuldades caso tivéssemos que trabalhar no contra turno: alunos com perfil de evasão. Neste sentido, é importante frisar que o projeto tinha como finalidade intervir na problemática supracitada (evasão), pois desenvolveríamos atividades com características lúdicas na intenção de despertar o interesse dos alunos pelas oficinas e, em decorrência, pela escola.

Ao iniciar os questionamentos dos docentes sobre a perda de aulas pelos alunos que participariam do projeto, percebi a inversão do lugar. Conforme mencionado no episódio - 1, a direção ao utilizar a méti, busca se colocar na mesma posição que os docentes, deixando a decisão do encaminhamento para o coletivo. Diante do movimento realizado pelo diretor cabe refletir: Porque a direção não permitiu desde o início que o grupo decidisse coletivamente? Neste momento me recorro novamente da astúcia: “Em certos aspectos, o polýtropos, como tipo de homem, parece confundir-se com aquele que os Líricos chamam o ephémeros. Este último é o homem dos instantes e das mudanças: ele é ora isto, ora aquilo” (DÉTIENNE E VERNANT, 2008, p. 46).

Se em um momento o diretor assume o lugar do poder e decide individualmente o horário das oficinas, em outro momento ele busca no coletivo a legitimação dos 5 docentes para alterar o horário das oficinas. O que buscamos ressaltar é o uso da méti pela direção, pois Certeau (1994) menciona que a tática é a arte dos fracos. Porém, o cotidiano escolar nos permite perceber que mesmo não estando no lugar do “fraco”, na relação de poder com os docentes, a direção se utiliza da astúcia para implementar um horário que iria contra a lógica estabelecida em toda a rede municipal.

É importante frisar que em Angra dos Reis-RJ os turnos são organizados com seis aulas, sendo que cada disciplina permanece com duas aulas consecutivas. Considerando que tínhamos uma turma de projeto no período da manhã e duas turmas no período da tarde, propomos aos docentes realizar um rodízio com as turmas para que os alunos perdessem um número reduzido de aulas por disciplina: Na primeira segunda-feira do mês a aula do projeto ocorreria nas duas primeiras aulas, na segunda semana na terceira e quarta aulas e, por fim, na terceira semana na quinta e sexta aulas. Nesta ótica, o docente deixaria de dar aulas para o aluno a cada vinte e um dias. É importante ressaltar que o aluno deveria apresentar as tarefas solicitadas pelos docentes sempre que se ausentasse das aulas para participar das oficinas. A principal argumentação, que utilizamos para o convencimento dos docentes, foi o interesse do aluno pelas aulas das oficinas, pois partíamos do princípio de que seria melhor que o aluno perdesse duas aulas e permanecesse presente na escola, do que não ter o projeto e não frequentar a escola. Ao término da reunião os docentes concordaram com a realização do projeto durante o ano de 2015.

No decorrer do ano foram diversas as intervenções realizadas em ambas as oficinas (Oficina de Equilíbrio e *Slackline* e Oficina de Múltiplas Linguagens), mas uma das mais marcantes e que dialoga com a metis, que é a centralidade deste ensaio, emergiu das aulas da oficina de Múltiplas Linguagens.

### **EPISÓDIO 3 – Oficina de Múltiplas Linguagens: outras produções**

Em diversos momentos no cotidiano da escola, ouvia conversas de professores, direção e orientação educacional a respeito dos discentes evadidos: que eram alunos que não sabiam ler ou escrever em decorrência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal hipótese justificativa a dificuldade, a reprovação ou a evasão dos alunos da escola.

Assim, inicialmente, mesmo sabendo que iríamos desenvolver uma ação de ensino diferenciada da proposta regular do município, procuramos realizar uma avaliação diagnóstica no intuito de perceber as lacunas e, posteriormente planejar as ações de intervenção.

Tendo realizado a correção da avaliação, identificamos que não havia sequer um aluno que não soubesse ler e escrever. Porém, era nítida a nossa dificuldade para mantê-los na sala de aula, pois o coletivo dos alunos ressaltava

que haviam realizado a inscrição para participar de um projeto diferente e, que se fossem obrigados a permanecer em uma aula de reforço não iriam participar do projeto.

Sabedores da dificuldade que se apresentara diante de nós e, nos colocando na perspectiva de pesquisadores viajantes (PAIS, 2003, p. 51), aquele que vagueia perambulando por entre a multidão e misturando-se a ela, “sem destino aparente, no fluxo e refluxo das massas de gente e acontecimentos”, percebemos o caráter enigmático nas mensagens dos corpos dos alunos, desmotivados por estarem reproduzindo uma prática tantas vezes realizada e reconhecida por eles como tradicional: a avaliação.

Considerando que, em nosso projeto já tínhamos a concepção de uma oficina que priorizasse outras linguagens, aquela ocorrência apenas reforçou a concepção de que iríamos propor outras ações.

Assim, para dialogar com as oficinas de *Slackline* e Equilíbrio, onde a centralidade estava nas atividades circenses e urbanas e, percebendo a aproximação dos alunos pelo Rap, propomos aos discentes que durante as aulas de linguagens, escrevêssemos músicas para que posteriormente pudéssemos musicá-las.

As letras criadas pelos alunos relatavam suas experiências atravessadas pela escola e pelo projeto ora desenvolvido, no entanto, em uma das aulas novamente a astúcia de fazia presente nas ações dos *sujeitospraticantes* dos currículos no cotidiano das oficinas (OLIVEIRA, 2014). A autora menciona que sujeitos praticantes são tod@s aqueles envolvidos na feitura das produções cotidianas, portanto, concebemos o currículo na ótica da docente, como uma prática sociocultural forjada por docentes, monitores e alunos participantes do projeto.

Neste sentido, a astúcia emergiu quando um dos alunos, que não gostava tanto de Rap, iniciou um movimento de resistência durante a aula, dificultando nossas ações como responsáveis pelas atividades e as atividades dos alunos envolvidos, pois paralisaram suas ações para participar do debate.

Fizemos uma pausa nas atividades questionando o aluno sobre sua atitude e nos respondeu prontamente mencionando que gostava Funk e que não iria mais fazer as letras de Rap, ocasionando uma agitação na turma, pois os alunos também se interessaram pelo referido estilo de música.

Diante do exposto, ressaltamos aos alunos que a tessitura da letra da música não importava, por que poderíamos ao musicar as letras transformá-las em Rap ou Funk. No entanto, este aluno duvidando do que havíamos falado

desafiou-nos a demonstrar o que estávamos defendendo com a letra da música que estávamos escrevendo. O confronto estava estabelecido e a astúcia do aluno nos colocava a prova, pois já assumia com a sua liderança o poder de persuadir o coletivo: naquele momento o poder se revertia, estávamos em desvantagem? Com relação ao uso da *métis* Détienne e Vernant (2008, p. 19) ressaltam que:

em toda situação de **confronto ou de competição** – **estejamos nós nas garras de um homem**, um animal ou uma força natural – o sucesso pode ser obtido por duas vias. Ou por uma superioridade de ‘força’ no domínio onde a luta se desenrola, o mais forte vencendo; ou **pela utilização de procedimentos de uma outra ordem** (...).

Prontamente o aluno se assume com o poder de falar pelo grupo, mas um dos monitores de Educação Física que nos acompanhava solicitou aos alunos que fizessem a batida de funk com as mãos batendo palmas, e na sequência fez a levada com a mesma letra que criamos para o Rap, só que naquele momento no ritmo do funk, mostrando que o ritmo era apenas a forma dançante de expor a mensagem trazida pela letra. Inicialmente os alunos faziam a batida e o monitor cantava, posteriormente tod@s passaram a fazer a batida e a cantar a música produzida.

É importante frisar que o monitor de Educação Física que assumiu a direção dos encaminhamentos com a turma é ex-atleta de *Slackline* e, portanto, possui múltiplas experiências em eventos urbanos como malabares, roda de rima, dentre outros, o que lhe confere a inteligência (*métis*) do improviso, a bricolagem aprendida na rua, conforme ressalta Gonçalves (2015, p. 118): “o que acontece nas rodas de rima -, **há maior probabilidade de um improviso**, sabendo-se que não haverá exclusão do MC que se ‘desorientar’ na rima. **É um jogo sem perdas ou vitórias**” (GONÇALVES, 2015, p. 120).

Détienne e Vernant (2008, p. 9) ressaltam que o êxito que a *métis* proporciona advém de uma ambiguidade, podendo suscitar reações contrárias, pois se de um lado pode ser percebida como uma fraude, por outro “provocará tanto mais admiração quanto terá surpreendido mais, o mais fraco tendo, contra toda a expectativa, encontrado em si recursos suficientes para pôr o mais forte sob sua mercê”.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. Cadernos de pesquisa, v. 37, n. 130, p. 161-180, 2007.

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DÉTIENNE, M.; VERNANT, J.P. Métis: as astúcias da inteligência. São Paulo. Editora Odysseus, 2008.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. 2 ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Marco Antonio Oliva; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Sexualidade e Cotidiano Escolar: sobre currículo e clichê. III Seminário Internacional: Enlaçando Sexualidades – Universidade do Estado da Bahia – 15 a 17 de maio de 2013.

GONÇALVES, Rôssi Alves. Rima e a Estética da Resistência. Matraca-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 22, n. 37, 2015.

GOUVÊA, Gilda Figueiredo Portugal. Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 12-21, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O Currículo como criação cotidiana. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

- LXVI -

## **CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO ÂMBITO DO CONSELHO DE CLASSE PROGNÓSTICO.**

Márcia Maria Rodrigues Tabosa Brandão - UFPE (Brasil)

Lavínia de Melo e Silva Ximenes - UFPE (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

A vivência de uma prática tradicional de ensino reflete numa escola que fragmenta os conhecimentos ao conferir as distintas áreas de aprendizagem conteúdos próprios e autônomos em si. Esse cenário delinea um processo de aprendizagem que valoriza a cumulatividade e linearidade, cuja assimilação do conhecimento pelo estudante se dá por meio de um somatório de matérias.

Tal compartimentalização revela a estruturação do conhecimento em disciplinas, constituído pela seleção de determinados dados, que ocorre por meio de uma atividade seletiva, controlada e dirigida pelos paradigmas organizadores do pensamento, visão da ciência e da realidade. Isto porque, desde o século XVIII, o modelo positivista vem regulando o pensamento e a ciência ocidentais, o que reverbera em êxitos importantes, mas também colabora para a marginalização e silenciamento de várias dimensões da realidade, além de eclipsar conseqüências negativas de suas construções científicas e aplicações tecnológicas (SANTOMÉ, 1998).

Cumprir pontuar que tal perspectiva minimamente colabora para a constituição de um requerido ensino significativo para os estudantes, haja vista

estarmos inseridos num universo de conhecimentos e informações acessados através de uma rede de significação, sinalizando a emergência em se desfragmentar os conteúdos. Desse modo, cabe à escola pensar meios de estreitar os laços entre as disciplinas visando à interseção dos saberes.

Assim sendo, este artigo tem por fim refletir sobre o currículo numa visão interdisciplinar, evidenciando que a interação entre os saberes disciplinares pode implicar em uma visão enriquecida e ampliada da realidade estudada, no âmbito do conselho de classe prognóstico. Para tanto, este trabalho apresenta um relato de experiência sobre a dinâmica do conselho de classe prognóstico no Colégio de Aplicação - CAP - UFPE, considerando para fins de compartilhamento, os aspectos que favorecem a efetivação dessa instância enquanto órgão colegiado que colabora com a reflexão e a ressignificação do currículo da educação básica.

## **A INTERDISCIPLINARIDADE ENQUANTO PROPOSTA CURRICULAR.**

### **Reflexões sobre interdisciplinaridade.**

O conceito de interdisciplinaridade sinaliza a necessidade de um debruçar sobre questões essenciais acerca da ação pedagógica objetivando sua melhor compreensão a partir das seguintes questões: “O que ensinar?”, “Por que ensinar?” e “Como ensinar?” e se configura como condição *sine qua non* para um currículo significativo.

Para tanto, convém explicitar que consideramos ser o currículo interdisciplinar um conjunto de saberes e valores socializados fundamentados por uma visão de mundo, de sociedade, de homem e de educação objetivando o desenvolvimento da individuação dos sujeitos escolares.

Para Doll Jr. (1997), um currículo nesta perspectiva considera a *riqueza*, a *recursão*, as *relações* e o *rigor*. A *riqueza* diz respeito ao fato de que cada saber tem seu contexto, conceitos e vocabulários específicos. A *recursão* publica que um final não é absoluto podendo ser ponto de partida para novas aprendizagens. As *relações* entendidas numa perspectiva pedagógica e cultural possibilitam tanto a troca e parceria entre os sujeitos como manifestações cosmológicas. E por fim o *rigor* que indica a procura intencional de distintas alternativas, relações e conexões.

Segundo Serafim e Oliveira (2008, p. 205), devido os seres humanos



vivenciarem constantemente significado, demanda a escola pensar formas de vivenciar o currículo numa perspectiva integradora contemplando uma educação geral, fundamentada na produção de significados basilares. Para tanto, as autoras referenciadas destacam a relevância de uma proposta de trabalho inovadora abrangendo a integração e interdisciplinaridade das distintas áreas do saber, baseada na ideia de conhecimento globalizado e relacional. Essa proposta objetiva a consolidação da aprendizagem, isto porque o estudante “aprende melhor quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam em sala de aula”.

Com efeito, a interdisciplinaridade se configura num objetivo ocasionalmente atingido e em função disso precisa ser constantemente buscada. Ela não se constitui apenas numa proposta teórica, contudo especialmente uma prática. Tece considerações sobre esta perspectiva Fazenda (2011a, 2011b), ao destacar que a interdisciplinaridade depende da atitude não configurada em categoria de conhecimento e sim de ação. A referida autora afirma que o desenvolvimento da sensibilidade é condição inicial para a efetivação da interdisciplinaridade, requerendo assim, a pedagogia da comunicação.

Corroborar esse entendimento de interdisciplinaridade Mozena (2014), ao encarar a interdisciplinaridade como uma atitude, uma forma de lidar com o conhecimento que supera os conteúdos e prioriza o ser humano. Tal abordagem fundamenta-se por alguns princípios de vida, entre alguns deles, complexidade, coerência, diálogo, ordem e partilha.

Nesse sentido, a escola enquanto comunidade apoiadora de uma proposta de currículo interdisciplinar, numa perspectiva de construção do saber, passa a requer o desenvolvimento dos objetivos educacionais num processo que aprecia a experiência, a inovação, a integração e a criação.

Complementa esse entendimento Morin (1990), quando afirma que o saber em ciclo ocorre através da articulação de diferentes pontos de vistas e possibilita ao homem a verdadeira compreensão do mundo. Para esse autor, é a sala de aula um espaço ideal para desencadear o processo de transformação de mentalidade dos sujeitos escolares no sentido de promover novas conexões.

A unidade dos saberes, conforme evidencia Japiassu (2011), se configura enquanto meta ideal do saber no sentido de buscar satisfazer as exigências essenciais do desenvolvimento humano. Contudo, o autor evidencia duas preocupações na base das pesquisas nessa área, quais sejam, as

estruturas e mecanismos comuns as distintas disciplinas que adentram num processo de interação ou de colaboração, e os métodos comuns a serem utilizados pelas disciplinas cooperantes.

O papel da interdisciplinaridade no contexto curricular é essencial e o professor tem um papel vital na sua implementação. Assim, a interdisciplinaridade pode ser utilizada na escola para elucidar situações, resolver determinadas questões ou compreender algo em seu contexto real ou cotidiano.

Ao aprofundar a reflexão sobre a interdisciplinaridade, é possível reconhecer que ela tem como preceito a revisão integral das estruturas pedagógicas do ensino das ciências, correspondendo assim, a uma nova fase do desenvolvimento do conhecimento e de sua repartição epistemológica. Além disso, requer das disciplinas, em seu processo de interpenetração, fecundar-se mutuamente. Para isso, é indispensável à complementaridade dos conceitos, dos métodos e das estruturas por meio dos quais se instituem distantes práticas pedagógicas das disciplinas científicas.

### **A interdisciplinaridade e os documentos legais e oficiais.**

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96, a educação brasileira vivenciou a possibilidade de maior flexibilidade no que se refere aos sistemas de ensino operarem criativamente os seus ordenamentos. A ênfase dada por esta legislação à referida flexibilização é apresentada no Art. 14 ao garantir que:

os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Há de se pontuar que no referido documento legal não é feita referência a ideia de interdisciplinaridade, contudo, é pertinente ressaltar que a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) tanto a interdisciplinaridade como a contextualização do conhecimento ganham relevo enquanto princípios orientadores das ações pedagógicas.

Por sua vez Mozena (2014) declara quanto à interdisciplinaridade que nas DCNEM (1998) evoca-se nomeadamente o aspecto metodológico, nas Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (2010) enfatiza-se parte da carga horária para tal proposta e nas DCNEM (2012) institui-se como base de organização. E denuncia que esta concepção não é apresentada de modo claro, haja vista estes textos não terem informações objetivas acerca da interdisciplinaridade e de como efetivá-la na sala de aula.

No que concerne aos PCNEM (BRASIL, 2000), apresentam a proposta de organização curricular das disciplinas a partir de três grandes áreas do conhecimento, entre elas, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Tal estruturação tem como embasamento a reunião de conhecimentos que compartilham objetos de estudo, visando assim maior comunicação, além de criar condições para o desenvolvimento de uma prática escolar numa perspectiva interdisciplinar.

Essa organização curricular das disciplinas reverbera na possibilidade de permanente diálogo entre os conhecimentos, por meio de indagações, de complementos e de ampliações. Isso porque determinadas disciplinas se coligam, enquanto que outras se distinguem em diversas perspectivas no que tange ao próprio objeto de conhecimento e a metodologia requerendo a mobilização de habilidades distintas dos sujeitos escolares.

### **A interdisciplinaridade curricular no âmbito do conselho de classe prognóstico.**

Ressaltamos que, para os fins deste artigo, buscamos evidenciar a possibilidade do diálogo entre as disciplinas tendo em vista colaborar para a constituição de um currículo interdisciplinar na escola no âmbito do conselho de classe prognóstico do Colégio de Aplicação – CAp - UFPE. Posto isto, destacamos quanto ao referido conselho que se encontra em sua agenda de discussão questões de cunho pedagógico no que concerne ao currículo, às práticas pedagógicas e seus resultados, à diagnose avaliativa do aprendizado dos alunos, a proposta de resolução das dificuldades vivenciadas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico Institucional do referido colégio, o conselho de classe se configura enquanto instância em que membros da comunidade escolar - supervisor de turma, professores,

coordenador e orientador pedagógicos vinculados à turma - debatem aspectos do processo de ensino e de aprendizagem, sendo assim um espaço fundamental da gestão democrática preconizada pela LDB. Nesse sentido, mobiliza a participação dos sujeitos escolares para o diálogo coletivo sobre os caminhos pedagógicos esboçados na escola, além de projetar novas ações a serem alcançadas pelo grupo (ROSA et al, 2015).

Em conformidade com a Portaria Normativa Nº 01/93 do CAp, podemos indicar entre algumas das incumbências do conselho de classe: analisar os objetivos da série, das disciplinas e práticas e de suas etapas, assim como os procedimentos a serem utilizados para sua obtenção; elaborar para apreciação pelos órgãos competentes, propostas de mudança dos objetivos e conteúdo curricular da série; avaliar a aprendizagem dos alunos nos seus diversos aspectos; identificar as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos; solicitar, quando imprescindível, cooperação de especialistas do colégio ou externo, para orientar o seu trabalho de diagnóstico; indicar linhas de ação a serem adotadas pelos professores para com a classe.

No decorrer do ano letivo são realizadas cinco reuniões ordinárias do conselho de classe, quais sejam, um conselho de classe prognóstico, três conselhos de classe para acompanhamento<sup>99</sup> e um conselho de classe para efeito promocional dos alunos. Vale enfatizar que o conselho de classe prognóstico ocorre no início do ano letivo objetivando pensar uma proposta de trabalho para o ano letivo em vigor.

Por ocasião do conselho prognóstico, é retomado o relatório do conselho de classe promocional<sup>100</sup> concernente ao processo de aprendizagem de modo global dos alunos, contemplando aspectos cognitivo, emocional e psicológico no período letivo anterior, com intuito de propor uma aproximação entre a visão dos conselheiros da turma a época, em relação aos que passam a trabalhar com o grupo e tem tempo de contato inferior a um bimestre.

De acordo com a reflexão sobre a dinâmica da turma em tela, os conselheiros já delineiam, mesmo de modo preliminar, ações pedagógicas interdisciplinares em conjunto visando atender a demanda elencada a ser

---

<sup>99</sup>Apenas nos conselhos de classe para acompanhamento há a participação dos alunos.

<sup>100</sup>Não é feita a retomada do relatório do conselho de classe promocional apenas com os sextos anos, pois eles são turmas iniciantes na escola.

desenvolvida pelos distintos profissionais. Além disso, neste momento há a socialização dos planos de cursos das disciplinas com a finalidade de proposição das parcerias entre os professores, no decorrer do ano, objetivando uma substancial construção do conhecimento por parte dos alunos sobre a realidade.

Nesse cenário, o currículo se aproxima do que aponta Pacheco (2005) ao discutir o desenvolvimento curricular, destaca aspectos interdependentes, entre eles, aspectos substantivos que remetem a elementos nucleares do currículo (objetivos, conteúdos, atividades, recursos e avaliação); aspectos sócio-políticos que definem o alcance das decisões tomadas no currículo; aspectos técnico-profissionais que diz respeito à metodologia e maneiras de operacionalização curricular. Tal proposição evidencia o protagonismo do professor, atuando em colegiado, e compartilhando experiências, além da existência e vivência do projeto político pedagógico da escola. Pressupõe, também, que a prática educativa não é prevista do nada e não necessita de inovações, contudo o que é elaborado nos contextos de definição curricular se dá dentro de estruturas organizacionais que originam as condições e entraves da própria elaboração coletiva.

Assim, no âmbito do conselho de classe, inclusive o prognóstico, é possível pensar o currículo interdisciplinar enquanto ação que conjuga intencionalidade e sofre mudanças significativas em seu processo de desenvolvimento, ao embasar-se pedagogicamente numa perspectiva orientadora, aberta e flexível, em detrimento de uma perspectiva determinante da prática, restrita a intervenções técnicas que desconsideram os contextos e necessidades reais da comunidade escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Refletir sobre a temática do currículo a partir da perspectiva interdisciplinar, de fato, ratifica nosso entendimento de uma contínua e sistemática proximidade dialógica e relacional entre os diferentes saberes disciplinares e, também, transversais.

No ambiente escolar, tal interação se consolida na proposta pedagógica do conselho de classe prognóstico, momento em que o planejamento da atividade docente pode estruturar e fundamentar práticas interdisciplinares inovadoras, criativas e promotoras do pleno desenvolvimento do educando.

Desse modo, o processo de escolarização, mediante ações coletivas dos

docentes e da equipe gestora e pedagógica, tende a projetar o currículo em experiências formativas que fazem dialogar os seus distintos aspectos substantivos, contextuais, formais e metodológicos com os sujeitos, atores e protagonistas, que compõem a comunidade instituída da escola.

O breve relato dessa experiência nos desafia a prosseguir investindo em estudos que aprofundem o papel institucional e a função formativa do conselho de classe na atualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9394/96. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução n.3, Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Resolução n.2, Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais. PCNs. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. PCNEM. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

DOLL Jr., William E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2011a.

\_\_\_\_\_. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011b.

JAPIASSU, Hilton. Prefácio. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011. p. 31-41.

MORIN, Edgar. O método. São Paulo: Cortez, 1990.

MOZENA, Erika Regina. Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul. 2014. 281f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SERAFIM, Mônica de Souza; OLIVEIRA, Rose Maria Leite de. Projetos escolares e conexões de saberes: o uso de textos para um trabalho interdisciplinar na escola. In: MORAES, Silvia Elizabeth (org.). Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 203-218.

PACHECO, José Augusto. Escritos curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

UFPE, Portaria Normativa N° 01/93: Estrutura Organizacional e Funcionamento do Colégio de Aplicação. Recife: Boletim Oficial da UFPE, 31 de março de 1993.

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico Institucional do CAp UFPE. (org.) ROSA, Adriana Letícia Torres da et al. Olinda: Livro Rápido, 2015.

- LXVII -

## CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM CONTEXTO DE MUDANÇA - UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG

Márcia Patrícia Barboza de Souza – UCP (Brasil)

### INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, muito se tem discutido sobre as políticas curriculares como elemento estruturador da organização da instituição escolar. Novas propostas de currículo vêm sendo criadas sob bases conceituais que buscam considerar a cultura organizacional do ensino, tendo nos documentos curriculares nacionais o aporte para o delineamento de sua estrutura.

A nova Proposta Curricular de Língua Portuguesa (PCLP) foi elaborada por consultoras da UFJF, por uma equipe de profissionais da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF) e por professores, coordenadores e gestores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, com a intenção de se tornar um documento curricular orientador das práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, a partir de sua chegada às escolas em 2013, destacando que esse documento

é o resultado de discussões iniciais sobre ensino de Língua Portuguesa, cujo objetivo é o de traçar linhas norteadoras para a elaboração coletiva de uma proposta curricular de ensino fundamental da rede municipal de educação. [...] A expectativa é a de que esta proposta seja aplicada e simultaneamente discutida, avaliada e enriquecida com críticas e sugestões da comunidade escolar, de forma que o processo de co-construção marque a identidade e a autoria dos educadores, no planejamento de seu projeto de ensino e



desenvolvimento da linguagem (JUIZ DE FORA, SE, 2012, p. 6).

Neste trabalho, se privilegiou um olhar mais atento ao contexto de elaboração da PCLP, uma vez que esse processo trouxe como característica marcante a ideia de se criar um currículo sob a perspectiva da reflexão coletiva, contando com a parceria entre a voz acadêmica – representada pelas consultoras da UFJF – e a voz da prática – representada pelos profissionais atuantes na Secretaria de Educação e aqueles atuantes nas escolas.

## **ELABORAÇÃO DA PCLP EM DIFERENTES VOZES**

Segundo Roldão(1999) e Morgado (2009), para essa nova postura do docente diante do currículo, o professor deve abandonar sua prática solitária, refletindo conjuntamente sobre *o que fazem, como fazem, por que é que o fazem*.

Essas três dimensões não podem ser consideradas em suas singularidades e, sim, em sua complementariedade, uma vez que o que se espera em uma política curricular é que ela seja efetiva em todo seu processo, ou seja, que as práticas desejáveis transpostas por meio do discurso documentado sejam de fato as práticas reais em sala de aula.

Conforme relato de uma das consultoras, a questão principal nesse processo seria a criação de um grupo de estudos que pudesse, posteriormente, assumir a liderança dessa proposta, apostando na autonomia do grupo. A consultora enfatizou também o fato de a SE estar sempre aberta ao diálogo com a comissão responsável por essa proposta curricular, entendendo-o como um dos aspectos primordiais nesse processo.

Apoiando-se em Grundy (1987), Pacheco incita que, se o currículo representa construção e prática, todos devem ser considerados sujeitos e não objetos, uma vez que desempenham importante papel de ação e interdependência, tanto no projeto educativo, quanto no projeto curricular (PACHECO, 2001, p. 89).

As etapas de construção da PCLP também marcaram uma inovação nesse processo dinamizado pelas consultoras e pela SE, pois “propôs à comunidade escolar, de 2010 a 2012, refletir sobre sua organização curricular em estreita relação com as questões de aprendizagem”, esperando que a escola

seja espaço de reflexão e decisão em torno de competências, conteúdos e procedimentos pedagógicos fundamentais aos alunos (JUIZ DE FORA, SE, 2012, p. 5).

Os conceituadores da abordagem do ciclo de políticas consideram que não há como separar as fases de formulação e de implementação no processo da política educacional, pois os profissionais que atuam nas escolas devem estar diretamente ligados e inseridos nesse processo. Mas, baseados nos dois estilos de textos de Roland Barthes, Ball e Bowe (1992) reconhecem a existência de textos *writerly* e *readerly*, que incidem diretamente sobre esses profissionais, dando-lhes papéis diferenciados.

Para Ball e Bowe, é vital reconhecer que estes dois estilos de textos são produtos do processo de formulação da política, um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos. Consequentemente, os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados (MAINARDES, 2006, p. 96).

O texto *writerly* caracteriza-se por envolver o leitor na coautoria desse texto, convidando-o a uma participação mais ativa na sua interpretação, definindo-o como leitor/coautor/intérprete criativo. O texto *readerly* já concebe o leitor como um mero coadjuvante de sua produção, possuindo uma participação limitada, sem muito envolvimento no processo (MAINARDES, 2006).

Considero ainda que a elaboração de uma política curricular reflete a linguagem de interesse público mais geral do grupo que a influenciou e que será o resultado das disputas e acordos que foram traçados em seu contexto de influência, mas que, ainda assim possui suas limitações.

A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades (MAINARDES, 2006, p. 97).

Durante o processo de elaboração da nova proposta curricular, a equipe da SE realizava estudos internos junto com a Consultora da UFJF ,

pesquisando em outros currículos estaduais ou municipais as concepções e perspectivas que eram apresentadas, muitas vezes agregando essas ideias ou adequando-as à PCLP, em outras descartando-as, por não se adequarem ao proposto pela equipe. Um material bastante utilizado foi o do PRO-LETRAMENTO<sup>101</sup>, que muito contribuiu com os temas que permearam as discussões desse grupo.

A formação desse grupo de estudos interno foi necessária para abastecer teoricamente a equipe de elaboração da proposta, de forma a garantir o conhecimento prático associado à teoria. As tarefas de leitura eram divididas entre cada participante, de acordo com os segmentos: Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. Durante os meses esse mesmo grupo se reunia e tudo que se discutia, transformava-se em material escrito. Esse ir e vir das discussões e do material escrito muito contribuiu para que os participantes assumissem a responsabilidade na construção da proposta.

A realização dos três Seminários sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora contribuiu de forma positiva para se manter o diálogo proposto e estabelecer o elo entre o discurso estabelecido e o texto do documento. Servindo como um ‘termômetro’ para que se observasse a aceitação acerca do que estava sendo discutido e inserido na proposta, em sua versão preliminar.

A metodologia de trabalho do I Seminário contou com a apresentação dessa proposta, divisão de trabalho em grupos, leitura orientada da 1ª versão pelos participantes, debates e esclarecimentos entre as consultoras e os participantes, coleta de sugestões para ajustes, acréscimos e/ou cortes a serem incorporados na nova redação da PCLP.

Outro aspecto considerado muito produtivo foi o fato de a 2ª versão da proposta curricular ter chegado para discussão nas escolas já com os novos assuntos e pontos sugeridos pelos professores no I Seminário. Esse fator acrescentou maior credibilidade ao processo de produção da PCLP.

---

<sup>101</sup> O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. ( Disponível em <http://portal.mec.gov.br/proletramento> )

A dinamicidade das políticas é um aspecto bastante pertinente destacado por Ball. Segundo o autor, é necessário que se pense na velocidade das políticas, em sua dimensão de tempo e espaço. Isso porque elas podem desaparecer no decorrer de sua trajetória ou ainda levarem um longo tempo para se integrarem no contexto em que estão inseridas (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

Pensando nisso, podemos estabelecer uma analogia com o depoimento de uma das Especialistas da SE, que considerou o tempo como maior entrave para o processo de desenvolvimento curricular da rede. Segundo ela, seria necessário um tempo maior para análise do material que estava sendo produzido, para que as discussões abrangessem um maior número de profissionais e pudessem, assim, ampliar a base de conhecimento na construção desse novo documento curricular. Acrescenta, ainda, que o professor necessita também de um tempo para se apoderar dos conteúdos, trazê-los à discussão e usar o documento curricular de forma a alcançar o desenvolvimento do aluno.

A PCLP foi produzida objetivando oferecer um novo olhar ao ensino da língua aos professores da rede, conforme o próprio documento registra:

Nos estudos sobre o processamento da aprendizagem e sobre o desenvolvimento da mente humana, destacam-se, dentre outras, duas posturas epistemológicas relevantes para esta proposta curricular: a teoria *interacionista* e a teoria *sociointeracionista*.[...] Esta proposta curricular, apoiando-se nos pressupostos da concepção sociointeracionista de aprendizagem, entende, pois, a linguagem em função duplamente significativa, ao se debruçar sobre ela como objeto de estudo e reflexão e ao utilizá-la como mediadora da interação entre professores e alunos (JUIZ DE FORA, 2012, p. 7-8).

Segundo Ball (1994), os textos políticos nem sempre são claros e coesos, e podem até trazer indefinições de significados em seu discurso, gerando dúvidas em alguns conceitos e informações. Todavia, essa foi uma das preocupações das Consultoras e das representantes da SE na produção escrita da PCLP: construir um documento de fácil entendimento e interação aos professores, com clareza nas concepções.

Sendo assim, as concepções trazidas neste documento foram previamente discutidas, numa forma de reflexão conjunta com seus pares sobre a adequação do ensino do Português aos alunos da rede municipal, observando

o que atualmente se espera do falante da língua que é atuar em diversas e diferentes situações de comunicação, utilizando os diferentes gêneros de texto.

Portanto, se o ensino de Língua Portuguesa nas escolas deve desenvolver a competência discursiva dos alunos para utilizarem eficazmente a linguagem nas diversas situações sociocomunicativas, produzindo textos orais e escritos coerentes e coesos, adequados aos seus interlocutores, aos assuntos tratados e aos seus objetivos, é fundamental considerar os gêneros textuais como instrumentos indispensáveis (JUIZ DE FORA, 2012, p 14).

Até mesmo a estrutura composicional da PCLP foi elaborada para atender às dificuldades de compreensão dos professores em relação a alguns conceitos e/ou teorias. Os títulos das seções, por exemplo, foram elaborados por meio de perguntas, tornando o texto mais didático, conforme esclareceu uma das consultoras.

Compartilhando os princípios de Bakhtin, observo essa ‘didatização’ na estrutura do currículo como o resultado da interação autor/leitor, cuja forma sinaliza para uma relação interdiscursiva entre o conhecimento científico e o conhecimento da prática.

De acordo com Ball, considera-se, neste contexto, aspectos não só estruturais de elaboração textual, mas também aspectos relacionados às suas experiências de vida relacionadas à escola, que são muito relevantes nesse processo de atuação e que irão refletir no contexto da prática, na medida em que a política tiver que ser representada em contextos materiais, no caso, na escola (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Muito mais que propor os conteúdos a serem seguidos, o texto da PCLP reflete a preocupação de abastecer o docente de conhecimento, uma vez que esta nova proposta possui um remetente e um destinatário em comum, que são os próprios professores que ajudaram na constituição do documento curricular e que deverão utilizá-lo em sala de aula. Dessa forma, a interação estabelecida entre falar e ouvir, entre oficial e cotidiano está textualmente imbricada na produção desse novo documento curricular. Seguindo esse raciocínio, apoio-me em Bakhtin (2003) para compreender a tessitura das

palavras que irá se formar com base no caráter interativo da linguagem, a partir de sua natureza sócio histórica.

A princípio, as próprias sugestões registradas neste documento, a citação ao modelo didático e aos quadros apresentados podem nos levar a inferir a presença de um documento curricular prescritivo, que se contradiz à proposta de construção ao qual ele foi desenvolvido. Entretanto um olhar atento deve ser dado ao contexto de produção da PCLP, pois, ao apresentar um modelo didático para análise e avaliação, a proposta enfatiza o processo dialógico objetivado no documento e que fora bastante discutido entre os docentes, durante os encontros proporcionados pelos seminários, uma vez que muitos professores compartilharam suas dificuldades em organizar sua prática a partir das concepções norteadoras da nova proposta.

Destaca-se, então, a relevância da análise nos outros contextos em que a pesquisa se realizou, mas que não foram citados, por não serem o foco deste trabalho. O contexto de influência, o contexto de produção textual e o contexto da prática são aprofundados, estabelecendo considerações que podem ser entendidas como pontos de reflexão para novas pesquisas curriculares e processos de elaboração de políticas de currículo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOWE, R. e BALL, S. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Juiz de Fora – Documento Preliminar*, 2010.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. In: *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/MG FURB*, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago, 2006.

MAINARDES, J. e MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abr 2009.

MORGADO, J. C. Avaliação e autonomia curricular: dos discursos emancipadores à (des) regulação das práticas. Atas do X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

PACHECO, J. A. Currículo: teoria e práxis. Porto-Portugal: Porto Editora, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. Os Professores e a Gestão do Currículo. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

- LXVIII -

**REDIMENSIONAMENTO CURRICULAR EM  
GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA  
BAHIA: O PAPEL DOS SUJEITOS NO PROCESSO  
DE ASSIMILAÇÃO, PRODUÇÃO E  
RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO**

Marcone Denys dos Reis Nunes – UNEB (Brasil)

Jacy Bandeira de Almeida Nunes – UNEB (Brasil)

## **INTRODUÇÃO**

Segundo Gramacho (2007), todo currículo se assenta sobre um projeto, que pressupõe um olhar para o futuro, na constituição da matriz social que orientará o mundo da vida de gerações de indivíduos, e todo projeto é constituído de tensões, rupturas, impulsos, conflitos, angústias, pulsões, desencantos e encantos, elementos próprios da ação marcadamente diversa que envolve o ser como conjunto e como indivíduo. Assim, para compreender melhor o que estamos discutindo, é necessário um breve histórico da implantação do currículo de Geografia na Universidade do Estado da Bahia.

No ano de 2004 os cursos de licenciatura da UNEB passaram por um processo de reformulação, dentre esses o Curso de Geografia, cujas alterações foram aprovadas através da Resolução do CONSEPE nº 269/2004. Em função das diretrizes curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação, sobretudo referentes aos cursos de formação de professores, a UNEB, no ano de 2003, deu início a um processo de redimensionamento curricular, em que todos os cursos de Licenciatura por ela oferecidos foram reformulados, originando novas matrizes curriculares e em alguns casos, novos cursos/habilitações.



No caso do curso de licenciatura em Geografia, houve uma alteração na distribuição dos componentes, de modo que os mesmos passaram a ser agrupados por área de conhecimento, ou seja, por eixos temáticos. Uma das mudanças mais significativas se deu nos componentes da área do ensino da geografia, estes sofreram um aumento considerável na carga-horária e na sua distribuição durante os semestres do curso. Anteriormente, essa área estava restrita a uma disciplina de 60h no 7º semestre (Metodologia do Ensino de Geografia) e outra de 120h no 8º semestre (Estágio Supervisionado em Geografia). Outra característica desse novo currículo foi a quebra de pré-requisitos de alguns componentes curriculares, fato que tem gerado algumas discussões, elogios e críticas por parte do corpo docente e discente da universidade e que merece um estudo mais aprofundado, objeto desta pesquisa.

Considerada como principal legado da teoria sociológica do currículo foi a tese de que a sistematização, organização e estruturação do mesmo não podem mais estar desvinculadas do seu contexto histórico, político e cultural, nem analisado fora das questões pertinentes às transformações sociais. Neste contexto, também se esvai o caráter de neutralidade e inocência do currículo e das instituições que o transmitem, ou seja, a teoria curricular já não permite a mera organização de conteúdos e um ensino desprovido de problematizações a partir do conhecimento recebido. O currículo na atualidade deve estar atrelado aos conflitos, assimetrias e questões geradas no interior das instituições que o transmitem, conectado com a realidade externa: atitudes, posturas políticas, ideologias e tomadas de decisão, são aspectos fundamentais da transversalidade e versatilidade curricular na atualidade.

## **CURRÍCULO, TEORIA, PRÁTICA E RECONTEXTUALIZAÇÃO**

Como sabemos, não podemos desvincular a teoria curricular do estudo do currículo praticado, pois são duas nuances indissociáveis, a compreensão de um nos leva automaticamente à emergência para o entendimento do outro. Estamos falando de paradigmas teóricos curriculares responsáveis por turbinar os estudos de currículo e assim criar um ciclo analítico essencial para a sua compreensão. Desta maneira, compreender esses paradigmas norteadores das discussões curriculares, criam a necessidade de trabalharmos com os pressupostos responsáveis pelos processos de recontextualização curricular, uma vez que, como explanado no parágrafo anterior, em muitos casos, há a necessidade de uma retomada de determinadas discussões, conflitos, embates e

fissuras para que as prioridades sejam definidas, repensadas, rediscutidas num ciclo essencial para o aperfeiçoamento da teoria e conseqüentemente, da prática curricular.

Uma teoria de currículo está imbricada de elementos históricos e sociais, sendo estes os responsáveis pelo desenvolvimento sociopolítico e do aperfeiçoamento dos modos como compreendemos, vivenciamos, atualizamos e redefinimos os nossos conhecimentos acerca do currículo. Ela só tem o seu valor referendado quando confrontada com o currículo existente, aquele vivenciado nas práticas cotidianas escolares. Esse movimento comparativo, muitas vezes conflituoso, é o que fará emergir questões permeadas pelo tensionamento responsáveis por promover alterações e mudanças significativas, tanto da teoria quanto da prática curriculares.

Goodson (1995), argumenta que as teorias atuais não são curriculares, para ele, estas são meros programas, de cunho utópico e não representam a realidade. Estão muito mais preocupadas com aquilo que poderia ser, quando na verdade deveriam estar pautadas em questões mais palpáveis com o que de fato, é possível. Na maioria das vezes, não estão muito preocupadas em explicar algo, mas servem tão somente como estimulantes de um imaginário. Infelizmente, os ditames políticos e econômicos, as ideologias nelas imbricadas, determinam os caminhos pelos quais seguem muitos teóricos do currículo na atualidade. Nessa direção, é possível perceber os claros objetivos de um sistema de ações: teóricas e práticas, apoiadas de maneira sistemática para atender às necessidades imediatas de determinados grupos de interesses. Assim, aquilo que pode ser comprovado e aplicado atendendo aos requisitos pré-estabelecidos, servirão para o surgimento de uma teoria educacional responsável pela sustentação de tais ações e conseqüentemente consolidar as bases científicas curriculares do sistema.

Essa visão racionalista da realidade legitima e controla os processos administrativos pelos quais os sistemas educacionais se assentam. Corroboram um posicionamento à partir do que muitos acreditam ser as formas pelas quais a eficiência científica seja capaz de dar conta dos resultados pretendidos e almejados por aqueles responsáveis por sua elaboração e implementação. Pode ser identificado como um controle burocrático social diante deste modelo de escolarização, tido como absoluto e à prova de questionamentos. Para uma escola enquadrada nesses termos, vinculada aos parâmetros acima mencionados, através de um currículo capaz de cooptar um conjunto de ações quantificáveis, cartesianas em seus objetivos mais gerais, essa escola

invariavelmente alcançaria êxito com relação à materialização de sua política pedagógica instrucional e sistemática.

Vale ressaltar, em se tratando de teoria social do currículo, o surgimento de muitos educadores teóricos de currículo se opondo a esse modelo instrucional positivista. Esses educadores abriram uma importante frente crítica aos modos como as teorias curriculares se tornavam corriqueiramente reducionistas, causando grandes perdas pela negligência ao não se assumir uma educação verdadeiramente libertadora, pautada na ação, nas relações sociais estabelecidas dentro e fora da escola, extrapolando o universo engessado da administração científica e de um currículo meramente catalográfico desprovido de vida, desconectado dos espaços formativos e informativos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem em que a ação seria a base fundamental para a construção de um conhecimento sólido e duradouro.

Uma teoria curricular contemporânea tem de surgir do contexto no qual está inserida e ser justificada por suas ações. As temáticas devem estar em conformidade com as demandas pelas quais são produzidas, e os novos espaços surgidos devem ser negociados de maneira clara, favorecendo o ambiente do diálogo para o fortalecimento das novas estruturas entre a teoria e a prática. “Resta-nos insistir em teorias que mantenham uma investigação sistemática sobre como se origina o currículo existente, como é reproduzido, como se transforma e responde a novas prescrições. Em síntese, uma teoria sobre como atuam, reagem e interagem as pessoas envolvidas na contínua produção e reprodução de currículo” (GOODSON, 1995, p. 64).

Sendo assim, as investigações acerca do currículo devem centrar-se seus esforços não apenas no entendimento de prescrição, nem de suas bases teórico-metodológicas, muito menos acreditar ser o campo da ação o *locus* capaz de responder a todas as questionamentos surgidos nesse campo. O enfoque deve estar direcionado no entendimento da complexidade existente entre os agentes impulsionadores do fazer curricular enquanto prescrição, nas possibilidades almejadas por este manual de ideias pensadas para determinada realidade social, identificando os percursos de um currículo movente espaço-temporal através da construção contínua de significados ao longo da trajetória entre o prescrito e o campo da ação, ou seja, para a compreensão das questões curriculares contemporâneas, nos valem muito mais dos processos, dos caminhos escolhidos do que dos resultados em si, uma vez que, sendo o currículo algo que estará sempre num movimento de simbiose como o meio,

entre os sujeitos e as teorias, torna-se imprescindível focarmos nas relações desses sujeitos, como o assimilam e como o reproduzem.

## **UM “NOVO” CURRÍCULO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MUDANÇA E O PAPEL DOS SUJEITOS**

Diferentemente da maioria das instituições de ensino superior do Brasil, a UNEB está imbricada de peculiares, situações que influenciam diretamente suas práticas curriculares. Primeiro por ser uma universidade pública, uma autarquia vinculada diretamente ao governo do estado da Bahia, portanto, exerce um papel político de fundamental importância na formação do seu corpo discente. Segundo, porque, em muitos casos essa formação pode estar carregada de situações que podem sofrer interferências dos poderes constituídos dentro e fora da universidade. Terceiro, a UNEB vive constantemente o dilema de tentar fugir a qualquer custo do utilitarismo do estado, buscando firmar-se como uma universidade autônoma e qualificada. Talvez esse seja um dos pontos centrais dos embates atuais dentro da referida instituição. Então pensemos, qual o papel que o currículo desempenha dentro desse contexto?

Identificamos, a partir dos estudos de Goodson (1995, 1997 e 2013), uma relação estreita entre a missão pretendida pela UNEB no que se refere à construção social do currículo, e conseqüentemente às metas estabelecidas para a construção do conhecimento curricular. Sendo assim, analisando o Projeto Político Pedagógico, a Universidade do Estado da Bahia está focada na produção, socialização do conhecimento nas mais diversas áreas do saber, em dimensões estratégicas, com vistas à formação do cidadão e ao desenvolvimento das potencialidades políticas, econômicas e sociais da comunidade na qual está inserida, baseada nos princípios da ética, da democracia, da justiça social e pluralidade etnocultural e na busca por uma sociedade fundamentada na equidade social, numa universidade contextualizada e socialmente comprometida (2012, p. 10).

Há a notória preocupação em distinguir dois tipos de graduação, a licenciatura voltada para a formação de professores preparando profissionais para o exercício da docência ou da pesquisa; e os bacharelados voltados para a formação de profissionais com o direito de exercerem atividades técnicas profissionais além de pesquisas. A estruturação curricular está pautada em componentes, visando os princípios da universalidade do conhecimento,

embora a oferta desses cursos esteja assegurada pela UNEB até que os mesmos tenham cumprido a sua função social, isso tem possibilitado à universidade flexibilizá-los, de modo a torná-los descontínuos, suspensos temporariamente ou até mesmo extintos, em determinadas situações.

No período de integralização, em alguns casos, inclusive no curso de Licenciatura em Geografia do Campus IV – Jacobina, a secretaria acadêmica teve de trabalhar com três currículos simultâneos: o currículo anterior à reforma, um segundo currículo de adaptação e o currículo da reforma; isso gerou uma série de situações e empecilhos, tanto para os docentes, quanto para os discentes para a efetivação do currículo em si, em muitos casos, alunos tiveram de retornar para a sala de aula para complementar carga-horária de componentes que não estavam contemplados no currículo anterior, mas que necessitavam ser cumpridos para que os mesmos pudessem se formar.

A Universidade do Estado da Bahia, por suas peculiaridades e *multicampia*, sempre foi uma instituição com forte vocação para o desenvolvimento de atividades de extensão. Essa característica, tem sido mantida mesmo após a reforma de 2004. Para muitos docentes, talvez haja um déficit da UNEB em relação ao desenvolvimento de mais projetos de pesquisa, crítica que aparece corriqueiramente nos discursos dos docentes quando indagados sobre a ideia de universidade alicerçada no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, os projetos de redimensionamento dos currículos tem favorecido também o aprofundamento de ações extensivas da universidade, aprofundando sua capilaridade, atingindo mais diretamente públicos cada vez maiores através dessas atividades. Há uma incorporação de um discurso de que a extensão caminha não apenas para a superação de vulnerabilidades e dos riscos sociais de grupos, comunidades e populações excluídas, mas como um meio pelo qual se instrumentaliza e se potencializa anseios, reconhecendo identidades sociais, ações integradoras e também a qualificação sócio-profissional, nos quais se pode promover a criação de espaços de reconhecimento para o exercício da cidadania.

O discurso em torno de um projeto curricular mais autônomo, pautado nos pressupostos de liberdade docente e discente, esbarram em questões como as da centralização decisórias dos órgãos internos da própria universidade, como a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) e a própria Administração Central. Além disso, referendados pelo Conselho Universitário(CONSU) todas as decisões superiores da UNEB responsável pelas principais alterações em todos os currículos de licenciatura no período da

reforma. Há de se convir, que as relações estabelecidas no âmbito mais geral não se deram de forma igualitária entre os órgãos governamentais e legais e a categoria docente na feitura de um projeto que pudesse, de fato, atender às necessidades de cada curso, ou seja, no final das contas, o poder das estruturas institucionais acabaram por prevalecer no resultado final, pelo menos no que se refere aos currículos prescritos, evidenciando algumas contradições entre os anseios dos sujeitos – professores e alunos – em fomentar um currículo fundamentado em princípios mais igualitários, dentro de uma lógica da horizontalidade na tomada das decisões, capaz de pensar o currículo dentro dos fundamentos democráticos de uma construção coletiva.

Faz-se necessário vislumbrar os educadores como sujeitos em todo o processo de constituição do currículo, como atores, no sentido mais ativo da palavra, capazes de pensar sua prática, discutir uma epistemologia do fazer pedagógico concatenado com as realidades na qual estão inseridos, inter-relacionados aos aspectos de influência externos, vislumbrando a constituição de um currículo mais humano, cidadão, também chamado de *educativo* por muitos, “onde a formação se desenvolva elucidando e compromissando-se com uma educação cidadã” (MACEDO, 2009, p. 15).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o propósito essencial do currículo não deva estar tão somente centrado nessas questões administrativas sistêmicas, mas sobretudo, vinculado aos anseios intelectuais e acadêmicos de profissionais engajados em disseminar o conhecimento, através de ações que rompam com a lógica dominante das relações de poder, impulsionando a quebra de paradigmas que engessam as engrenagens responsáveis por atribuir ao currículo um caráter político e libertador, invertendo quaisquer lógicas pré-estabelecidas de forma verticalizada e impositiva.

Uma reforma curricular nos moldes que foi proposto pela UNEB, expôs um sem número de fragilidade e fissuras nos micro espaços da organização interna de cada departamento e colegiado de curso que se viu às voltas em apresentar uma proposta de reforma que pudesse atender, tanto aos interesses locais do curso de Geografia, aos interesses regionais, dos cursos de Geografia da UNEB como um todo, ao vasto arcabouço da legislação federal, impondo de cima para baixo uma série de alterações no âmbito nacional e à estrutura geral de uma universidade pública *multicamp*, buscando a todo custo

materializar a reforma dentro da dimensão institucional, a fim de atender aos mais variados interesses internos e externos do Estado e do sistema hierárquico ao qual está submetida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA. Projeto de renovação de reconhecimento do curso de licenciatura em geografia. – Jacobina, BA : Campus IV/UNEB/PROGRAD, 2012.

BAHIA. Resolução nº 269, de 31 de maio de 2004. Aprova a implantação do redimensionamento do Currículo do Curso de Formação de Professores – Licenciatura Plena em Geografia no âmbito dos campi abaixo relacionados e dá outras providências: Campus IV – Jacobina; Campus V – Santo Antônio de Jesus; Campus VI – Caetité. CONSU/UNEB, Salvador, 2004.

GOODSON, I. F. As políticas de currículo e de escolarização. – 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

GOODSON, I. F. A construção social do currículo. – Lisboa, PT: EDUCA, 1997.

\_\_\_\_\_. Currículo: teoria e história. – 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Ciências sociais da educação).

GRAMACHO, M. H. Currículo de licenciatura em geografia: horizonte de possibilidades concretas ou de submissão. *In*: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. (orgs.). *Discutindo geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor.* – Ilheus: Editus, 2007, p. 275-312.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de currículo. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

MACEDO, R. S. Currículo: campo, conceito e pesquisa. – 3. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

**- LXIX -****TRAJETÓRIAS DESCONTÍNUAS NA  
MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO  
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE  
NÍVEL MÉDIO**

Maria Adélia da Costa – CEFET-MG (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

O foco deste trabalho será refletir sobre o currículo escolar numa perspectiva de integração dos saberes, sobretudo dos saberes pertencentes à formação geral com os saberes pertencentes à formação técnica. Desta forma, pretende-se conhecer e compreender os ajustes da organização curricular, as perspectivas, as percepções e as negações ou não de conteúdos e de recortes culturais dos sujeitos - docentes e discentes - diretamente envolvidos no curso pesquisado. Para tanto, um dos caminhos do estudo compreendeu, de acordo com Sacristán (2000), ver o ensino como prática, na qual os componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto para o sujeito aprendiz.

**ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE CURRÍCULO**

O currículo representa a expressão da função socializadora da escola. Assim, ele é um instrumento fundamental para que se possa compreender os componentes e as decisões diversas (pedagógicas, políticas, administrativas) de controle sobre o sistema escolar (SACRISTÁN, 2000). Segundo Moreira e Candau (2008) à palavra currículo pode-se associar diferentes concepções que



se relacionam a fatores socioeconômicos, políticos e culturais, o que contribui para que ele seja entendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (p.17)

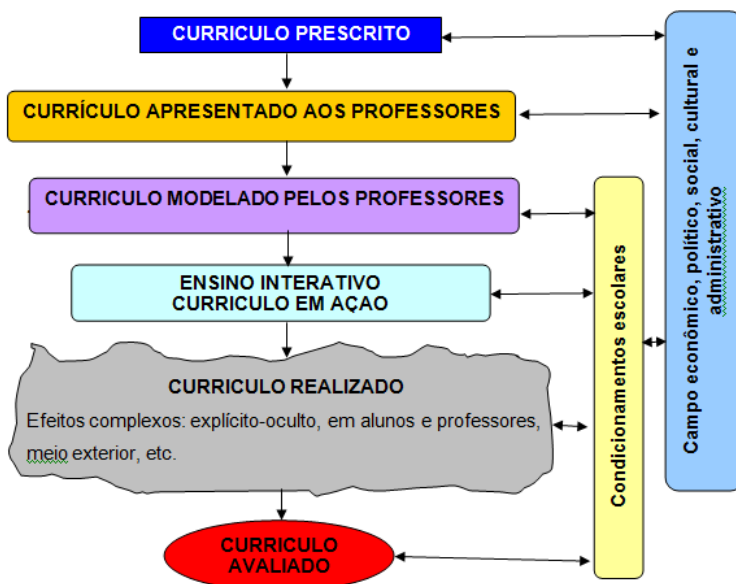
No currículo se agregam as experiências e os saberes que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações socioculturais que contribuem para a construção das identidades dos alunos e também dos professores. Ou seja, nele pode-se perceber a interferência *da* e *na* subjetividade dos sujeitos enquanto seres socioculturais. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA e CANDAU, 2008). O currículo, numa perspectiva crítica, nos possibilita, segundo Pacheco (2001), a compreender que as práticas pedagógicas se interagem com as práticas sociais e que compete ao educador verificar as injustiças nelas existentes. No currículo em ação deverá a escola se atentar para as diferentes identidades sociais dos sujeitos ao qual este currículo se dirige. Portanto, há que se valorizar a cultura, a diversidade de raça, de gênero, a etnia, a sexualidade, o contexto histórico e sócio-político em que se encontram os atores sociais.

A Figura 1 foi elaborada por Sacristán (2000) e representa o processo de desenvolvimento do currículo. Observa-se que a materialização do currículo em um ambiente escolar é um movimento constituído de diferentes fases. Todas estas de suma importância para o processo ensino-aprendizagem. Destaca-se nesta organização o papel fundamental de interferência do sujeito/professor.

Inicialmente, tem-se o currículo prescrito elaborado pelos órgãos governamentais, visando atender ao que se considera relevante para a educação do País. Após ser organizado é apresentado aos professores por meio de legislação (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's) e são reproduzidas em manuais ou livros didáticos (que, muitas vezes, torna-se o único currículo que o professor conhece). Nessa cadeia hierárquica, tem-se, neste momento, o currículo em interação com os

professores e com os alunos. Posteriormente é avaliado pelos órgãos governamentais por meio de sistema de avaliação externa como, por exemplo, o SAEB, ENEM, ENADE, dentre outros instrumentos/programas de avaliação.

**Figura 1 - Desenvolvimento curricular**



Fonte: SACRISTAN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 105. (Adaptado)

É importante ressaltar que a cadeia representada é influenciada e, ao mesmo tempo, influencia a vida dentro e fora da escola em suas dimensões econômica, social, cultural, política e administrativa. Visando à aproximação do campo teórico com o empírico, registra-se a fala de um professor pesquisado, em que se pode constatar um jeito próprio de moldar o currículo ao apresentá-lo aos alunos. Este molde ou recorte é fruto das crenças, valores, cultura e concepções deste professor, pois o ato de ensinar depende, também, da subjetividade do sujeito que ensina.

Eu tiro tudo que não é relevante, usual. Existem várias concepções da necessidade do conteúdo na nossa Coordenação. Alguns professores acham que é importante os alunos lerem, outros acham que é importante falarem, outros acham que devem saber ler manual técnico. Cada um faz de um jeito. Cada um enfatiza um tipo do conhecimento (PROFESSOR ENTREVISTADO).

O relato aponta para a modelagem do currículo como resultado da seleção do conhecimento considerado, pelo professor, importante para ser ensinado em sala de aula. Desse modo, entende-se que o professor tem o poder de ressignificar e modelar o currículo conforme as suas concepções e as suas crenças. No currículo em ação o poder de seleção, de decisão do que ensinar é do professor.

## O CURRÍCULO INTEGRADO

A expressão “currículo integrado” tem sido utilizada como forma de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares (SANTOMÉ, 1998). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 1995). O currículo integrado visa à superação da fragmentação, compartimentação e estratificação dos saberes; visa à integração entre a formação acadêmica (formação geral) e a formação profissional (formação para o trabalho), à superação *do currículo para o cérebro e o currículo para as mãos* (GOODSON, 1997). *Requer reconhecer o trabalho como princípio educativo.*

O currículo integrado é uma forma de promover o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, possibilitando a formação integral dos sujeitos, de forma que possam se compreender no mundo, abandonando a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho. A formação integrada tem o principal objetivo de unir formação geral e formação para o trabalho, eliminando a dualidade historicamente construída em que a primeira caberia à burguesia e a segunda à classe trabalhadora, numa separação mecânica e utilitária, de acordo com o sistema capital.

## PERCEPÇÕES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO

Alunos e professores foram questionados sobre a percepção da integração curricular no Curso Técnico investigado. De modo generalizado os relatos mostram que *o currículo não é conversado* o que os leva a crer que *quem elabora o Planejamento é que faz a Integração*.

Todos os alunos pesquisados afirmaram não perceberem a integração curricular no desenvolvimento dos conteúdos e das atividades propostas pelo professores do Curso. No entanto, os próprios alunos conseguem estabelecer conexões entre os conteúdos das diferentes disciplinas. Uma queixa posta por eles se refere ao fato da sobrecarga de tarefas e acúmulo de atividades avaliativas em um mesmo dia.

Sinceramente, eu não acho que existe integração. Eu acho que não porque já aconteceu de vários professores nem saberem o quê que um ta dando. Eles não conversam entre eles porque coincidia da gente de realizar 3 a 4 trabalhos na semana porque eles resolviam dar os trabalhos todos juntos. Eu acho que se tivesse essa integração das matérias, automaticamente não haveria esses acontecimentos (ALUNO ENTREVISTADO 01).

O olhar do aluno é um indicativo do que pode estar ocorrendo nos limites das salas de aula. No entanto, transferir para os professores a responsabilidade única pela integração curricular seria perverso à medida que a cultura da escola é uma cultura desintegrada. Pelas observações realizadas no cotidiano desta escola, percebe-se que a forma de organização escolar pode ser um fator limite dessa integração, pois, a mesma se faz na referência de Departamentos, Coordenações de Cursos e de Áreas. Com este desenho organizacional tem-se a seguinte situação: os professores se integram nas coordenações as quais pertencem. Assim, o professor de física está na mesma coordenação que o professor de biologia, no entanto, não tem nenhum contato com os demais professores das outras diferentes áreas, sejam elas da formação geral ou da formação técnica. Por outro lado, o Coordenador do Curso trabalha no limiar de sua coordenação o que o desafia a buscar a interlocução com as coordenações de áreas onde se agrupam os professores das disciplinas da formação geral que compõem o currículo do curso que coordena. Para o coordenador *existe uma desintegração em todos os cursos da instituição*. [Ele] enfatiza

que a integração é um problema para a Instituição e não apenas para o Curso. Aponta a organização da escola como um fator desfavorável à integração curricular, uma vez que não se propicia instâncias de interação entre os sujeitos da escola. Ou seja, não existem políticas institucionais integracionistas e dialógicas que visem à integração curricular. Aponta ainda, a falta de diálogo entre as coordenações de curso e de área como um limite na integração.

O diálogo é mínimo. E isso é uma questão que gera o desamparo dos alunos porque eles não têm a quem recorrer. No médio, não tem uma gerencia de médio. Eu tentei, sim, o coordenador da turma, mas, eu não consegui implementar isso em função da coisa. Então, o quê que acontece? As queixas de elementos de máquina, de matérias técnicas eu consigo resolver. Agora, as do médio, onde as matérias são pulverizadas em diversas coordenações, eu não consigo. (COORDENADOR DO CURSO)

As formas de organização escolar podem ser percebidas, nesta pesquisa, como ilhas entre as quais o trânsito dos professores e alunos é limitado, por diferentes motivos ou razões. Além destes limites têm-se outros agravantes que podem ser verificado nos relatos de um professor (que faz parte da coordenação de área) e do Coordenador do Curso.

A integração não está acontecendo nem mesmo dentro da Coordenação. Eu não conheço nenhum outro professor desta turma, eu não conheço nenhum outro professor do curso. Nem o coordenador do curso eu conheço, é complicado, né? (PROFESSOR DA FORMAÇÃO GERAL)

Pode ser apreendido que a escola entende que a inserção das disciplinas da formação geral e da formação técnica em uma matriz curricular única pode determinar o currículo integrado. No entanto, os dados coletados nos mostram a necessidade de se repensar a organização do trabalho da escola o que pode ser conquistado a partir da construção de políticas pedagógicas e administrativas que visem à integração curricular, como por exemplo, a elaboração do Projeto de Curso de forma democrática, envolvendo a participação da comunidade acadêmica, sobretudo a participação conjunta dos Professores e dos Coordenadores de Curso e de Área. Pressupõe ainda, a concepção de formas

menos assimétricas entre os saberes da escola e os saberes do trabalho bem como a criação de espaços que possibilitem a interação e o diálogo entre os sujeitos-docentes, para que possam partilhar as angústias, as incertezas, mas, sobretudo, que possam celebrar o encontro entre educadores e os diferentes saberes, crenças, valores, concepções, que envolve o ofício da docência.

Interessa ressaltar que, para um professor pesquisado, as forma como o currículo se apresenta para o curso técnico atendem aos pressupostos da integração. Para ele, a integração é deficitária no que tange à profissionalização docente. Em suas palavras:

A forma como o curso ta organizado eu não acho ruim, não, pelo menos a forma estanque, aquela grade de disciplinas, conteúdos. Eu acho que o problema está nos professores, no como os professores estão sendo guiados, como as coordenações trabalham a integração, como que os professores viabilizam esse currículo, eu acho que o currículo não é conversado (PROFESSOR ENTREVISTADO FORMAÇÃO TÉCNICA).

Arroyo (2004) afirma que quando os professores situam as inovações nas diversas práticas do cotidiano de sua ação captam sua complexa riqueza educativa, vão entendendo que o currículo não pode ser reduzido a um documento estático a ser cumprido. Daí que, nessas experiências, não se coloca o currículo como problema nem como solução. Ele vai ao reencontro, a ressignificação da totalidade das práticas educativas da escola. O que condiz com o ato de refletir sobre a própria prática. Refletir sobre os desafios e as possibilidades do trabalho coletivo para realizar a integração.

Nesta pesquisa se constata a ocorrência da integração ao nível dos alunos.

Os conteúdos têm a ver uns com os outros, ainda mais algumas matérias de Química e Física tem a ver com as matérias técnicas tipo Metrologia. Mas o professor de Metrologia não sabe nada que o professor de Química e de Física estão dando. Eu acho que quem elabora o planejamento é que já faz integrado (ALUNA ENTREVISTADA 02).

Eu vejo muita coisa que tem a ver umas com as outras. Por exemplo, a Química daqui é muito importante pra eu

entender a disciplina Tecnologia dos Materiais (ALUNO ENTREVISTADO 03).

Interessante observar que o fio condutor da integração é perceptível no olhar do aluno sobre a escola. A aluna consegue realizar a integração dos conteúdos escolares, além de também, conceber que uma possibilidade da integração está sob a responsabilidade de quem organiza o currículo. A integração em sala de aula é tão distante das práticas docentes que leva a aluna a concluir que a integração é (im)posta por quem organizou o currículo. O discurso que se firma na percepção sobre a integração, na voz discente, é fortemente marcado pela falta de interação e de diálogo entre os docentes do curso. As vozes destes alunos nos mostram que eles são capazes de entender a integração mesmo quando as ações docentes são desintegradas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das informações e dados coletados na pesquisa realizada, e por meio das posições teórico-práticas dos professores do Curso Técnico analisado, apreende-se a existência de uma forte influência do currículo organizado por disciplina. Percebe-se uma lógica que se aproxima das disciplinas científicas, afastando-se dos saberes cotidianos com propensão a camuflar as questões sociais numa visão de currículo não-crítico. E, nesse campo, que é delimitado, há poucas chances de integração numa visão de currículo integrado-crítico. Uma das maiores tensões percebidas na forma de organização do curso incide na desintegração entre a formação geral e a formação específica. Nesse sentido, percebe-se a concepção de um ensino médio mais uma formação técnica. O que deveria ser um curso técnico de nível médio passou a ter características de dois cursos com uma única matriz curricular. Com todos os avanços da teoria curricular, muitas discussões ainda não chegaram aos professores. Há ainda um número expressivo de educadores que vêem o currículo como uma grade de disciplinas com conteúdos pré-selecionados para serem ensinados em determinado tempo e espaço. Apesar de toda a riqueza propiciada pela diversidade cultural existente no espaço escolar, o currículo ainda não se apropriou dela. Constata-se um rigor em relação ao cumprimento do planejamento curricular das disciplinas. O currículo é entendido, na instituição, como a organização das disciplinas e seus respectivos conteúdos, prevalecendo uma rigidez de fronteiras entre elas.

Não obstante, a forma como se estrutura a organização do trabalho escolar contribui com a fragmentação do ensino ofertado. A instituição apresenta um arranjo organizacional que impõe limites hierárquicos bem definidos. As ilhas formadas entre as Coordenações de Curso e de Área são bem nítidas e rígidas. Não foi possível constatar a predisposição, de ambas as partes, em derrubar essas fronteiras, pelo contrário o que se percebe é uma preocupação com a perda de poder no território escolar. Perda de *status* escolar o que reforça e sustenta as tensões presente nos diferentes campos. Assim, a organização do trabalho escolar fomenta estas tensões à medida que não proporciona formas de interlocução e condições de desenvolver relações sociais que atentem para o objetivo de proporcionar, aos alunos, uma formação humana e profissional de qualidade. Faz-se necessário a construção de políticas institucionais que visem fomentar a integração entre a educação básica e a educação profissional numa perspectiva de que a formação do técnico de nível médio necessita ser de boa qualidade para além de uma formação que vise atender aos objetivos imediatistas do sistema produtivo. Mas que, sobretudo, que possibilite ao trabalhador os conhecimentos necessários para uma inserção crítica ao mundo do trabalho e consciente de seus direitos como cidadão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. N. - (orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Editora: Vozes, 2008.
- PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, 14(1), pp. 49-71.
- RAMOS, M. N. *Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)-historicidade das políticas dos anos 90*. Dissertação de mestrado. UFF, Niterói, 1995.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.



SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.  
Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- LXX -

## **PRÁTICAS PARA PRODUZIR A ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DISCURSOS E SABERES EM DISPUTA NO CURRÍCULO**

Maria Carolina da Silva Caldeira – UFMG (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

As discussões sobre alfabetização e letramento das crianças brasileiras estão no cerne dos principais debates sobre a educação contemporânea. O debate sobre o lugar que as práticas de alfabetização e letramento devem ocupar no primeiro ano do ensino fundamental envolve certamente uma decisão sobre o currículo. Está em discussão aí o mote central desse campo: “qual conhecimento deve ser ensinado?” (SILVA, 2001, p. 14). É sobre o efeito dessa demanda pela alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental que trata este artigo. Com base em uma pesquisa que investigou o currículo de uma turma de 1º ano do ensino fundamental do município de Belo Horizonte em 2013, este trabalho mapeia os saberes que se apresentam nesse currículo e as práticas que deles decorrem para efetivar a alfabetização no 1º ano.

Currículo é aqui entendido como “um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos” (SILVA, 1995, p. 195). Por ser um espaço por excelência de experimentações, vivências e práticas, nele operam dispositivos, saberes e conhecimentos que muitas vezes evidenciam conflitos culturais, políticos e discursivos. Saberes e conhecimentos serão, neste artigo, tomados como conceitos distintos. O saber refere-se, aqui, ao “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva” (FOUCAULT, 1972,

p. 220). Já o conhecimento, vincula-se aos elementos que são institucionalizados dentro de uma prática discursiva considerada científica e que, por isso, adquirem *status* de verdadeiro. Essa distinção é feita por considerar que “há saberes que são independentes das ciências” (FOUCAULT, 1972, p. 221). Muitas vezes, esses saberes estão presentes no currículo escolar, orientando as ações desenvolvidas, ao mesmo tempo em que disponibilizam diferentes modos de ser, estar e viver para os/as envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem.

Utilizando-se de técnicas etnográficas articuladas à análise de discurso foucaultiana, percebe-se que, no currículo investigado, são privilegiadas práticas que visam garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 1º ano. Argumenta-se que essas práticas baseiam-se, sobretudo, nos conhecimentos da *psicogênese da língua escrita* e em *saberes da experiência docente* que os traduzem em atividades escolares, demandando as posições de sujeito *criança que pensa* e *professora mediadora do conhecimento*. Neste trabalho, destacam-se três práticas privilegiadas no currículo. A primeira delas refere-se a um conjunto de atividades que visavam a estimular as crianças a pensarem sobre a escrita de palavras. A segunda aciona saberes relativos ao discurso da avaliação mediadora, para produzir exercícios que colocam as crianças em um processo de avaliação constante. Por fim, para aquelas crianças que não se alfabetizaram no período esperado, são criados espaços de confinamento, para garantir que seu processo de alfabetização se consolide ainda no 1º ano.

## CONHECIMENTOS PSI E MODOS DE PENSAR INFANTIS

Entre os diferentes conhecimentos que aparecem no currículo do primeiro ano do ensino fundamental, os conhecimentos *psi*, particularmente aqueles relativos ao *discurso da psicogênese da língua escrita*, têm bastante destaque. Esses conhecimentos instituem práticas e modos de se relacionar no currículo, constituindo-se no principal conhecimento presente nas práticas de alfabetização realizadas na sala de aula investigadas. Eles se fizeram presentes logo na primeira semana de aula, quando foram utilizados para identificar como os/as alunos/as “pensavam a respeito da língua escrita” (Diário de campo, 16/05/2013). Para isso, foi feito um diagnóstico de escrita com as crianças da turma. Com base nesse diagnóstico, os/as 26 alunos/as foram classificados/as conforme os níveis de escrita propostos pela psicogênese da língua escrita.

No encontro entre o *discurso da psicogênese da língua escrita* com o *discurso pedagógico* produzem-se exercícios e práticas que objetivam garantir que a criança se alfabetize. Entre eles destaca-se a escrita diária de palavras, listas e pequenos textos. Mostrando como a alfabetização é, de modo geral, privilegiada nesse currículo, os primeiros momentos das aulas são dedicados à prática de escrever, refletindo sobre como cada palavra deveria ser escrita. Fazer listas de palavras que começam com uma mesma letra é uma das práticas operacionalizadas nesse currículo. Articulado a essa atividade de escrita de listas de palavras com uma mesma letra, realizam-se outras atividades com o objetivo de garantir certa sistematização do trabalho. Disponibilizam-se, assim, informações para as crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético que permitam que os/as alunos/as escrevam com mais autonomia. Desde o início do ano, a professora realiza um trabalho sistemático com as letras, garantindo que as crianças conheçam todas as letras do alfabeto e que conheçam palavras que têm essas letras, utilizando-as posteriormente em escritas variadas. Essas práticas são comuns em currículos de primeiro ano do ensino fundamental em que as “professoras trabalham com um conjunto de atividades definidas pelo critério letra, [...] cujo objetivo é levar as crianças a mudarem de nível” (SÁ, 2010, p. 157). A professora investigada afirma que: “quanto estou trabalhando um texto, eu foco naquele texto algumas letras, para sistematizar esse trabalho” (Entrevista realizada com a docente, 16/05/2013).

As práticas para alfabetizar articulam os conhecimentos do discurso da psicogênese da língua escrita a um *saber da experiência docente* (FRADE, 2010), que faz com que a professora organize as práticas pedagógicas com base em elementos de organização e sistematização do conhecimento. Esses elementos dão um caráter escolar às atividades inspiradas no *discurso da psicogênese da língua escrita*, tornando-as possíveis no contexto da sala de aula. É essa articulação entre esse discurso e os *saberes da experiência docente* que faz, por exemplo, com que ela escolha o trabalho com letras específicas ao longo do ano. Leva também ao registro dessas listas no caderno para dar visibilidade às práticas realizadas. Dessa forma, não se pode considerar que as práticas são uma transposição direta dos conhecimentos científicos, mas é preciso entender que elas envolvem “os ordenamentos a que são submetidas as práticas no cotidiano e a importância dos saberes experienciais” (FRADE, 2010, p. 41).

A prática de “pensar sobre” alguma coisa é exaustivamente ensinada nesse currículo. Os/as alunos/as precisam pensar que letra usar, pensar que som estão ouvindo e que letra os representa, pensar em como organizar essas

letras para escrever as palavras. Eles/as são estimulados/as a fazer isso comparando palavras que não conhecem com outras já conhecidas, como ocorre com Maria que, apesar de ainda não estar alfabetizada, consegue escrever a palavra “Serrador” de uma parlenda utilizando as letras de “serra” e auxiliada pela professora a pensar outras palavras com “dor”. A associação de palavras desconhecidas com outras já conhecidas é uma das práticas didáticas consideradas importantes pelo *discurso da psicogênese* para auxiliar na reflexão o sistema de escrita. Dessa forma, os exercícios desenvolvidos na prática de “pensar sobre” a escrita são um exemplo de como “os conteúdos escolares são ordenados através de ‘olhos psicológicos’” (POPKEWITZ, 2013, p. 97). Por meio deles, ensina-se como as crianças devem aprender a ler e a escrever, que exercícios devem ser propostos, que práticas devem ser produzidas. Outra faceta do *discurso psíquico* práticas da alfabetização aparece quando as crianças são avaliadas, como mostro no tópico a seguir.

### **CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE DISCURSOS E RELAÇÕES DE PODER PARA PRODUIR A *PROFESSORA CONDUTORA***

Ditados, exercícios em duplas e individuais, correção do caderno, deveres de casa, avaliações formais: esses são alguns dos instrumentos utilizados para verificar como os/as 26 alunos/as da turma investigada se desenvolvem no que concerne à alfabetização. Por ser essa a aprendizagem buscada com mais afinco no currículo, as práticas de ensino e de avaliação se voltam para ela com maior interesse. Por isso, exercícios nos quais é necessário demonstrar o que já se tinha aprendido sobre alfabetização são realizados constantemente. O *discurso da psicogênese da língua escrita* opera nesse currículo organizando não somente as práticas de ensino, mas também as práticas avaliativas.

As práticas de avaliação assumem papel central nesse processo de construção discursiva da criança alfabetizada. É por meio delas que se define como as crianças estão se desenvolvendo, conforme o *discurso da psicogênese da língua escrita*. Em mais uma articulação com os *saberes da experiência docente*, os conhecimentos *psíquicos* são utilizados para produzir avaliações que permitam nomear as crianças. Assim, é após um processo avaliativo detalhado que se pode afirmar

que “Evellyn Rezende está na hipótese pré-silábica da escrita” ou que “Brenda avançou no processo de escrita e encontra-se na hipótese silábica-alfabética”<sup>102</sup>. Para colocar os/as alunos/as nessa posição, é preciso monitorar constantemente sua aprendizagem, verificando como tem sido o desenvolvimento da criança conforme as normas estabelecidas nesse currículo.

Entre os exercícios avaliativos mais utilizados para a avaliação infantil na turma investigada estão os ditados. Por meio do encontro dos ditados com o *discurso da psicogênese da língua escrita* há uma ressignificação dessa prática que passa a ter como objetivo verificar “como a criança está pensando sobre a escrita” (Diário de campo, 07/05/2013). Ele se articula, então, à produção da *posição de sujeitocriança que pensa*.

A presença constante dos ditados na turma investigada vincula-se não apenas ao discurso da *psicogênese da língua escrita*, mas também à ideia de que é preciso monitorar constantemente o aprendizado da criança. Nesses momentos, opera, no currículo investigado, o *discurso da avaliação mediadora*. A avaliação mediadora, também nomeada de avaliação formativa, “acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 20). É possível perceber a presença desse discurso, já que as atividades avaliativas voltadas para a alfabetização serviam para a docente “acompanhar as hipóteses que as crianças vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça” (HOFFMANN, 2006, p. 75). A avaliação, dessa maneira, tinha o duplo objetivo de mapear as hipóteses infantis, com base nos conhecimentos do *discurso da psicogênese da língua escrita*, e de reorientar a prática docente, que, com base nos resultados, decide que atividades são proporcionadas às crianças na sequência. Os resultados da avaliação servem, então, para que a professora conduza sua prática com as crianças. Eles servem também para que práticas específicas sejam realizadas com aqueles/as que não aprendem conforme o esperado, como mostro a seguir.

---

<sup>102</sup> Informações registradas pela professora e posteriormente digitadas no boletim de cada criança que foi entregue para os familiares ao final do segundo trimestre.

## ESPAÇOS DE CONFINAMENTO E A PRESSÃO PELA ALFABETIZAÇÃO

Para os/as alunos/as que não aprendem de acordo com o que se espera são criadas *práticas de confinamento* (POPKEWITZ, 2013). Essas práticas separam aqueles/as que não aprendem conforme o esperado, com o objetivo de fazer com que eles/as tenham acesso a determinados saberes e conhecimentos que façam com que eles/as se insiram na lógica escolar. Funcionam, portanto, como um espaço que atua *excluindo* as crianças de determinadas práticas e *incluindo-as* em outras situações para que aprendam conforme o esperado.

No currículo pesquisado, essas práticas acontecem duas vezes por semana. Assim, as quatro crianças que eram consideradas pré-silábicas ou silábicas após o mês de setembro passaram a ser atendidas pela professora no horário de Educação Física. Opera-se aí com uma hierarquização nas disciplinas escolares que faz com que ser alfabetizado/a seja mais importante do que participar das aulas de Educação Física. Cria-se, nesse currículo, um *espaço de confinamento* no qual as crianças consideradas “atrasadas” no processo de desenvolvimento precisam ficar separadas para se alfabetizar. Com a ideia de que nenhuma criança pode ser “deixada para trás”, criam-se práticas nas quais “a criança diferente deve ser resgatada e salva de seus espaços impróprios para viver” (POPKEWITZ, 2013, p. 103). Ao fazer isso, constrói-se um processo de ajuda para que essas crianças que estão fora da norma estabelecida no currículo tenham a “oportunidade” de se integrar à lógica escolar.

Nesse *espaço de confinamento*, acionam-se os conhecimentos *psí*, mas também outros saberes. Se, nas práticas curriculares realizadas todos os dias, esses conhecimentos funcionam como organizadores da prática, no espaço de confinamento, outros saberes são acionados. Eles levam a outras práticas no currículo. Um saber que é considerado fundamental para aqueles/as que não aprenderam nas práticas desenvolvidas com base nos conhecimentos *psí* refere-se a nomear as letras. Esse saber leva a práticas como colorir as letras que faltam no alfabeto, riscar as letras do seu próprio nome ou de nomes de personagens de contos de fadas em um conjunto aleatório de letras, substituir desenhos por letras pré-estabelecidas, completar a letra que vem antes e a que vem depois na ordem alfabética. Há também atividades com algumas sílabas específicas, que parecem ter alguma aproximação com aqueles dos métodos silábicos.

Parece existir, nas práticas produzidas para o espaço de confinamento, um pressuposto de que somente a reflexão sobre a língua não é suficiente para alfabetizá-las. Elas também precisam realizar atividades que façam conexões mais explícitas entre letras, sílabas e palavras para aprenderem a ler e a escrever. No currículo do *espaço de confinamento*, os conhecimentos *psi* articulam-se aos saberes dos métodos de alfabetização para produzir uma criança alfabetizada. As relações de saber-poder que atuam nesse currículo, e que geralmente opõem métodos de alfabetização e conhecimentos *psi*, se unem no *espaço de confinamento* a fim de produzir o/a *infantil alfabetizado/a*. Há um borramento das fronteiras que separam conhecimentos *psi* dos saberes dos métodos de alfabetização.

Além da articulação entre conhecimentos *psic* e saberes dos métodos, outro aspecto considerado importante para o sucesso no *espaço de confinamento* é estar presente nos momentos de “reforço”. Assim, há um controle das crianças que frequentam esse espaço para que elas não fujam. Esse controle é feito não somente pela professora, mas também pelas próprias crianças. Em determinado momento, Brenda tenta ir para a Educação Física quando deveria ficar no “reforço”. Sarah não deixa e a leva para a biblioteca onde acontecia essa atividade (Diário de campo, 29/09/2013). Essas atitudes mostram como estar na posição de quem não aprende insere as crianças em determinadas relações de poder e controle. Mostra também como o saber produzido sobre as crianças, articulado ao *discurso da psicogênese da língua escrita* e a saberes dos métodos de alfabetização, serve para que eles/as controlem umas as outras e também a si mesmas.

A partir do momento em que foram feitas as divisões e que foi definido esse *espaço de confinamento*, as crianças passavam a se avaliar e avaliar o outro conforme esses padrões. Um dos efeitos da presença dos conhecimentos *psi* no currículo refere-se, portanto, a uma tendência precoce a distinguir alunos/as bem e mal sucedidos na escola ou, nos termos das crianças, quem *já sabe* e quem *não sabe ler*. Talvez a preocupação presente em alguns estudos com o fato de que “o indesejável fracasso escolar possa estar começando mais cedo” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 46), por causa da ampliação do ensino fundamental, esteja ocorrendo nesse currículo, por causa da classificação e categorização realizada com as crianças um ano antes. O combate a esse fracasso, por sua vez, também tem ocorrido antes e, cabe registrar que o



objetivo de alfabetizar as crianças que participavam dessa intervenção foi atingido quase integralmente<sup>103</sup>.

Os diferentes conhecimentos presentes no currículo do 1º ano criam exclusões e hierarquizações, demandam posições de sujeito e direcionam práticas específicas. Alguns deles, porém, gozam de mais prestígio nesse currículo e, por isso, parecem ter mais importância. Isso fica evidente no caso dos conhecimentos *psí*, que são tidos como mais científicos do que os outros. Apesar da pretensa importância que tal conhecimento tem nos currículos da alfabetização, talvez seja importante pensar em outras práticas, particularmente para aqueles/as que não aprendem conforme estabelecem esses conhecimentos. Talvez seja momento de deixar que outros saberes desestabilizem as verdades que estão nesse currículo. Esses saberes já estão, muitas vezes, presentes nesse currículo. Porém, gozam de menos prestígio, o que faz com que nem sempre sejam visíveis no currículo investigado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO, L.; JACOMINI, M. KLEIN, S. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr. 2011.

FERNANDES, C. FREITAS, L. Currículo e avaliação: indagações sobre o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

FRADE, I.

Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da rede nacional de formação continuada: produção, apropriação e efeitos. In: DALBEN, A. (Org.).

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 38-61.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

---

<sup>103</sup>Das 26 crianças da turma, duas não estavam alfabetizadas ao final do ano, sendo que quatro frequentaram o reforço desde setembro.

POPKEWITZ, T. Pisa – números, conduta de normalização, e a alquimia das disciplinas escolares. In: FAVACHO, A. PACHECO, J. SALES, S. (Orgs.). Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013.

SÁ, A. L. Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da Coleção Instrumentos da Alfabetização. FaE/UFMG. Tese de Doutorado, 404f. 2010.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T.T.. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

- LXXI -

## **PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA: DOS TEXTOS AOS CONTEXTOS**

Maria Helena Tomaz, UMinho/UEDESC

Isabel C. Viana, Uminho

Lourival José Martins Filho, UEDESC

### **INTRODUÇÃO**

A Proposta Curricular de Santa Catarina<sup>104</sup> há mais de vinte anos é considerada oficialmente como documento norteador da prática pedagógica das escolas públicas da rede estadual. Desde sua primeira versão, o objetivo central da PCSC é constituir-se como um documentoreferencial, teórico e metodológico para a ação educativa catarinense, alicerçada na matriz teórico-filosófica do materialismo-histórico e dialético e na matriz epistemológica histórico-cultural. Tal proposta é um conjunto de orientações curriculares que objetivam a melhoria da qualidade do ensino da rede pública estadual na perspectiva de um modelo educativo que direcione a educação no sentido contrário à exclusão social.

Esse artigo objetiva investigar o contexto histórico em que a PCSC foi elaborada para compreender os elementos condicionantes de sua formulação e apropriação. Um estudo como este implica investigar, inicialmente, os diferentes

---

<sup>104</sup> No decorrer do texto a sigla PCSC será utilizada para denominar a Proposta Curricular de Santa Catarina.

aspectos que compuseram a implantação da PCSC na rede estadual de ensino, sob a ótica da leitura do contexto do seu processo de elaboração, das suas bases teóricas e dos sujeitos participantes. As ações desenvolvidas nesta etapa do estudo identificam as pesquisas que já foram realizadas sobre a proposta, alicerçando o aprofundamento da compreensão do seu corpo de conhecimento, para subsidiar um embasamento teórico sólido do projeto de doutoramento<sup>105</sup> em curso.

A primeira etapa do mapeamento sistemático das produções científicas pertinentes à essa fase da investigação culminou com o levantamento de artigos publicados em periódicos internacionais e nacionais, teses e dissertações, anais de conferências internacionais e nacionais. A busca bibliográfica ainda em andamento iniciou em janeiro de 2016 nas bases de dados do Portal Periódicos da Capes, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Portais de periódicos das universidades brasileiras federais, estaduais e de iniciativa privada, nos idiomas inglês, português e espanhol, abrangendo publicações entre janeiro de 2001 a junho de 2016. O descritor utilizado na busca foi Proposta Curricular de Santa Catarina. A leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave das publicações pré-selecionadas permitiu a organização das primeiras compilações sobre a PCSC. Após a leitura de 51 resumos inicialmente pré-selecionados, foram excluídas as produções que embora contemplassem o tema Proposta Curricular de Santa Catarina não abordavam um dos eixos: o contexto de elaboração da PCSC, os fundamentos teóricos que subsidiam a proposta, os agentes produtores ao longo de sua trajetória de implantação.

Importante ressaltar que as 21 produções selecionadas que fundamentam as questões evidenciadas neste artigo foram produzidas em diferentes áreas de conhecimento e seus autores pesquisadores ocupam diferentes “lugares” em relação à elaboração da PCSC, desde professores e gestores na rede estadual de ensino a consultores e partícipes na elaboração dos textos da proposta.

---

<sup>105</sup>Doutoramento em Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho, tendo como objeto de estudo os (re)significados dos saberes docentes da educação básica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, relativos aos princípios teórico-metodológicos expressos na PCSC

**Quadro 1.** Distribuição das produções selecionadas

<b>Autor, ano de publicação</b>	<b>Breve descrição sobre a pesquisa e a metodologia</b>
Carvalho, 2001	Recuperação, análise e interpretação das relações que se estabeleceram na trajetória da PCSC, desde o pensar para a sua elaboração até este momento, dez anos após, e como vem acontecendo a sua aceitação e a sua implementação na prática pedagógica – análise documental
Dela justina, 2003	Verificação dos níveis de leitura demandados pela PCSC cotejando-os com os níveis de leitura deste documento, apresentados pelos professores de língua materna de quinta a oitava série – estudo de caso
Furlanetto, 2006	Revisão das teorias, da metodologia e dos conteúdos sugeridos e sua materialização em textos que manifestam gêneros nas práticas de linguagem, abordando, preliminarmente, algumas das falhas na apresentação da Proposta- análise documental
Da Costa, 2006	Investigação de conhecimentos necessários à apreensão das orientações teórico-metodológicas da PC/SC (1998), no que se refere ao ensino da leitura e da escrita – pesquisa-ação
Skrsypcsak, 2007	Investigação da inserção da Educação Física escolar na PCSC, buscando compreender os seus pressupostos teórico-metodológicos dando ênfase ao seu objeto de conhecimento - análise documental
Skrsypcsak, 2007	Análise das proposições referentes ao Eixo Norteador e os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a Educação Física na PC-SC e em qual concepção de conhecimento está sustentada a referida proposta - análise documental
Paim, 2007	Análise dos mecanismos criados para elaboração da Proposta Curricular.
Messores, 2009	Análise dos documentos da PCSC no âmbito das Ciências Naturais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental – análise documental
Thiesen, 2007	Caracterização o processo de elaboração e implementação da Proposta Curricular para o ensino de Santa Catarina - análise documental e entrevistas semi-estruturadas

Autor, ano de publicação	Breve descrição sobre a pesquisa e a metodologia
Peres, Nurnberg e Ortigara, 2009	Análises dos eixos norteadores do conjunto de documentos de Santa Catarina, especificamente no seu conceito de sociedade - análise documental
Peres e Ortigara, 2008	Análise dos conceitos educação, homem e sociedade na PCSC: uma crítica explanatória – análise documental
Peres, 2008	Limites e possibilidades da PCSC: uma análise histórico-filosófica -
Thiesen, 2011	Análise da constituição da PCSC pela perspectiva do ciclo de políticas – análise documental
Staub, 2012	Estudo a trajetória de constituição da Política Curricular Catarinense e suas implicações para a rede pública estadual de ensino – análise documental

Fonte: Portal Periódicos da Capes, Banco de Teses e Dissertações da Capes e Portais de periódicos das universidades brasileiras federais, estaduais e de iniciativa privada

## Quadro 2. Distribuição das produções da amostra (continuação)

Peres e Torriglia, 2012	Análise dos princípios orientadores da PCSC no contexto das reformas educacionais de 1990 – análise documental
Thiesen, 2012	Interpretação, sob a ótica das teorias pós-críticas de currículo, do movimento de constituição da Proposta Curricular de Santa Catarina – análise documental
Pinter, 2013	Análise da compreensão dos professores de Educação Física em relação à Formação Continuada que receberam no período de 2003 a 2010, e sua relação com a PCSC - entrevistas
Ortigara, Silva e Vitória, 2014	Análise dos cursos de formação continuada realizadas durante os anos 2003 a 2010 na 21ª GERED Criciúma dos pressupostos da PCSC – análise documental

Paim, 2015	Abordagem dos aspectos históricos da construção e alterações da PCSC para Educação Básica – análise documental
Fernandes Coan e Almeida, 2015	Histórico da PCSC no âmbito das políticas públicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (1989-2005) – análise documental – análise documental e pesquisa bibliográfica
Borin e Petry	Analisar as possíveis evidências da presença dos princípios teórico-filosóficos da educação integral – análise documental

Fonte: Portal Periódicos da Capes, Banco de Teses e Dissertações da Capes e Portais de periódicos das universidades brasileiras federais, estaduais e de iniciativa privada

Com a pesquisa de doutoramento em andamento novas produções poderão ser agregadas ao cerne da investigação desde que contemplem a temática Proposta Curricular de Santa Catarina, com a abordagem de um dos eixos: o contexto de elaboração da PCSC, os fundamentos teóricos que subsidiam a proposta, os agentes produtores ao longo de sua trajetória de implantação.

### **DOS TEXTOS AOS CONTEXTOS...**

As primeiras análises sistematizadas realizadas sobre as produções selecionadas, perpassam inicialmente um dos eixos da investigação: a análise do contexto de elaboração da primeira versão da PCSC publicada em 1991 e suas atualizações nos anos de 1998 2003, 2005 e 2014. O desafio que assumimos em pesquisar e catalogar as informações nos documentos produzidos inclui o viés social, político e histórico de análise considerando seus contextos de influência e de produção textual.

Apesar das diferentes áreas de conhecimento em que foram elaboradas, a temática comum das produções – Proposta Curricular de Santa Catarina – possibilita estabelecer aproximações e distanciamentos entre as leituras de contexto históricas realizadas. Os “lugares” sociais ocupados pelos pesquisadores no processo de apropriação da proposta demarcam diferentes

abordagens realizadas na exposição dos elementos que constituem suas produções. Dessa forma, as implicações do contexto onde os textos foram produzidos se constituem elementos importantes na análise dos dados coletados em que os sujeitos pesquisadores são concebidos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura e criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (Freitas, 1996).

A incidência da utilização dos referenciais teóricos pertinentes ao campo do currículo nas produções relativas ao histórico de elaboração da PCSC também é variável considerada na análise dos dados coletados, evidenciando as concepções de currículo e suas recontextualizações nas abordagens produzidas. Neste enfoque, consideramos que o discurso pedagógico presente nas produções selecionadas remete ao princípio de recontextualização, pois é “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (Bernstein, 1996, p. 259). Assim, resgatar o campo não oficial de recontextualização em relação com o oficial requer operar em atividades de apropriação de novas interpretações e perspectivas sobre os mais variados discursos.

Sem a pretensão de concluir neste trabalho a análise do contexto histórico em que a política curricular de Santa Catarina e suas atualizações foram gestadas permitimo-nos apontar no texto alguns dos elementos que fundamentam a sistematização da revisão bibliográfica de produções científicas que tratam da conjuntura de elaboração da proposta no movimento de reorganização curricular no Brasil como política educacional. Com o prosseguimento da pesquisa, o contexto de elaboração da PCSC, os fundamentos teóricos que subsidiam a proposta, os agentes produtores ao longo de sua trajetória de implantação abordados nas produções selecionadas serão agregados ao texto.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BORIN, Aline; PETRY, Oto João. Educação Integral: uma análise da presença/ausência nas Propostas Curriculares de Santa Catarina do ano de 1991, 1998 e 2014. Anais da ANPED Sul 2016.



Disponível em:

*www.anpedsul2016.ufpr.br/trabalhos-completos-eixo-4-estado-e-politica-educacional/*  
Acesso em 27/07/2016

CARVALHO, Maria Waltair. Proposta Curricular de Santa Catarina: o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação. 2001. 159f. Dissertação. (Mestrado em Sociologia Política) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

Disponível em: *https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/81994*  
Acesso em: 08/08/2015.

DA COSTA, Camila Almeida Pinheiro. Uma experiência de mediação na leitura da Proposta Curricular de Santa Catarina. 2006. 161f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

Disponível em: *https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88360*  
Acesso em 12/11/2015.

DELA JUSTINA, Eliege Wernke Niehues. A leitura da Proposta Curricular de Santa Catarina: investigando os níveis de letramento. 2003. 124f. Dissertação. (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

Disponível em: *https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/85544*  
Acesso em 06/05/2016.

FERNANDES COAN, Ivonete Benedet; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Histórico Da Proposta Curricular De Santa Catarina. *Holos*, [S.l.], v. 6, p. 251-276, dez. 2015.

Disponível em:  
*www2.ijfn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/1738/1230*  
Acesso em 12/02/2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A. et al. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 165-187.

FURLANETTO, Maria Marta. Proposta curricular de Santa Catarina (1998): revisão e perspectivas para a formação docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 475-504, jul./dez. 2006

Disponível em: *https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1661*  
Acesso em 10/03/2016.

\_\_\_\_\_. Inovações e conflitos na Proposta Curricular de SC: perspectivas na formação de professores. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.11, n.2, p.287-310, jul./dez. 2008

Disponível em: [www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/114/83](http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/114/83)

*Acesso em 13/06/2016*

MESSORES, Claudia Maria. Um estudo sobre a Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade CTS nas Ciências Naturais das Séries Iniciais do Ensino Fundamental no contexto da Proposta Curricular de Santa Catarina PC/SC.

2009. 104 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Científica e

Tecnológica) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92742>

*Acesso em 01/08/2015.*

ORTIGARA, Vidalcir; SILVA, Matheus Bernardo; VITÓRIO, Vânia. Proposta Curricular de Santa Catarina e a Formação Continuada na GERED de Criciúma/SC: a continuidade da descontinuidade. *Motrivivência* v. 26, n. 42, p. 175-184, junho/2014

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/...2014v26n42p175/27274>

*Acesso em 22/05/2016*

PAIM, Aida Rotava. Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina 1988-1991: políticas e textos. 2007. 190f. Tese. (Doutorado em Educação)

Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000427689&opt=4> Acesso em: 14/08/2016

PAIM, Elison Antonio. Proposta Curricular de Santa Catarina: ensino de história, memória e patrimônio cultural. *Opsis*, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 235-256, set. 2015.

*Disponível em:* <https://revistas.ufg.br/Opsis/article/viewFile/30755/20046>

*Acesso em 14/04/2016.*

PERES, Elisandra de Souza. Limites e possibilidades da Proposta Curricular de Santa Catarina: uma análise histórico-filosófica. 2008. 94f. Dissertação.

(Mestrado em Educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2008.

Disponível em: [www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000037/000037\\_A9.pdf](http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000037/000037_A9.pdf)

Acesso em 22/02/2016.

PERES, Elisandra de Souza; ORTIGARA, Vildacir. Educação, homem e sociedade na Proposta Curricular de Santa Catarina: uma crítica explanatória. Anais VII ANPED Sul, 2008. Disponível em: [www.portalanpedsul.com.br/...educacao/.../12\\_25\\_31\\_Educacao,\\_homem\\_e\\_socieda...](http://www.portalanpedsul.com.br/...educacao/.../12_25_31_Educacao,_homem_e_socieda...)  
*Acesso em 12/02/2016.*

PERES, Elisandra de Souza et all. O conceito de sociedade no documento da Proposta Curricular de Santa Catarina: uma análise imanente. 2009. Anais da XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico Disponível em: [www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/92T.pdf](http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/92T.pdf)  
*Acesso em: 15/03/2016.*

PERES, Elisandra de Souza & TORRIGLIA, Patrícia Laura. Análise dos Princípios orientadores da Proposta Curricular de Santa Catarina no contexto das reformas educacionais de 1990. Anais IX ANPED Sul, 2012. Disponível em: [www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1816/960](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1816/960)  
*Acesso em 15/12/2015.*

PINTER, Camila Debiasi. Os professores de Educação Física frente à Proposta Curricular de Santa Catarina e sua formação continuada. 2013. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2013.  
Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/2048>  
*Acesso em: 10/02/2016.*

SKRSYPCSAK, Daniel. Proposta Curricular de Santa Catarina: pressupostos teóricos e especificidades da Educação Física. 2007. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2007.  
Disponível em: [www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000030/000030F6.pdf](http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000030/000030F6.pdf)  
*Acesso em 20/05/2016.*

STAUB, José Raul. Proposta Curricular de Santa Catarina: a intencionalidade dos dirigentes na formulação da política curricular. Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. Campinas, 2012 *Disponível em:* [www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/.../2229c.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/.../2229c.pdf)  
*Acesso em 22/02/2016.*

THIESEN, Juares da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base históricocultural. *Percursos*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41-54, jul-dez. 2007. Disponível em:

[www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1556/1297](http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1556/1297)  
*Acesso em 15/08/2015.*

\_\_\_\_\_. Análise da constituição da Proposta Curricular de Santa Catarina pela perspectiva do ciclo de políticas. *Cadernos de Educação*. Pelotas [40]: 157-175, outubro/novembro/dezembro 2011.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2105/1943> Acesso em 20/08/2015.

\_\_\_\_\_. Oficialidade de uma proposta curricular comorecontextualização do discurso crítico: uma leiturasobre a trajetória construída em Santa Catarina.

*Espaço do Currículo*, v.4, n.2, pp.337-348, Setembro de 2011 a Março de 2012. Disponível em: [periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/12347/7123](http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/12347/7123)  
Acesso em: 20/08/2015

- LXXII -

## **IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NO CURRÍCULO ESCOLAR DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO-AC**

Mark Clark Assen de Carvalho

Mirian Souza da Silva

Jean Mauro de Abreu Moraes

### **CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES**

O texto apresenta um recorte da pesquisa “A Prova Brasil como política de avaliação em larga escala: implicações sobre o currículo escolar e o trabalho pedagógico em escolas municipais de Rio Branco/AC”. A pesquisa está referenciada nos efeitos que a Prova Brasil, como política de avaliação externa, vêm provocando no currículo escolar e foi delimitada em escolas da rede municipal de Rio Branco, capital do Estado do Acre, no ano de 2015.

Objetivou-se analisar os impactos que a Prova Brasil tem provocado no currículo escolar pela ótica dos (as) professores (as) que atuam no 5º ano do ensino fundamental. Para cumprir com esse objetivo foi definida uma questão de estudo: Quais os efeitos que as políticas de avaliação em larga escala, representada pela Prova Brasil, têm provocado no currículo escolar das escolas municipais de Rio Branco?

Com objetivo de encontrar respostas à problemática apresentada foram elaboradas algumas questões que nortearam a pesquisa empírica:

- Como os professores da rede municipal de ensino de Rio Branco analisam essa avaliação e como se preparam para receber os seus resultados?

- De que forma os resultados da Prova Brasil são utilizados nas escolas municipais de Rio Branco e de que maneira estes interferem na prática pedagógica e no currículo escolar?
- Qual é a relação da Prova Brasil e trabalho pedagógico dentro da sala de aula?

Para a realização da pesquisa, utilizou-se como instrumento para coleta de dados entrevista estruturada realizada com 27 (vinte e sete) professores (as) de turmas de 5º ano de 14 escolas urbanas da rede municipal. O trabalho está estruturado em dois momentos: preliminarmente é feita uma abordagem sobre a Prova Brasil e, na sequência, são descritos e analisados alguns dados da pesquisa empírica.

## **A PROVA BRASIL**

Segundo o INEP, a Prova Brasil é aplicada nas escolas públicas de localização urbana ou rural, com 20 ou mais alunos matriculados no ano/série. É importante destacar que a Prova Brasil é aplicada a cada dois anos sendo que até o momento foram realizadas seis edições.

As estratégias utilizadas na Prova Brasil evidenciam a adoção das mesmas usadas na avaliação amostral, com testes de Língua Portuguesa e Matemática, com foco em leitura e resolução de problemas. Para além dos testes de conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, os alunos, professores e diretores das escolas avaliadas respondem a um questionário socioeconômico com informações sobre contexto social e capital cultural e há um questionário sobre a escola que é respondido pelo aplicador da avaliação.

A Prova Brasil tem como uma de suas finalidades o fornecimento de dados para compor o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice foi criado em 2007 pelo Governo Federal como indicador da qualidade de ensino por escola e por rede escolar, o mesmo utiliza-se de rendimento do aluno obtido através de testes que ocorrem em larga escala e ainda por meio de índice de fluxo escolar. Procura-se, desta forma, a combinação do rendimento dos alunos bem como a capacidade apresentada pela escola em manter os discentes frequentando as aulas com bom desempenho, conforme anunciado por Durlí e Schneider:

a Portaria número 87/2009 instituiu como uma das finalidades da Prova Brasil a de fornecer dados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Trata-se, pois, de uma inovação em relação às versões anteriores. De fato, o IDEB foi criado em 2007 com o propósito de verificar o cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso ‘Todos pela Educação’. Calculado a partir dos dados do fluxo escolar e do desempenho nas avaliações do SAEB e da Prova Brasil, atualmente representa o indicador oficial da qualidade da Educação Básica. (DURLI; SCHNEIDER, 2011, p. 174).

O IDEB tornou-se o indicador oficial em âmbito nacional de verificação da qualidade em educação, pois se utiliza dos resultados dos desempenhos obtidos das avaliações da Aneb e da Prova Brasil, juntamente com o fluxo escolar (índice de evasão).

A Prova Brasil é centrada em um teste composto por nada mais que itens calibrados e que pertencem a uma escala que é definida previamente – obedecendo a TRI. O conjunto de habilidades e competências que é cobrado é representado por descritores que fazem parte do que o Ministério da Educação chama de Matrizes de Referência (MR) (CF. Durlí e Schneider 2011, p. 174).

Para Durlí e Schneider (2011), as matrizes de referência não abordam todo o currículo escolar:

As MR não englobam todo o currículo escolar. Segundo anunciado, é feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil, sendo esse recorte representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. Elas são, portanto, referência para a elaboração dos itens da PB. (DURLI; SCHNEIDER, 2011, p. 174).

Em relação à forma de correção da Prova Brasil, pode-se afirmar que os resultados são apresentados uma escala que varia de 0 a 500 para indicar o resultado de um determinado município, de escola e até mesmo da série que realizou a avaliação. De acordo com informações do MEC, os resultados são disponibilizados para toda a sociedade e a partir deles é possível acompanhar as políticas implementadas nas diferentes esferas de governo.

A Prova Brasil como uma avaliação censitária apresenta uma relação clara com o termo responsabilização, meritocracia e a competição entre as escolas. Além disso, permite identificar o aluno, o professor e a escola, podendo exercer algum tipo de pressão em cima dos resultados.

Mais do que o Saeb, a criação da Prova Brasil, em alguma medida, e, sobretudo, a instituição do IDEB têm dado indícios de alterações bem mais substantivas no manejo do currículo no cômputo nacional e nas políticas e nas práticas docentes. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 41).

Devido a essas características, esse sistema favorece a fabricação de uma nova identidade docente na qual “o bom profissional” é exatamente aquele que é capaz de apresentar bons índices a partir do desempenho de seus alunos através de testes em larga escala. Essa nova identidade docente é constituída por meio da responsabilização e da competição promovida pelos rankings educacionais advindos desse tipo de avaliação.

Sobre essa discussão Sousa (2014, p. 411) aponta: “É possível afirmar que embora se tenha a descentralização, a partir dos anos 1980, [...], assiste-se, na prática, a um movimento de centralização que se concretiza, em sua face mais visível, por meio da avaliação”. Contudo, a descentralização anunciada como um dos pilares das políticas de governo e da legislação educacional vigente é contrariada na prática quando a avaliação incorpora uma dimensão centralizadora e restritiva das noções de qualidade mensurada exclusivamente pelos indicadores e resultados dessas avaliações.

O discurso é de que, com o processo de descentralização nos moldes da gestão democrática, a escola e seus sujeitos teriam autonomia para desenvolver o seu trabalho pedagógico. Porém, há que se considerar o que Hypólito (2010) analisa quando diz:

Nesse profissionalismo não há muito espaço para um aumento de autonomia. O que tem ocorrido é que o controle sobre os fins sociais e políticos da educação – as definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar – tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos. Muito embora os docentes sejam constantemente interpelados para uma associação colaborativa com os programas educativos



oficiais nas escolas, para uma prática colaborativa e para uma auto administração, os benefícios para a docência são muito ilusórios (HYPÓLITO, 2010, p. 1346).

Pelo exposto, o trabalho docente de resultados e seus efeitos são sentidos fortemente no currículo escolar e na organização do trabalho pedagógico uma vez que há empobrecimento de conhecimentos que acaba por condicioná-los ao ensino focado nos componentes curriculares que são cobrados nessas avaliações.

## **AS IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NO CURRÍCULO ESCOLAR DA REDE DE ENSINO**

Foi possível observar na fala dos professores entrevistados uma aproximação das respostas em relação à utilização dos resultados da Prova Brasil no planejamento escolar. Ficou evidente que os impactos que essa edição da Prova Brasil ocasionou no currículo escolar.

A maioria dos participantes, cerca de 59% da amostra, defende que os resultados foram utilizados como subsídio para elaboração de estratégias com intuito de melhorar a qualidade da educação. Enquanto que 25% destes ressaltam que, de fato, os resultados da Prova Brasil não trouxeram nenhum auxílio ao currículo escolar; ao contrário, apenas ocasionou disputas entre escolas.

Nesse sentido Oliveira (2012) aborda que as escolas que não são parabenizadas, pois não apresentaram bons resultados, parecem ficar invisíveis. Essa é uma característica negativa, já que a avaliação não deveria cumprir um papel de simplesmente ranquear, mas sim de pensar e discutir a partir desses resultados visando a qualidade.

Sobre essa questão tem um percentual de 14% da amostra que converge suas respostas no sentido de compreender que a Prova Brasil é aplicada somente no final do ano e seu resultado é divulgado no ano seguinte, o que faz com que não haja repercussão sobre o currículo escolar. Para esse grupo, a Prova Brasil é mais um indicador quantitativo, pois os resultados que foram divulgados no ano de 2014 são equivalentes aos alunos que não estavam mais nas turmas de 5º ano. Dessa forma, incide a justificativa de que a avaliação em larga escala não serve para tomada de decisão pedagógica porque a mesma não é uma avaliação diagnóstica, ou seja, não ocorre antes da ação pedagógica.

O intrigante em relação aos impactos que a Prova Brasil vem ocasionando no currículo escolar em escolas da Rede Municipal de Rio Branco é perceber que a maioria dos professores tenha concordado que os resultados da edição de 2013 tenham utilizados como subsídios para melhora da qualidade educacional. Entretanto, quando se reiterou indagação se os docentes sentiam-se cobrados ao privilegiar as disciplinas e conteúdos contempladas na Prova Brasil, percebeu-se que a maioria, quase 74% da amostra, afirma que são pressionados a direcionar o currículo escolar às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e para os conteúdos que são cobrados nessa avaliação, pois é exigido que os alunos alcancem as médias estabelecidas, sendo-lhes proposto que trabalhem por meio de simulados que se aproximem das questões da Prova Brasil.

Alguns professores se contradisseram nesse aspecto, pois já haviam mencionado que os resultados propõem estratégias para melhorar a qualidade. Porém, quando foram elencar suas opiniões sobre essa cobrança nos conteúdos e disciplinas que são cobrados na Prova Brasil, pontuaram que: “[...] *desta forma ficam exclusas matérias que realmente importam para a formação do aluno.*” (Professor A).

[...] *a prioridade e atenção se voltam exclusivamente para português e matemática, com uma preocupação excessiva nas avaliações externas (que não são poucas).* [...] (Professor R).

Quando os professores usam essas expressões, indicam uma aproximação com o que Freitas (2012) defende quando os testes deixam disciplinas de fora e assim focam somente em algumas, pois “cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura”. (FREITAS, 2012, p.389).

Freitas (2012) ressalta que o argumento utilizado é que os saberes mais complexos dependem dos saberes básicos. Defende-se esse argumento no sistema capitalista, ou seja, posterga para o futuro a real formação dos jovens, retirando assim, elementos críticos da realidade em troca de um conhecimento básico, “um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, Matemática e Ciências)”. (FREITAS, 2012, p. 389).

Podemos questionar se a nota elevada nos testes irá realmente indicar a qualidade educacional, uma vez que há fortes indícios, pelo que foi possível verificar nas falas dos sujeitos entrevistados, que está havendo estreitamento

curricular focado apenas nas disciplinas e conteúdos que são contemplados na Prova Brasil.

Além do mais, é importante ressaltar que alguns professores mesmo em pequena quantidade afirmam que está sim havendo estreitamento curricular, porém, não tem a concepção de que seja algo negativo, mas que, “*a partir do momento que se trabalha com as questões cobradas na Prova Brasil há uma aprendizagem significativa.*” (Professor Z).

Outro grupo de professores (29% da amostra) demonstrou que não acredita que o estreitamento curricular voltado para os conteúdos e disciplinas cobrados na Prova Brasil seja um impacto advindo dessa avaliação, mas que essa prática já vem ocorrendo nas escolas e que os mesmos até preferem trabalhar dessa forma:

*Na verdade gosto de trabalhar os descritores, pois acho que é a melhor estratégia de atividades a serem desenvolvidas. Mesmo quando não é ano de Prova Brasil eu costumo trabalhar do mesmo jeito. (Professor M).*

Finalizando esta seção, é possível afirmar que foi perceptível na fala de todos os professores que participaram da amostra que o currículo escolar vem sendo estreitado a favor das disciplinas e conteúdos cobrados na Prova Brasil, embora haja divergências quanto a forma como os professores percebem esse fato.

Para início da reflexão que continuará nas considerações finais desta pesquisa, vejamos a concepção de Gesqui (2015) sobre a supervalorização em apenas dois componentes curriculares:

[...] se o currículo escolar compreende a oferta e valorização de todos os componentes curriculares previstos para a formação do indivíduo em sua trajetória escolar, ora, a supervalorização de apenas dois componentes curriculares não só depõe contra uma multiplicidade ou diversidade de experiências e vivências formativas, como também contraria tal princípio. (GESQUI, 2015, p.232).

Ora, se o discurso é que as avaliações externas devem servir como fonte principal para medir o índice de desenvolvimento da educação básica e que o mesmo pretende melhorar a qualidade da educação a partir dos resultados, como e onde ficam os outros conteúdos e disciplinas que são

primordiais para formação do indivíduo, mas que não são cobrados nas avaliações externas? A avaliação em larga escala e a Prova Brasil não estariam agindo como dispositivos de regulação do currículo escolar?

Sobre a concepção de dispositivo, Vieira, Hypólito e Duarte (2009), defendem que são discursos associados à prevenção de uma possível ruptura com algo pré-estabelecido, ou seja, o dispositivo de controle age como regulação de uma possível ação que possa trazer desvios ou quebra daquilo que já está idealizado. Desta forma, reformulamos a questão: Está idealizado para os alunos de escolas públicas que devam ter acesso, com qualidade, apenas ao básico?

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...**

Pode-se admitir a tese de que a implantação das avaliações em larga escala de forma amostral poderia até cumprir com um papel em relação à orientação de políticas públicas voltadas à qualidade educacional e ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. No entanto, a partir de 2005, as avaliações amostrais que já vinham sendo aplicadas pelo Saeb assumem uma nova dimensão, por exemplo, a Prova Brasil como avaliação censitária e estratégia que responsabiliza o professor e a escola pelo resultado alcançado.

O advento da Prova Brasil como avaliação censitária deu início a uma nova fase para política educacional, pois permitiu a ampliação dos dados que até então eram divulgados apenas de forma amostral pelo Saeb. Porém, verificou-se por meio da análise dos dados coletados que a Prova Brasil tem fomentado distintos olhares quanto a forma que a mesma vem sendo analisada, bem como que essa ampliação dos dados vem provocando alterações significativas que merecem uma análise mais adensada das práticas de professores de escolas municipais de Rio Branco, além disso, das lógicas que presidem a organização/seleção currículo executado nessas escolas.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Item 2001: novas perspectivas. Brasília: Inep, 2015.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Regulação do currículo no ensino fundamental de 9 anos. Revista Contrapontos - Eletrônica,

Vol. 11 n. 2 - p. 170-178 / mai-ago 2011 Disponível em <<<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc>>>.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GESQUI, Luiz Carlos. O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala. In: *Práxis Educacional Vitória da Conquista* v. 11, n. 20 p. 229-245 set./dez. 2015.

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010 1337. Disponível em <<<http://www.cedes.unicamp.br>.>>

OLIVEIRA, Ana Paula de M. Prova Brasil e a microrregulação da escola: entre a Homogeneização e o aperfeiçoamento pedagógico. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

VIEIRA, J. S.; HYPÓLITO, Á. M.; DUARTE, Bárbara G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

## LXXIII

**PRÁTICAS CURRICULARES E POSIÇÕES DE  
SUJEITO DEMANDADAS EM UM CONTEXTO DE  
ABRIGO**

Milton Chaves dos Santos Jr<sup>106</sup>

Cristiane Lima Rocha<sup>107</sup>

**INTRODUÇÃO**

“Sem-alma”, “abandonado”, “enjeitado”, “desvalido”, “exposto”, “degenerado”, “menino de rua”, “menor”, “vadio”, “libertino”, “transgressor”, “infrator”, “delinquente”, “menino de abrigo”, “criança”, “adolescente”, “coitadinho”, “cidadão”. A história da infância e da adolescência abandonada poderia ser contada apenas observando as denominações a elas atribuídas em documentos e registros históricos. A utilização desses termos adquire uma densidade semântica que não tem nada a ver com menoridade mas com posições de sujeito<sup>108</sup> a elas demandadas. “Nos nomeamos e somos nomeados de distintas formas, sem no entanto nenhuma garantia de que vamos assumir e/ou permanecer nas posições” (RIBEIRO, 2013, p. 20).

---

<sup>106</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFVJM, Diamantina/MG, Brasil, miltonchaves@yahoo.com.br

<sup>107</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFVJM, Diamantina/MG, Brasil, limarocha.cris@gmail.com.

<sup>108</sup> Posição de Sujeito: refere-se às diversas posições que o sujeito pode assumir no discurso (FOUCAULT, 2013).

Essas diversas denominações de sujeito presentes no discurso<sup>109</sup> do acolhimento a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social foram historicamente construídas desde a colonização do Brasil sob as marcas das desigualdades sociais (GULASSA, 2010). Desde então o discurso de acolhimento, enquanto eixo central desse estudo, circula e é atravessado por outros discursos a saber: o discurso assistencialista, o discurso da justiça social, o discurso biológico, o discurso racial, o discurso do estigma-institucional, o discurso de gênero e tantos outros produzidos sobre o acolhimento na infância abandonada.

Uma vez que o “discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT, 2013, p.146), representa um conjunto de pensamentos que originados nas relações de poder e saber<sup>110</sup> entre os indivíduos legitima as ideologias de quem as promove. Ou seja, [...] o discurso é sempre [produzido] em razão de relações de poder” (FISCHER, 2001, p.199). Logo, as estratégias e mecanismos utilizados no discurso de acolhimento estão estruturadas nessas relações, constituintes e constituidoras das práticas curriculares de cada época. Nesse sentido, o conceito central dessa pesquisa é o de currículo, entendido como “prática cultural e prática de significação” em uma perspectiva pós-crítica (SILVA, 2010b, p.13). Essas práticas compõem o poder/saber que está conectado ao que somos, naquilo que nos tornamos, à construção e desconstrução de nossa subjetividade (SILVA, 2010b).

Assim sendo, essa pesquisa então analisa como o discurso do acolhimento à criança e ao adolescente em vulnerabilidade social está divulgado em um contexto de instituição de acolhimento, e quais posições de sujeito estão demandadas nas práticas curriculares.

O discurso do acolhimento diz respeito ao processo de ajuda, proteção e apoio a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. O argumento desenvolvido é o de que há no discurso do acolhimento uma reiteração do discurso assistencialista clientelista que coloca os usuários do abrigo pesquisado na condição de favorecidos e não de sujeitos de direito ao uso do serviço público. Desse modo, os processos de subjetivação nas práticas curriculares

---

<sup>109</sup> Discurso: Práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos (FOUCAULT, 2013).

<sup>110</sup> Poder e Saber: Estão intrinsecamente relacionados de maneira que a expressão de um é a vontade do outro. Constituem a fonte da qual nos tornamos sujeitos de determinado tipo (SILVA, 2010a; FOUCAULT, 2013).

enquanto local de produção e criação de significados sociais demarcam a posição de sujeito menor abandonado, delinquente, coitadinho, criança-mercadoria e fracassado. Contudo há também evidências de resistências representadas no discurso da justiça social que disponibiliza a posição sujeito de direitos.

A metodologia inspira-se na análise do discurso Foucaultiana e elementos da etnografia tais como: observação em diário de campo, conversas informais e entrevista semiestruturada.

## **PRÁTICAS CURRICULARES**

A vertente curricular utilizada é a “pós-crítica que enfatiza o currículo como prática de significação (SILVA 2010b, p.12), ou seja expressão de formas de se ver o mundo. Como as práticas curriculares compõem todo o processo educativo, constitui-se como um artefato importante à política de governo de qualquer sociedade pois “corporifica os nexos entre saber, poder e identidade [subjetividade]” (SILVA 2010b, p.10).

Nesse pensamento pós-crítico todos os sujeitos são efeitos dos processos de subjetivação que debruçaram-se sobre os corpos produzindo identidades e/ou diferenças, assim “o que está em jogo é a constituição de modos de vida a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo” (PARAISO, 2010, p.588). O currículo então é visto “como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos, e sujeitos também muito particulares” (SILVA, 1995, p.195).

Depois das teorias pós-críticas não mais podemos olhar o currículo com a mesma ingenuidade de antes pois ele possui significados que vão muito além das hegemônicas verdades estabelecidas como absolutas (COSTA, 2002). Nesse sentido, as práticas curriculares estão presentes no cotidiano das vivências interpessoais e da linguagem, completamente imbricadas por relações de poder-saber que atuam podendo ou não aprisionar os indivíduos (COSTA, 1999).



## O ABRIGO RESILIÊNCIA<sup>111</sup>

Os conceitos etimológicos da palavra abrigo trazem significados históricos com nuances à ação de se esconder, à noção de recolhimento e isolamento social. Representam práticas culturais e de significação que trazem sentidos, constituem discursos que demandam condutas, olhares (SILVA, 2010a; LARROSA, 2002). Essas significações influenciaram e influenciam a formulação das políticas de assistência social que atualmente compreende o termo legal abrigo como uma medida de proteção especial prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente e definida como provisória e excepcional (BRASIL, 2010).

Segundo o documento Orientações Técnicas o abrigo Resiliência está enquadrado na modalidade abrigo institucional o que significa que

o serviço deve ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. Deve ofertar atendimento personalizado e em pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local (BRASIL, 2009, p.63).

Esse serviço de acolhimento está proposto para grupos de no máximo 20 crianças e adolescentes com idade entre 0 e 18 anos. Atualmente no abrigo Resiliência, a equipe profissional de atendimento está composta por um coordenador, uma assistente social, uma psicóloga, quatro cuidadores(as) e voluntários(as) (sujeitos da pesquisa). A questão que está colocada é justamente sobre as relações de poder e saber presentes nessas práticas curriculares que

---

<sup>111</sup>Resiliência: Nome fictício dado à instituição de acolhimento enquanto *locus* dessa investigação.

envolvem os(as) trabalhadores(as) e abrigados(as), assim como a maneira como o discurso do acolhimento está divulgado nesse contexto.

### **“CRIANÇA ABANDONADA ENTRA AQUI PERDIDA E SAI ESTRAGADA”**

Elegemos essa fala de um dos sujeitos entrevistados por perceber que ela resume a centralidade dessa análise cujo argumento é o de que há no discurso do acolhimento uma reiteração do discurso assistencialista onde o acolhimento no abrigo Resiliência caminha em detrimento de uma política que os(as) tire, ou os(as) possibilite uma mudança da situação de abandono.

O discurso assistencialista disponibiliza diversas posições de sujeito que serão aqui nomeadas, contudo não estaremos fixando-as, mas mostrando o que as caracterizam. Assim sendo as táticas do(a) menor abandonado(a), do(a) coitadinho(a), do(a) fracassado(a), do(a) delinquente e do sujeito de direitos foram identificadas operando nessa produção dentro das práticas curriculares. Por motivo de recorte nos ateremos a analisar a tática do(a) menor abandonado(a) nesse artigo.

#### **A tática do(a) menor abandonado(a)**

As palavras são construções históricas e estão carregadas de significações sociais (SILVA 2010a; FISCHER, 2001). A palavra “menor” por exemplo precedida do adjetivo “abandonado” identifica, sobretudo no campo jurídico, o processo de naturalização e cristalização com atribuições de sentido à pobreza e à delinquência (VIANA, 1999).

Apesar dos avanços em termos de garantia de direitos da criança e do adolescente por meio de ações governamentais e da sociedade civil organizada como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que faz uso do termo “menor” com um sentido de igualdade de direitos de todas as crianças e adolescentes incluindo os abandonados, o discurso assistencialista se apropria de seu conceito sempre associando-o ao estigma do abandono. A política que constitui esse discurso assistencialista divulga em primeira mão a posição de sujeito menor abandonado que também dá nome à tática que a constitui: a tática do(a) menor abandonado(a). Essa tática possui como fio condutor a imutabilidade, ou seja, a não construção/desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que possibilitem a transformação da realidade social dos(as) abrigados(as). Ela se faz

presente nas narrativas abaixo dos sujeitos entrevistados dadas em respostas ao questionamento sobre a percepção dos mesmos a respeito do que uma criança ou adolescente precisa levar do abrigo Resiliência quando chega a hora de ir embora.

*Esses(as) meninos(as) do abrigo precisam saber que o mundo lá fora é totalmente diferente. Igual o adolescente Pedro, eu chamei ele e falei: aqui você não precisa trabalhar mas lá fora você vai. Ele vai inteirar 16 anos. Ele pensa que esse mundo que está vivendo aqui, lá na casa dele vai ser a mesma coisa. E não vai, não vai! Ele tem que entender que lá, vai ter que trabalhar, vai ter que ter pulso firme para trabalhar. Ele tem que sair daqui pensando que tem que trabalhar, que não é igual aqui, todo mundo ajudando. Ele só indo pra escola e levantando na hora que quer. E a gente não vê esse lado pra ele. E isso não é bom. O que me chamou atenção essa semana foi ele acordar 11 horas (Fragmento da entrevista realizada com um dos(as) educadores(as), 2016).*

*Eles(as) precisam de estrutura pra viver lá fora. Eu falo que a vida lá fora não é igual aqui. Tem muita mordomia aqui em termos de comida, de roupa. Eu falo pra eles pra prepararem. Seu pai e sua mãe vai te dar o que eles dão conta de dar. Às vezes o pai não tem condições financeiras para bancar e ele(as) não podem ser rebeldes pois o pai dá o que pode. Tem que chegar e respeitar pai e mãe se for alcoolatra ou não, não importa. O abrigo as vezes faz o contrário. Eu tenho um provérbio: “criança entra aqui perdida e sai estragada”. É porque eles(as) não têm obrigação de nada aqui, não podem pegar um copo e colocar na pia. Vão chegar em casa e não vão achar, vão ficar rebelde. Ficam confusos sobre o que querem se querem ficar no abrigo onde tem tudo, tipo conforto e lá, tem liberdade, tem pai, tem mãe mas não tem conforto. Acho que a mente deles(as) vai ficar ruim. Acho que tinha que ter alguém para explicar a realidade lá fora, sobre a mãe e o pai. (Fragmento da entrevista realizada com um dos(as) educadores(as), 2016).*

Nessa questão da entrevista planejei observar o que o(a) educador(a) entendia ser importante para o(a) abrigado(a) levar para o mundo lá fora. Quais “saberes, competências, sucesso, fracasso”, uma vez que as práticas curriculares também fabricam os objetos de que fala, produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela (SILVA, 2010b, p.12). Há recorrências nas falas dos(as) educadores(as) sobre a necessidade de atividades de responsabilização do(a) abrigado(a) na casa, nas funções cotidianas que costumeiramente estão presentes nas famílias em geral. Elas mostram a falta de uma prática curricular

representativa da realidade sociocultural das famílias bem como dos conhecimento, saberes e atitudes necessários para lidar com as principais problemáticas ou seja, as possíveis causas do abandono.

Identificamos ainda nesses fragmentos a recorrência de ações do discurso assistencialista também presente na história de acolhimento desde a colonização do Brasil já que as primeiras instituições (Igreja Católica, Santa Casa de Misericórdia) tinham como primordialidade outros aspectos. A saber, o processo de aculturação dos moradores das novas terras por meio de uma educação das “almas menos duras” como parte de um “projeto de exploração [...] cuja estratégia incluía a vinda dos jesuítas para catequizar os nativos e facilitar a colonização” (BAPTISTA, 2006, p.21); Descaso permanente das câmaras municipais em termos de suprimento das necessidades básicas de assistência (DEL PRIORI, 2013); os altos índices de mortalidade infantil nas Santas Casas de Misericórdia (FREITAS, 2003) no advento da roda dos expostos o que, para alguns historiadores, representava parte de um plano geral de controle e disciplinarização social como forma de exercício do poder (Nascimento, 2008).

O que se assistiu/assiste é a humanização do abandono indicando que a vida dessas crianças e adolescentes não têm muita importância ou seja, a criança ou adolescente mesmo após o abrigamento institucional continua na situação de carência. Ainda é um menor abandonado, aquele(a) desprotegido(a) das raízes culturais de sua tribo como no período colonial; desfavorecido(a), não aceito(a), rejeitado(a) socialmente por questões culturais registradas pela condição de pobreza, na cor da pele e/ou nos ritos religiosos. Abandonado(a) pela família, abandonado(a) pela sociedade, abandonado(a) pelo Estado.

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O processo de acolhimento institucional a crianças e adolescentes abandonados “*está como se fosse um setor qualquer e não um abrigo*” (Fragmento da entrevista realizada com um dos(as) educadores(as), 2016). Essa enunciação traz a ideia de abrangência nos efeitos da tática do(a) menor abandonado(a), ou seja, esse artefato representa apenas um ponto dentro de um arcabouço bem estruturado

de governamentalidade<sup>112</sup>, “inscreve-se em espaço de poder social e culturalmente produzido, no qual se luta pelo estabelecimento de normas e regimes de verdade que produzirão sujeitos (FREITAS, 2008, p.40)”. Todavia esses efeitos não são garantidos, pois “jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (FOUCAULT, 1981, p. 136)”.

As relações de poder são sempre dispersas e fragmentadas, preveem conflitos, resistência. A noção de resistência ao poder em Foucault “não é a antítese do poder, não é o outro *do* poder, mas é o outro *numa relação* de poder” (VEIGA-NETO, 2003, p.151). Assim sendo e diante da mobilidade dessas relações há resistências provocadas pelo vínculo afetivo da relação educador(a)/abrigado(a) divulgando outras posições de sujeito no discurso do acolhimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, M. V. Um olhar para a história. In M. V. Baptista(Ed.), *Abrigo: Comunidade de acolhida e sócio educação*. São Paulo, SP: Instituto Camargo Correia, 2006

BRASIL. Constituição. Estatuto da criança e do adolescente. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília, junho de 2009.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, M.W. (Org). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

---

<sup>112</sup>Governamentalidade: Está relacionado a governar as coisas e os homens por meio da compreensão do homem em suas relações [de poder] com “as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, as formas de agir ou de pensar, desgraças como fome, epidemia, mortes, etc” (FOUCAULT, 1985, p. 282).

DEL PRIORI, M. *História das Crianças no Brasil*. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FISCHER, R. M. B. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 8, p. 110-117, 2009a.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. A governamentalidade. In: *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. %. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREITAS, M. C. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo, Cortez: 2003.

GULASSA, M. L. C. R. (Org.). *Novos rumos do acolhimento institucional*. São Paulo: NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes; 2004. p. 35-86.

NASCIMENTO, A. C. A sorte dos enjeitados: o combate ao infanticídio e a institucionalização da assistência às crianças abandonadas no Recife (1789-1832). São Paulo: Annablume: FINEP, 2008.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014>.

RIBEIRO, V. Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da “subjetividade lutadora”. 2013. 225. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n°23, mai./jun./jul./ago., 2003.

VIANNA, A. R. B. O mal que se adivinha. Rio de Janeiro, *Arquivo Nacional*, 1999.

- LXXIV -

## DESNATURALIZANDO A ESCOLA: DISPOSITIVOS DISCIPLINARES NO CURRÍCULO ESCOLAR

Monique Cristina FrancenerHammesSchütz – FURB (Brasil)

Valéria Contrucci de Oliveira Mailer– FURB (Brasil)

### INTRODUÇÃO

Para Foucault (1979, p. 244) dispositivo é o “conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Desta maneira, os dispositivos atuam no currículo escolar produzindo efeitos sobre o corpo.

Ampara-se na teoria pós-crítica a compreensão de currículo, entendendo-o não apenas como “conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda como grades curriculares e lista de conteúdos” (SILVA, 2004, p. 147). Mas, o currículo é também aquilo que dele se faz, é um espaço de relações de poder, possui papel formativo, de construção de subjetividades (SILVA, 2004). Em suma, abrangem os processos pelos quais, através de relações de poder, nos tornamos aquilo que somos. Corroborando com Alves (2012), os currículos são assunto de espaços e tempos escolares.

Logo, os objetivos desta pesquisa foram: Problematizar como os dispositivos, em ação no currículo, atuam sobre os corpos em uma escola do sul do país. Primeiramente, contextualiza a criação da escola moderna até a contemporaneidade e o currículo; em segundo lugar mapeiam-se práticas do



cotidiano da escola; e por último analisam os dispositivos disciplinares que atuam sobre o corpo. Esta pesquisa vincula-se ao grupo de pesquisa *Políticas de Educação na Contemporaneidade*<sup>113</sup>, o qual integra projetos focados nas questões de currículo, gestão, tecnologias, avaliação e sua relação com a constituição de subjetividades.

Segue estratégia teórico-metodológica da perspectiva pós-crítica, que busca problematizar as formas pelas quais entendemos, organizamos e vivemos o que chamamos de realidade, quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos (MEYER, 2014).

A pesquisa foi realizada em uma escola do sul do país, que atualmente abrange estudantes do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, divididos em doze turmas no período matutino e doze turmas no período vespertino. O motivo da escolha, desta instituição, deriva da singularidade do seu projeto político pedagógico, ancorado em cinco eixos que propõem uma escola: participativa, solidária, de conhecimentos, que transforma e sustentável.

Tal escola propõe movimentos e experiências significativas aos docentes e discentes, valoriza o coletivo e práticas diferenciadas, é aberta a parcerias com a Universidade. Desta forma, a pesquisa busca tão somente discutir seu funcionamento, olhando para ela em sua abrangência, enquanto instituição e maquinaria social.

Os instrumentos de produção de dados foram: observação e diário de campo. Esses registros estão longe de abranger inteiramente o que esse espaço produziu e produz incessantemente (CERVI, 2010).

Foi no movimento entre os dispositivos disciplinares em ação no currículo da escola pesquisada e que atuam sobre os corpos que tencionou-se desnaturalizar, estranhar, questionar e problematizar para então inventar os caminhos da pesquisa. A seguir contextualiza-se a invenção da escola e o conceito de currículo que fundamenta este estudo. Após apresentam-se as análises e os resultados.

---

<sup>113</sup> Coordenação prof.ªdra. Gicele Maria Cervi, também orientadora deste artigo.

## A INVENÇÃO DA ESCOLA

Criada no século XVII, a escola funciona como uma maquinaria (CERVI, 2010). Concebida pelas sociedades industriais teve de ser uma instituição em que “cada corpo se constitui como peça de uma máquina” (FOUCAULT, 2014, p. 162). Da modernidade até nossos dias a escola modifica as estratégias, aperfeiçoando e inovando as tecnologias, assumindo a centralidade da educação, educando a cada um durante um tempo cada vez maior, escolarizando a vida e ultrapassando a si própria (CERVI, 2010).

Essa concepção de escola, enquanto instituição, vem se atualizando a partir dos processos de globalização e avanços tecnocientíficos. O corpo/peça tem sido constituído por esta instituição criada para atender aos objetivos da modernidade, mas que permanece até os dias atuais.

## QUE CURRÍCULO É ESSE?

Segundo Silva (2002) há quatro questões centrais para discutir uma teoria de currículo: a questão do conhecimento e da verdade, a questão do sujeito e da subjetividade, a questão do poder e a questão dos valores. Ao problematizar essas questões, a partir da teorização pós-crítica, destaca-se a invenção do currículo.

A questão do conhecimento e da verdade está intimamente ligada à teorização curricular, pois, o que deve ser ensinado? E o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro? São questões centrais. A verdade é sempre e já, interpretação. E o conhecimento é um trabalho de depuração para eliminar todas as diferenças bastardas e chegar ao cerne das coisas. Na variedade da diferença, o conhecimento só vê uma coisa: o mesmo. “Conhecer é atribuir sentido, dar peso, valorar. O conhecimento não existe num campo neutro, num campo livre de forças. Por isso, o conhecimento não está simplesmente ali ou lá, o conhecimento é posto, imposto” (SILVA, 2002, p. 40).

A segunda questão apresenta a concepção de sujeito e subjetivação. O currículo quer modificar alguma coisa em alguém, o que supõe alguma concepção do que é esse “alguém” que deve ser modificado. Portanto, o currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeitos: quem nós queremos que eles ou elas se tornem? O que eles e elas são? (SILVA, 2002).

A questão do poder é o terceiro componente de uma teoria curricular. Pois, no sentido contemporâneo, precisa ter alguma concepção sobre o que faz a coisa se mexer, na perspectiva pós-estruturalista é o poder, as relações de poder (SILVA, 2002).

A quarta questão é dos valores. “Valores são critérios para decidir o que, na conduta humana, é bom e o que é mau, o que é desejável e o que é indesejável” (SILVA, 2002, p. 42). O valor também pertence ao campo da invenção. A questão é saber de quem são os valores, para quem e para que servem (SILVA, 2002).

Portanto, “os currículos ajudam a produzir sujeitos específicos, certos homens, certas mulheres, certos professores, certas professoras. Os currículos contribuem, em síntese, para a construção do que somos e do que não somos” (MOREIRA E MACEDO, 2002, p. 8).

## ANÁLISES

Ao compreender a escola como invenção pode-se questionar não só a sua naturalidade como seus espaços e tempos, práticas, hierarquias, ritos, sujeitos e currículos. A escola enquanto instituição é o local onde se efetuam os exercícios que produzem efeitos sobre o corpo, os dispositivos. Estes partem e fazem funcionar os discursos de poder-saber em uma instituição. Em suma, os discursos de poder-saber que atravessam a escola produzem efeitos sobre os corpos.

Nesse sentido, este trabalho moveu-se no campo da problematização e da análise, a partir de estudos foucaultianos. Para tanto, observou-se as atualidades e continuidades dos dispositivos disciplinares em uma escola no sul do país.

Conforme demonstra César (2004) os métodos disciplinares têm se transformado nas últimas décadas, no sentido de redefinir o processo disciplinar por meio da introdução de mecanismos sutis de controle. A ideia de sociedade de controle, é explicitamente reconhecida por Deleuze como proveniente de Foucault, ao elaborar uma teoria do “biopoder”, essa nova modalidade do poder sucede ao poder soberano e ao poder disciplinar e faz nascer o controle (MENGUE, 2013).

A seguir apresentam-se análises na perspectiva de que mesmo em uma sociedade de controle, a escola segue disciplinando.

## DISPOSITIVOS DISCIPLINARES

O poder disciplinar segundo Foucault (2014, p. 167) “é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. O poder disciplinar separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais (FOUCAULT, 2014).

O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de dispositivos como: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame (FOUCAULT, 2014). Expõe-se, brevemente, cada um desses dispositivos disciplinares, suas continuidades e atualizações observadas na escola pesquisada.

## VIGILÂNCIA HIERÁRQUICA

A vigilância se desenvolve através da arquitetura, organização do espaço e também do tempo, com o intuito de controlar, detalhar, “tornar visíveis os que nela se encontram” (FOUCAULT, 2014, p.169). Tais espaços e tempos transformam os indivíduos, agem sobre seus comportamentos, seus corpos, modificando-os.

*“A professora ausentou-se da sala. Uma voz ecoa pela classe: Uhu! A professora saiu da sala. Segundos depois os estudantes levantam-se, conversam, param de copiar e de realizar os exercícios solicitados pela professora, conferiam as respostas com outros colegas. Ao retornar, a professora vendo a desordem, ameaça os estudantes dizendo que chamaria os pais e que iriam para a coordenação”*(Relato do diário de campo da pesquisadora).

O vigilante saiu, pode-se fazer o que quiser. Nenhum estudante anotou ou acusou para a professora quem conversou, levantou ou copiou a resposta dos outros. Ainda que os estudantes reconheçam quem é o vigia, neste caso a professora, sabem os momentos em que o vigia não está atento, como ao sair da sala, e utilizam de estratégias, alternativas, resistem e se solidarizam uns com os outros, deixam os colegas copiarem as respostas e na volta da professora ninguém delata o ocorrido. Produz-se, nesses momentos, corpos cúmplices uns dos outros.

## A SANÇÃO NORMALIZADORA

Na essência de todos os sistemas disciplinares, também da escola, funciona um pequeno mecanismo penal que é beneficiado por “uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos específicos, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento” (FOUCAULT, 2014, p. 175).

*“Ao chegar na escola olho para as portas e vejo carinhas vermelhas com a palavra ‘não’ logo abaixo. Pergunto a diretora o motivo e ela me responde que a instituição possui um estudante com autismo e que para ele compreender os locais em que sua entrada é permitida ou não, usam essa carinha vermelha para os locais em que não é permitida sua entrada, como: cozinha, sala dos professores e secretaria”*(Relato do diário de campo da pesquisadora).

Como conter atitudes indesejadas ou incorretas? Como conter os corpos que não se adequam as normas? Neste caso, a “carinha vermelha” segue como norma para um corpo que não segue a regra. Segundo Foucault (2014) o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais. O poder de regulamentação obriga à homogeneidade, mas também individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-se umas às outras. O poder da norma dentro de uma homogeneidade, que é a regra, introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais.

## O EXAME

Entre os dispositivos da disciplina o exame é altamente ritualizado. O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados (FOUCAULT, 2014).

*“Sala dos professores: a diretora dialoga com os professores sobre o problema no sistema de notas e registros (software disponibilizado pela prefeitura) que está fora do ar. Deste modo, não será possível a confecção dos boletins do quarto semestre. A diretora expõe que os diretores da rede municipal farão uma reunião com a Secretaria de*

*Educação para informar que as instituições não farão os boletins manualmente. Os professores concordam e decidem apenas informar os estudantes quanto à reprovação, exame e aprovação, não divulgarão as notas” (Relato do diário de campo da pesquisadora).*

A falta do sistema de notas e registro gerou algumas discussões entre professores, direção e secretaria. A instituição além de não conseguir confeccionar os boletins, não conseguia emitir documentos como atestados e históricos escolares. Dados escolares, notas, transferências, frequências, não estavam disponíveis, gerando preocupação e desconforto entre os profissionais da instituição. Porque não ter acesso aos arquivos dos estudantes gerou essa preocupação? Segundo Foucault (2014, p.185) o exame

faz a individualidade entrar num campo documentário: seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui no nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância os situa igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um “poder de escrita” é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina.

O uso das tecnologias digitais facilita o armazenamento e organização de grande quantidade dados, por outro lado também pode provocar problemas, que até então não surgiriam ao armazenar os dados em papel, organizados em arquivos na instituição. Não ter acesso aos dados, anotações escritas, registros dos estudantes causa instabilidade em uma peça essencial para o funcionamento da disciplina na instituição.

A documentação revela quem é este ou aquele estudante, suas qualificações, seu histórico e trajetória escolar. Esses dados possibilitam conhecer os sujeitos que estão sendo “observados, vigiados, pois o olhar penetrante daquele que observa em uma estrutura especialmente arquitetada para a observação incide sobre o corpo dos indivíduos, decompondo-os em inúmeros conhecimentos sobre ele” (CÉSAR, 2004, p. 57). Permitindo a seriação dos indivíduos, campo comparativos que permitam classificar, formar categorias, estabelecer médias, fixar normas (FOUCAULT, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, os efeitos dos dispositivos, enquanto poder disciplinar, deixam de ser apenas negativos, de exclusão, repressão, abstração, entre outros. O poder produz, “ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 2014, p. 189).

Os dispositivos disciplinares: vigilância hierárquica, norma e exame, produzem efeitos sobre o corpo, na escola pesquisada. Na vigilância hierárquica produzem-se corpos silenciados, enfileirados, controlados, adestrados, enclausurados, que são vigias de si e dos outros, cúmplices uns com outros. No dispositivo da norma os corpos são normais e anormais, punidos e sancionados, hierarquizados, comparados, diferenciados, excluídos e homogeneizados. E o exame qualifica, classifica os corpos, estes em constante observação, formação, tornam-se casos, que confessam sobre si mesmos.

Os dispositivos disciplinares adestram os corpos, os desvios e as anormalidades. Porém esses mecanismos disciplinares não revelam que a escola é e sim o que ela produz. A escola, portanto, é efeito dos dispositivos que a atravessam, instáveis e em constante transformação, que possibilitam resistências e atualizações, ainda que a escola continue disciplinando.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALVES, Nilda. Currículos em ‘espaços tempos’ não escolares isso existe? - redes educativas como o outro em currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço (Org.). Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos. Editora CRV, 2012, p. 223-236.

CERVI, Gicele Maria. Política de gestão escolar na sociedade de controle. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Da escola disciplinar à pedagogia do controle. 2004. 173 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2004.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar. Cristina Antunes (trad.). São Paulo: Moderna, 2003. 255p.

FOUCAULT, Michel Vigiar e Punir: Nascimento da prisão. 42. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 302 p.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979. 295 p.

MENGUE, Philippe. Espaço liso e sociedade de controle – ou a última política deleuziana. In: GALLO, Silvio; NOVAES, Marcus; GUARIENTI, LaisaBlancy de Oliveira (orgs.). Conexões: Deleuze e política e resistência e... Petrópolis: De Petrus et Alli; Campinas: ALB; Brasília: CAPES, 2013, p. 15-34.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectivas metodológicas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (Org.). Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação. 2. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 49- 64.

MOREIRA, António Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Apresentação. In: MOREIRA, António Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. (Orgs.). Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto editora, 2002, p. 6-10.

SIBILIA, Paula. Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 224 p.

SILVA, Tomas Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, António Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto editora, 2002, p. 35 – 52.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 7. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156 p.

VARELA, Julia; ALVEREZ – URIA, Fernando. A maquinaria escola. Teoria & Educação. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.



- LXXV -

## **SOBRE O LUGAR DE “OUTROS” SABERES NA ESCOLA**

Nádia Maria Jorge Medeiros Silva – UNIVALE (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

“Eu não sei matemática!” Essa foi a frase que ouvi muitas vezes durante as entrevistas no trabalho de campo que realizei durante a pesquisa do mestrado finalizado em 2005 e intitulada Narrativas sobre a tradição gaúcha e a confecção de bombachas: um estudo etnomatemático e quando, ao me apresentar, mencionava ser professora dessa disciplina. Ao escutar este mesmo comentário vindo de várias costureiras que participaram da pesquisa, dei-me conta de como essa posição produzia nelas um sentimento de desvalorização, dificultando minha aproximação como pesquisadora.

Em cada uma das entrevistas, comecei, então, a buscar uma proximidade que me possibilitasse compreender suas práticas, conhecer como trabalhavam, como usavam a fita métrica, como sabiam qual a quantidade de tecido a ser utilizada em cada bombacha, como definiam qual quantidade de favos a ser bordados em cada perna da bombacha e como calculavam o valor a ser cobrado pela peça pronta. Ouvir essas pessoas, fazer perguntas, vê-las cortar, costurar e bordar caracterizaram minhas idas e vindas ao campo.

### **SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Nessas minhas incursões, tive sempre presente que o mais adequado seria realizar um trabalho de “tipo etnográfico”, conforme denominado por Luiz Henrique Sacchi dos Santos (1997, p.81), utilizando procedimentos

associados à Etnografia, tais como entrevistas, observação e diário de campo. Essas técnicas serviram-me, ao longo do processo investigativo, para descrever e analisar as práticas sociais de pessoas que trabalhavam com a confecção de bombachas.

A entrevista, como instrumento de pesquisa, concebida como o ato de ouvir e também se fazer ouvir, traz significados diversos e polifônicos. Longe de pensá-la como uma simples técnica, procurei, como Rosa H. da Silveira (2002, p.120), olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de sua realização e, posteriormente, de sua escuta e análise.

Nas entrevistas que realizei, tentei inicialmente me apoiar em um roteiro previamente definido com questões centrais que desejava pesquisar. Havia escolhido algumas questões que pretendia seguir para melhor delinear essa atividade. Durante as entrevistas, as pessoas contaram tanto sobre seus afazeres de costureiras, quanto relataram espontaneamente episódios de suas vidas. Tais episódios, embora, em um primeiro momento, tenham me parecido pouco pertinentes, serviram para tornar mais claros para mim os significados dados pelas pessoas às suas práticas de confeccionar bombachas.

A observação direta possibilitou-me um olhar mais aguçado sobre as práticas das pessoas que confeccionam bombachas e os saberes matemáticos que as constituem, dando-me uma compreensão sobre este artefato cultural usado como parte da vestimenta gauchesca. Como recurso metodológico, propiciou o meu envolvimento na tentativa de melhor conhecer essas pessoas, ou a parte que elas se permitiram dar a conhecer.

Cada ida a campo foi uma oportunidade para observar as pessoas confeccionando as bombachas, e conversar com elas sobre suas experiências ligadas à confecção. Tentei, durante essas incursões, conhecer os interlocutores, seus trabalhos, os detalhes e procedimentos que utilizam para produzir o artefato cultural bombacha.

As observações foram anotadas no diário de campo e sua escrita possibilitou-me refletir sobre meu caminho, meu olhar, minha escuta e minhas divagações ao longo do trabalho empírico. Procurei registrar os comentários e as expressões que me foram narrados e também a descrição do que ocorreu. Refletir sobre o conteúdo do material que descrevi serviu, em muitas oportunidades, para redirecionar o trabalho de campo, de modo a torná-lo mais

denso. Busquei estar sempre atenta para as dificuldades da pesquisa de campo, como destaca Sebastiani Ferreira (2004).

O que constatei, a partir do trabalho empírico que realizei, é que as pessoas entrevistadas e observadas utilizavam conhecimentos matemáticos em suas práticas, os quais diferiam em muito do formalismo da matemática escolar, pois, ao costurarem, operavam matematicamente sem o instrumental da matemática formal. Compreender esses saberes não-acadêmicos sem, no entanto, “ingenuamente celebrar as culturas populares” (KNIJNIK, 2003, p. 23) implica problematizar tais modos de produzir conhecimento. Ademais, implica examinar suas articulações com os saberes acadêmicos, evitando estabelecer binarismos e equivalências meramente matemáticas.

Desde o início, estava em busca de pessoas que, além de deterem consigo o processo completo de confecção da bombacha, tivessem mais chances de se deparar, ou de enfrentar o imprevisto, de serem “donas” de seus métodos. Ao optar estudar o trabalho artesanal, tinha presente o que escreveu Ieda Maria Giongo (2001). Segundo a autora, há uma diferença substancial entre o trabalho nos atuais moldes capitalistas e o praticado por antigos artesãos. Nas antigas formas de trabalho havia a exigência de domínio de todo o processo de produção, enquanto a produção capitalista “se fragmenta na mesma proporção em que se desenvolve a mecanização, acarretando menos domínio do saber sobre o trabalho total (grifo da autora).”

Para minha surpresa, ao me deparar com pessoas autônomas que confeccionavam bombachas, seu “maior domínio do saber sobre o trabalho total” não as impedia que tivessem o que para mim pareceu uma disciplina laboral quase militar, com horário regular e rígido a ser cumprido. Para uma mineira que sequer usava relógio e que ainda lida com o tempo de modo tão desregrado, encontrar gente que, mesmo em suas casas, atuava de modo tão sistemático e regular me causou estranheza. As seis mulheres e Fajardo, o único homem que entrevistei e observei confeccionando bombachas, tomavam sua atividade profissional muito a sério, mesmo que somente ele tirasse dela seu sustento. Todas essas pessoas, ao cortarem, costurarem e bordarem as bombachas, não reproduziam um mesmo modelo. Introduziam, a seu modo, inovações. Talvez um dos motivos para que isso ocorresse era o fato de não estarem submetidas ao ritmo da linha de montagem de uma bombacha, em uma fábrica. O longo caminho percorrido desde cortar o tecido, unir e costurar as partes, bordar os favos e toda uma gama de detalhes que eram feitos criavam como que uma assinatura ou até mesmo uma griffe para suas bombachas.

## **SOBRE OS SABERES MATEMÁTICOS QUE OPERAM NA PRÁTICA DE CONFECCIONAR BOMBACHAS**

Dentre as pessoas que entrevistei na parte empírica do trabalho somente, Fajardo passara pelo processo de escolarização. Estudara até a oitava série do Ensino Fundamental e fazia planos de voltar para a sala de aula. Aprendera a fazer bombachas com uma senhora de pouca instrução formal. Já Dona Ilda foi pela primeira vez à escola apenas após seus setenta anos. Quando da realização da pesquisa, fazia a segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos. As outras mulheres que entrevistei e observei trabalhando não frequentaram a escola.

Ao me receber em sua casa para me mostrar como se fazia uma bombacha, Dona Ilda se preparou com muito zelo. Talvez por eu ter me identificado inicialmente como professora de matemática, assim que cheguei a sua casa, de imediato buscou me mostrar que conhecia a matemática escolar. Logo que começamos a conversar, disse-me que estava estudando. Frequentava o 2º ano de um curso de Educação de Jovens e Adultos e que já havia feito dois cursos de corte e costura. Mesmo costurando desde menina, ou seja, já sabedora de seu ofício de costureira, Dona Ilda contou que, após muito tempo no ofício, resolveu primeiro fazer um curso e, tempos depois, o segundo, para “aprender mais”.

Frente a uma professora de matemática, Dona Ilda armou-se com régua e moldes para iniciar a confecção da bombacha. Tirou medidas usando a fita métrica, utilizou com esmero a régua especial para riscar os moldes em folhas de papel, cortou-os com todo o cuidado possível. Para fazer os primeiros cortes no tecido, dispôs sobre este um dos moldes. Até aí, pareceu-me que ela estava colocando em prática as aulas que tivera em seu curso. E mais, ela passava para mim alguns dos conhecimentos adquiridos sobre como cortar, nas medidas exatas, a peça a ser costurada. Observei que sabia lidar com as unidades de medida expressas nas régua e na fita para realizar seu trabalho.

O que aconteceu em seguida, naquele nosso encontro, fugiu da sequência que Dona Ilda havia dado a seu trabalho até então. Pareceu-me que eu estava assistindo a um filme que fora subitamente interrompido. Fiquei momentaneamente paralisada quando Dona Ilda jogou para um dos lados da mesa toda aquela parafernália de régua e moldes que até então, achava eu, a auxiliavam em seu trabalho. Com uma agilidade antes não demonstrada, começou a cortar o tecido como se houvesse alguma escala ou um desenho

imaginário nele riscado, com unidades de medidas impressas. Naquele momento, apareceu frente a mim a mulher que não precisava se preocupar com os múltiplos e os submúltiplos do metro para confeccionar uma bombacha que se encaixasse com perfeição no corpo de uma pessoa. Pensei que seu jeito de calcular o tecido a ser usado, de cortar as partes que seriam posteriormente costuradas umas às outras sem a necessidade de usar uma fita métrica, sua certeza em olhar para a peça pronta e dizer se ali caberia ou não quem a encomendara não encontrava equivalência nas práticas que aprendera naqueles dois cursos de corte e costura. Lá, fazer uma bombacha deveria envolver muitas medições corporais com a régua, a confecção de moldes, apoiados nas medidas de quem a encomendava. Agora, Dona Ilda também se servia de saberes matemáticos: media, fazia estimativas, trabalhava com formas geométricas. No entanto, seus saberes matemáticos eram diferentes daqueles presentes nos currículos, nas aulas de matemática da escola e também, como me explicou, dos trabalhados nos cursos de corte e costura. Fui levada a pensar que ter interrompido, durante minha visita, os procedimentos “oficiais” de corte e costura foi para ela um alívio: pareceu-me muito mais confortável e ágil ao abandoná-los, confeccionando a bombacha como aprendera desde menina, quando cortou uma usando como molde uma outra que havia descosturado.

Após refletir sobre a entrevista com Dona Ilda, dei-me conta de que uma das questões mais relevantes do episódio que presenciei diz respeito às duas etnomatemáticas que ali se confrontavam, a dela e a do curso de corte e costura. Provavelmente, no curso, Dona Ilda tenha se deparado com outros sentidos dados ao seu ofício de costureira, quando executava os ensinamentos de seus professores. Além disso, como relatou no curso, seus saberes foram desprezados. Ao desconsiderar os saberes que ela já possuía, o curso de corte e costura aproximou-se ao que, usualmente, a escola faz, não dando atenção a outros saberes que não os legitimados como conhecimento escolar. Dona Ilda, que há muito tempo costurava, foi naquela experiência de aluna, posicionada como uma “não-costureira”.

Cláudia Glavam Duarte (2004), em seu trabalho no qual examina como foram produzidos saberes matemáticos por trabalhadores da construção civil e a “dicotomia existente entre tais saberes e aqueles legitimados pela matemática acadêmica” (DUARTE, 2004, p. 183), fala de uma demarcação de fronteiras entre o “mundo da escola e o mundo do trabalho”. Segundo esta autora, existem “concepções construídas por alunos e professores sobre o que significa uma verdadeira aula de matemática” (DUARTE, p. 189). Assim como foi

observado por Duarte, talvez no curso frequentado por Dona Ilda, ela tenha se deparado com um outro modo de “ser costureira”, que certamente incluía conhecimentos diferentes daqueles praticados por ela e uma etnomatemática própria das pessoas que ensinavam o corte e costura, que trabalhavam com unidades de medidas e instrumentos que eram estranhos ao seu cotidiano. Como seus saberes do ofício de ser costureira não povoavam aquele contexto da sala de aula, que sistematizava, regravava e normatizava procedimentos sobre o corte e costura, Dona Ilda, quando se deparou com a concretude de confeccionar uma bombacha, acabou por retornar à sua etnomatemática, construída ao longo de toda a vida.

Mesmo assim, ela me relatou durante a entrevista que por duas vezes frequentou os cursos de corte e costura. Uma análise preliminar me levou a pensar que ela, tal como fazem muitos alunos que se matriculam em um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) o fazem pela necessidade de um certificado que lhes dê maiores chances na procura por um emprego. Mas esse não foi o motivo apresentado por Dona Ilda. Disse-me que procurou os cursos para “aperfeiçoar o que já sabia”. Não precisava de um documento que legitimasse sua posição de costureira. Sua intenção, ao frequentar esses cursos, era se aperfeiçoar, saber o que estava sendo mudado, o que era novidade” e como empregá-las. Em nossa última conversa, quando fiz essa pergunta, ela ainda citou como as calças masculinas ficaram diferentes: “Antigamente usava colocar preguinhas na frente e agora não se usa mais”. Como o certificado não lhe fazia falta, só depois de algum tempo, ela se matriculou em um curso regular de EJA, que ainda frequentava quando da realização desta pesquisa.

O episódio antes mencionado de “jogar, empurrar” as régua e o molde com que Dona Ilda iniciara trabalhando, para retornar ao método que não incluía o uso de instrumentos de medida, levou-me a pensar que a etnomatemática do curso se diferenciava não só da praticada por Dona Ilda como também da matemática escolar. Isto me remete à idéia de que: a definição do objeto de estudo da Etnomatemática implica em considerar, entre outras, como formas de Etnomatemática:

a Matemática praticada por categorias profissionais específicas, em particular pelos matemáticos, a Matemática escolar, a Matemática presente nas brincadeiras infantis e a Matemática praticadas pelas mulheres e homens para atender às suas necessidades de sobrevivência. (KNIJNIK, 2004b, p. 24)

Como aprendi com Dona Ilda, e conforme citado por Knijnik, foram “as suas necessidades de sobrevivência” que a conduziram ao ofício de costureira e mesmo que tenha realizado cursos de Corte e costura, era aquela etnomatemática que aprendera desde jovem que se “apresentara a ela” em seu cotidiano de costureira.

Durante as observações que realizei, muitas vezes fiquei surpresa em ver aquelas pessoas cortando o tecido sem a utilização de nenhum instrumento de medida. Não usavam régua especial para costura, nem fita métrica, sequer puxavam um fio do tecido ou qualquer outra coisa para produzir incisões retilíneas. E mesmo sem nenhum desses recursos, as partes que eram cortadas no tecido se encaixavam com perfeição, no momento de serem costuradas, sem sobras ou falta de pano. Até a capacidade de fazer pequenos ajustes na peça de roupa, para um melhor caimento no corpo, demonstram um conhecimento geométrico que não povoa a sala de aula. A matemática escolar, aqui entendida como “aqueles conhecimentos transmitidos na escola, fruto de um processo de recontextualização da matemática acadêmica, está compreendida como os saberes produzidos pelos matemáticos, na academia” (WANDERER, 2005, p.7), é distante dessa matemática praticada por essas pessoas.

A matemática presente nas escolas impõe formas de lidar matematicamente com o mundo, ao mesmo tempo em que deixa fora dele muitos conhecimentos. Cito como exemplo as figuras geométricas que formam os favos das bombachas. Além dos losangos que mais aparecerem, há como formar diversas outras figuras através dos bordados e só em momentos “permitidos” esses elementos podem aparecer no currículo escolar, muito raramente, nas aulas de matemática.

Avaliei que havia uma “noção geométrica” no trabalho de bordar os favos na tira cheia de pregas. Esses bordados, que aparentam formas geométricas semelhantes às que são estudadas na sala de aula, além de terem as medidas das pregas que os recebem, quase que todas milimetricamente iguais, não aparecem nos trabalhos das pessoas que entrevistei como uma sistematização da geometria da sala de aula. Os favos, que em uma grande maioria, traziam as formas de um losango e de um triângulo, se diferenciavam nas cores das linhas usadas, podiam ser mais elaborados ou simplificados, a depender da exigência de quem encomendava a vestimenta.

## SE FOSSE CONCLUIR...

Na escola, os exercícios trabalhados, as questões propostas muitas vezes não levam em consideração o que acontece fora dos muros da escola e se centram em “um ensino de matemática asséptico, neutro, onde as contas ‘secas’ sejam a tônica, de modo que não haja ‘qualquer risco’ de ambiguidade” (KNIJNIK, 1998).

Problematizar essas marcas da matemática tem sido uma das preocupações de quem trabalha numa perspectiva etnomatemática. Nessa mesma posição, Knijnik (1998, p. 127) chama a atenção sobre

como os saberes que não os hegemônicos têm ficado sistematicamente invisíveis na escola, num processo de naturalização que faz com que pensemos que somente possa ser considerado como conhecimento matemático aquilo que a tradição da cultura ocidental legitimou como ciência.

Como busquei mostrar, a ausência de uma norma, uma regra a ser sempre seguida na prática de confeccionar a bombacha é distante do formalismo da matemática escolar, marcada pelos seus limites. Os muitos métodos de trabalho apresentados pelas pessoas que entrevistei também “fogem” de uma matemática escolar que objetiva trabalhar com modelos e técnicas pré-determinados por um currículo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, Cláudia Glavann. Implicações curriculares a partir de um olhar sobre o “mundo da construção civil”. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. *Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004b. p. 183-202.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani et. al. *Etnomatemática na sala de aula*. Natal, RN, 2004. (mimeo)

GIONGO, Ieda Maria. *Educação e Produção do calçado em tempos de globalização: um estudo etnomatemático*. 2001.112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, [2001]



KNIJNIK, Gelsa. Currículo e movimentos sociais nos tempos do Império. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs). Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.95-107. 223p.

\_\_\_\_\_. Educação Matemática e os Problemas da ‘Vida Real’. In: CHASSOT, Ático; OLIVEIRA, Renato J. de (orgs.). Ciência, Ética e Cultura na Educação. São Leopoldo: UNISINOS, p.123-134, 1998.

\_\_\_\_\_. Itinerários da etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004b. p. 19 – 38.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” Ou dos discursos que se dobram nos Corpos Produzindo o que Somos. In: Revista Educação & Realidade. N. 22, p. 81-115, jul./dez. 1997.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) Caminhos Investigativos II: outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

**- LXXVI -****AS TESSITURAS DO CURRÍCULO PENSADO-VIVIDO E AS PRODUÇÕES DE SENTIDOS NAS PROFISSIONALIDADES DOCENTES.**

Priscilla Maria Silva do Carmo – UFPE (Brasil)

Maria Julia Carvalho de Melo – UFPE (Brasil)

Girleide Lemos – UFPE (Brasil)

Maria Angélica da Silva – UFPE/CAA (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

Os sentidos aqui apresentados em torno do currículo, da profissionalidade docente e do cotidiano escolar foram construídos em meio aos estudos no grupo de pesquisa Discursos e Práticas Educacionais e dialogam com as discussões nacionais sobre as políticas curriculares para a formação de professores. Propomos com este trabalho, realizar uma análise das produções discursivas acerca das profissionalidades docentes nos anos iniciais tecidas no currículo pensado-vivido com/no cotidiano escolar. As produções discursivas aqui analisadas detiveram-se aos textos de Esteban (2012) e Morgado (2010).

Considerando o objetivo ao qual nos propomos, realizamos levantamento das produções, retomando e fichando textos que eram possíveis serem inscritos na formação discursiva – currículo em movimento, estabelecendo um diálogo entre as categorias currículo e profissionalidade docente.

Sistematizado os estudos, e diante da amplitude dos discursos possíveis de análises, selecionamos enunciados que pudessem demarcar um recorte de arquivo, chamado por Pêcheux (1997) de campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma dada questão. Para esta análise, nos detivemos aos

enunciados que possibilitassem dizer em qual formação discursiva os textos analisados se inscreviam e também enunciados que remetessem ao currículo e a profissionalidade docente.

Registramos, ainda, que este gesto de análise, se configura como uma possibilidade de interpretação frente à produção de sentidos já produzidos. E sobre a noção de gestos, Orlandi (1996), coloca que, na perspectiva discursiva, "serve para deslocar a noção de ato da perspectiva pragmática; sem, no entanto, desconsiderá-la". Assim, o gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível." (p. 18).

Sendo assim, não pretendemos aqui, saturar as produções discursivas que envolvem as categorias analisadas, mas produzir outros efeitos de sentidos acerca das profissionalidades tecidas com/no currículo pensado-vivido. Ao estudar o currículo, nos aproximamos das discussões apresentadas por autores que em suas produções trazem a marca do movimento, da descontinuidade, das rupturas, dentre eles estão: Morgado (2010), Pacheco (2002) entre outros.

A profissionalidade docente e o cotidiano escolar foram discutidos nas perspectivas de Nóvoa (1954), Carmo (2013) e Esteban (2012), uma vez que eles se aproximam destas categorias, trazendo as marcas da interação, reflexão e possibilidades de reinvenção. Confirmando, assim, o entendimento de que professores, alunos, gestores, comunidade escolar/acadêmica em geral, mantêm uma relação com as políticas educacionais, são produtores de currículo, embora nem sempre reconhecidos hegemonicamente. Acreditamos que ao fomentarmos os estudos acerca das profissionalidades do professor que são tecidas no/com o cotidiano escolar é possível trazer uma contribuição para com a legitimação de práticas curriculares que são (re)significadas no entremeio Universidade/Escola Básica, dois espaços formativos, influentes na constituição das profissionalidades do professor dos anos iniciais.

## **O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS ENQUANTO PENSANTE-PRATICANTE DE CURRÍCULOS**

A formação de professores no atual contexto socioeconômico tem recebido os impactos das políticas educacionais e curriculares trazendo marcas de descontinuidade, da lógica de mercado neoliberal e das incansáveis tentativas de regulação e homogeneização do currículo, expressando o desejo de centralizar a sua produção por alguns, se afastando da ideia de um currículo

pensado-vivido por sujeitos comuns<sup>114</sup> que cotidianamente materializam seus saberes-fazer nos chãos das escolas/universidade.

Nesta direção, o sentido que se produz em torno do currículo, permite que a escola seja percebida como um espaço propício para aplicação de políticas educacionais por outros formuladas (MORGADO, 2012). Sendo assim, o sentido de currículo pensado-vivido se afasta do sentido de espaço oportuno ao diálogo, a (re) construções, onde o que está disposto no documento possa ser revisto, repensado, reescrito pelos sujeitos na dimensão do vivido, visto que estes sujeitos também são formuladores de currículo, a partir do momento em que (re) significam as políticas curriculares no âmbito local, considerando as especificidades presentes nos cotidianos escolares.

Ao discutir sobre o cotidiano escolar, Esteban (2012) afirma que “pode ser vivido como tempo-espaco de interações, interlocuções e interpelações múltiplas, em que sujeitos, coletivamente, deslocam fronteiras e questionam limites em seus encontros e confrontos” (p.142). O cotidiano vai deixando de ser simplesmente associado à rotina, passando a ser “*lòcus*” privilegiado no qual acontecem interlocuções, construção de alternativas e proposições. Se configurando como rede de pontencialidades onde diferentes sujeitos, grupos, conhecimentos, atos, valores, significados, representações, experiências, vão gerando possibilidades de conhecimentos, (ESTEBAN, 2012), e mediante a uma construção curricular, vão também se construindo e fortalecendo suas especificidades locais.

Assim, é possível perceber que a profissionalidade dos professores dos anos iniciais é reinventada no/com o cotidiano escolar. E sendo esses professores pensantes-praticantes de currículos, é possível tomar o termo currículo, na sua forma plural, tendo em vista a multiplicidade de sentidos e de práticas que o envolvem, a fim de que, ele possa dar conta de textos políticos enquanto propostas de vir a ser, mas também de um cotidiano que demanda invenção, ousadia, tomada de decisões.

Nessa perspectiva, o currículo se apresenta como rede tecida em movimentos descontínuos e em direções múltiplas, não se conforma às hierarquias ou às relações binárias e também não dissolve as tensões e os

---

<sup>114</sup> O adjetivo comum, neste caso, se afasta da ideia de usual ou habitual, mas é tomado no sentido de partilhado. Sujeitos que partilham um espaço comum, no caso a universidade e / ou escola.

conflitos (ESTEBAN 2012), mas ao se envolver com as dissonâncias, é recriado.

E em meio aos espaços-tempos indefinidos, e intencionalidades demarcadas, a tessitura curricular vai se configurando a partir de políticas curriculares resultantes de influências de diferentes discursos, provenientes de múltiplos contextos que acalentam especificidades e demandas peculiares, disputando espaço, seja na arena do texto político, seja no texto vivido enquanto prática curricular nos cotidianos escolares onde se materializam as profissionalidades docente.

Sobre as políticas curriculares, Almeida e Silva (2014) colocam que:

Resultam em políticas hibridizadas em que os sentidos são incorporados de forma circular e não fixa pelo discurso legal e pelos sujeitos da prática, legitimando-se mutuamente e sofrendo alterações por influências tanto no âmbito global como na escala local. Desse modo, as políticas curriculares estão sujeitas a interpretações diferentes e novos significados são atribuídos de acordo com contexto histórico e sociocultural onde são vivenciadas. (p. 1443).

Ao aproximar-se do currículo pensado-vivido, nesta relação global-local, vislumbramos políticas hibridizadas<sup>115</sup>, através das quais, são possíveis o deslocamento de sentidos que materializam-se em práticas curriculares em sala de aula, onde o professor (re) significa seu exercício profissional, trazendo elementos de sua interpretação das políticas oficiais agregando-as ao microcontexto em que profissionalmente se inserem.

A produção de sentidos se inscreve no entremeio dito – compreendido. Desta forma, o currículo pensado nos textos oficiais é interpelado pelos gestos de interpretação, sob os quais não é possível ter o controle, e neste processo de interpelação, o currículo vivido vai recebendo as marcas do professor que pensando-praticando o currículo, vai ressignificando-o, mediante as especificidades do cotidiano escolar.

---

<sup>115</sup>A partir de Lopes (2008), tomamos o hibridismo, como zona de escape dos sentidos, em que não se estabelece a perda dos sentidos, em detrimento de outros, mas acontece num processo de ressignificação dos discursos e dos sentidos a partir dos múltiplos contextos nos quais se inscrevemos sujeitos.

No tocante, a categoria sentidos e sua relação com a produção do discurso e com o sujeito, Orlandi (2010) afirma ser o sentido “uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza esta relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. [...]” (p.47). Desta forma, o processo de criação curricular reinventa-se mediante a construção de sentidos que tomam forma no cotidiano escolar, através da prática curricular, que vai se constituindo/legitimando em meio a divergências, textos, discursos, silenciamentos, ditos, não ditos, num movimento que inclui disputa, negociações, transgressão, ressignificações.

### **PROFISSIONALIDADES DOCENTES NO ENTREMEIO DO CURRÍCULO PENSADO-VIVIDO: GESTOS DE ANÁLISE.**

Intencionamos com este trabalho analisar as produções discursivas acerca das profissões docentes nos anos iniciais tecidas no currículo pensado-vivido com/no cotidiano escolar. Tomamos as contribuições das produções discursivas de Esteban (2012), identificada como produção discursiva<sup>116</sup> I<sup>117</sup> e Morgado (2010), identificada como produção discursiva II<sup>118</sup>.

Retomamos aqui que, os sentidos em torno da profissão docente são múltiplos e desdobram-se mediante as formações discursivas em que se inserem. Entendemos como a profissão do professor em ação, aquilo que o professor realiza nas especificidades da sua profissão, estas peculiaridades giram em torno do ensino que é o cerne das atividades realizadas por este profissional e se materializa no contexto dos saberes/fazer no cotidiano escolar (CARMO, 2013).

Percebemos que tanto a PD I, quanto a PD II se inscrevem na mesma formação discursiva, a qual denominamos: Formação discursiva<sup>119</sup> – Currículo

<sup>116</sup> Identificamos as produções discursivas desta forma, para fins de análise.

<sup>117</sup> PD I

<sup>118</sup> PD II

<sup>119</sup> A Formação Discursiva é marcada por várias formações ideológicas, suas fronteiras não são bem definidas, se apresentam elásticas e suscetíveis às interpelações. Ressaltamos ainda que em análise do discurso francesa, com a qual estabelecemos um diálogo para a produção deste texto, a formação discursiva não é construída de maneira individual, mas representa o lugar discursivo em que o sujeito enunciador, no caso, os dois autores dos textos analisados, se inscrevem. Registramos, portanto a importância de atentar-nos para a posição do sujeito quando realizamos esta análise.

em movimento, visto que ambos os textos incorrem no entendimento de que os desenhos curriculares são produções sociais, históricas, coletivas e políticas. Tais como podemos observar nos enunciados abaixo:

A existência de diferentes sujeitos, culturas, conhecimentos, projetos e expectativas na escola imprime **contornos múltiplos ao currículo realizado**, permanentemente tensionado por práticas pedagógicas também **tecidas por relações sociais** de exploração e de dominação. [...] (PD I, p. 125)

[...] que o currículo se assuma como **construção coletiva, espaço integrador e diferencial, processo que não ignora a existência de uma realidade que se constrói na diversidade** (PD II / p.21).

A inscrição das duas produções analisadas nesta formação discursiva nos permite dizer que pensar currículo, é, portanto, remeter-se a processos de negociações, que implicam em escolhas, conteúdos, seleção e organização destes. E ao pensar tais questões, não omitir-se de enquanto grupo questionar-se sobre a função social que a escola / universidade vem assumindo num contexto social que influencia e é influenciado pelos contextos políticos, de produção de texto e da prática, conforme discute Stephen Ball (2001).

Assim, vamos percebendo que o gesto de analisar o discurso, implica envolver-se com os efeitos de sentidos entre locutores (PECHÊUX, 1960), e permitir-se perceber a multiplicidade dos sentidos que se entrelaçam, escapam, desdobram-se produzindo sentidos outros, sem pontos fixos, nem a serem fixados. Assim, é possível dizer que os efeitos de sentidos de profissões docente por nós identificados, nas PDs analisadas inscritas na formação discursiva – currículo em movimento, é atravessada pelos sentidos de criação e autonomia curricular.

Os sentidos de profissão docente nas produções discursivas analisadas não aparecem como um dito num enunciado do texto, mas são possíveis de serem apreendidos, quando resgatam a ideia do fazer docente circunscrito num contexto social que demanda especificidades próprias como podemos observar nas sequências discursivas que seguem:

O papel que os professores desempenham é crucial para mudar/melhorar as instituições de ensino e, por consequência, o próprio fenômeno educativo. Nesse

sentido, torna-se necessário **compreender que a sua atividade profissional não pode restringir-se apenas às funções que lhe estão consignadas legalmente [...]** Em suma, é necessário que os professores consigam ir mais além do que aquilo que lhes é prescrito, assumindo-se como profissionais autônomos **que tomam decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham.** (PD II, p.23)

**Juntos, professora e estudantes, vão definindo o que e como estudar, vão tecendo o currículo como uma rede cujas fronteiras não podem ser demarcadas,** tampouco definida a constituição exata de seus fios. Fazem as articulações possíveis, buscam as negociações necessárias sem eliminar as fissuras e rupturas também constitutivas da rede de saberes que se tece na sala de aula. [...] (PD I, p.137)

Desta forma, os sentidos atravessam as PD I e II, inscrevendo a profissionalidade docente num movimento curricular que permite tensão, rupturas e descontinuidades, sinalizando a importância da articulação entre professor e aluno na tessitura curricular. Esta articulação nos remete a outros elementos que marcam a profissionalidade docente, tais como: a aula, o planejamento, o ensino.

De acordo com Roldão (2007), o ensino se apresenta como uma ação que vem distinguindo a profissão professor de outras profissões; tendo o ensino uma dimensão de dupla transitividade e fundamentado na mediação, dada à relação que pressupõe entre o sujeito ensinante (professor) com o sujeito aprendente (aluno), o que vai caracterizar a profissionalidade docente como dinâmica e inscrita num processo de integração professor/aluno.

Além da integração entre professor/aluno, outras ações poderão favorecer a efetivação do ensino; dentre estas ações estão o planejamento da aula, de atividades para serem desenvolvidas com os alunos, avaliação da aprendizagem, participação em encontros de formação continuada, manter o contato com as famílias dos alunos. Através destas ações, o professor vai exercendo a sua profissionalidade<sup>120</sup> articulando-a ao movimento de recriação e

---

<sup>120</sup> Nóvoa (1954) se refere à profissionalidade docente como o caminho para o estatuto da profissionalização.



de planejamento considerando o aluno um ser que dispõe de potencialidades para aprender.

Nesse sentido, compreendemos que a formação de professores, requer dentre outros, um currículo pensado-vivido em diálogo com os sujeitos que se formam, a fim de uma maior aproximação de suas expectativas profissionais, de seus anseios, de modo que possa compreender como eles agem cotidianamente no exercício de sua profissão, como conduzem o processo de ensino-aprendizagem, e quais elementos das profissionalidades são (re) significados em suas práticas docentes, mediante o diálogo com a formação acadêmica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O diálogo com a produção discursiva dos autores analisados nos permitiu perceber a importância de pesquisas que tomem o currículo para além de sentidos que reforcem a dicotomia pensado e vivido, oficial e não-oficial, mas que se aproximem deste campo do conhecimento a partir das relações de entremeio que perpassam estes binarismos conceituais e epistemológicos.

A partir dos sentidos já produzidos acerca das categorias estudadas percebemos a importância de ampliarmos o olhar para as práticas curriculares tecidas no/com os cotidianos escolares, compreendido como espaço oportuno a produção de discurso, tomado como efeitos de sentidos (Pecheux, 1990), que disputam espaços de fixação, enfrentam resistência e são (re) significados.

Desta forma, os saberes-fazeres da profissão docente vão sendo tecidos em meio às políticas de currículo oficiais mantendo um diálogo com as práticas curriculares dos professores, considerando suas crenças, valores, formação inicial e as especificidades locais do cotidiano escolar.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA, Geisa Natália da Rocha. O currículo pensado do curso de pedagogia: a pesquisa em questão. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, n12, v.02, p. 1440 – 1456, maio/out. 2014.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*. Porto Alegre, v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul/Dez, 2001.

CARMO, Priscilla Maria Silva. Pesquisa e prática pedagógica: discursos sobre a profissionalidade das estudantes/professoras em formação. Dissertação de Mestrado. -Caruaru, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Currículos e conhecimentos escolares. In: FERRAÇO, C; CARVALHO, J. (orgs). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis, RJ: DP etalii, Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

LOPES, Alice Cassimiro. Políticas de Integração Curricular. Ed. UERJ. Rio de Janeiro. 2008.

MORGADO, José Carlos. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.02 | p.15-42 | ago. 2010.

NÓVOA, Antônio (org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1954.

OLIVEIRA, Inês. Currículo e Pesquisas com o cotidiano: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes-pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C; CARVALHO, J. (orgs). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis, RJ: DP etalii, Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

ORLANDI, Eni. Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI Eni P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PACHECO, José Augusto. Políticas Curriculares: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PÊCHEUX, Michel Discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes Editores, 1990.

PÊCHEUX, Michel A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. Ed. da Unicamp, 1997.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, Vol. 12, nº 34, pp. 94 – 103, 2007.

- LXXVII -

**CURRÍCULOS *PENSADOS PRATICADOS* TENSÕES  
*POLÍTICO PRÁTICAS* NO/DO COTIDIANO  
ESCOLAR**

Rafael Marques Gonçalves – UFAC/UERJ-ProPEd (Brasil)

***Abrindo o diálogo***

A escrita deste texto envolve o cenário de embates que seu objeto vivencia. Momento marcado por uma disputa teórica-política-epistemológica que envolve a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), baseada em “objetivos de aprendizagem” que deverão ser considerados pelos professores de todo o Brasil na elaboração de suas aulas. Pode-se afirmar que a implantação de uma BNCC é claramente uma ação política que focaliza o currículo como prescrição, na medida em que, “indica” os conhecimentos e as formas de trabalho no cotidiano escolar.

Portanto, dentro dos limites textuais, apresento os movimentos com os quais busco tencionar a prescrição curricular, levando em consideração os currículos *pensados/praticados* nos/dos cotidianos escolares, advindos das narrativas de professoras que *pensam/fazem* esses currículos no cotidiano escolar, bem como perceber como esses *saberes/fazeres* podem e vão figurar como políticas de currículo tecidas cotidianamente.

**CURRÍCULO, COTIDIANO E POLÍTICAS**

Na tessitura da pesquisa busco envolver-me com uma concepção de currículo bem diferente da tradicional, que o percebe meramente como uma programação total ou parcial de um curso ou matéria a ser estudada num ambiente de ensino. Ou seja, busco filiar-me a noções de currículo que trazem à

tona o possível caráter emancipatório destes, buscando desinvisibilizar diferentes modos de existência e de tessitura com esse potencial.

Com Oliveira (2012) os currículos praticados, são aqueles tecidos nos cotidianos das escolas e que se apresentam indissociáveis da relação *prácticateoriaprática*. Portanto, definidos como *pensadospraticados*, pois merecem estudo e destaque, afinal incorporam um modo de compreensão para além daquilo que neles obedece ao *status quo*, e que se impõe como norma instituída pela concepção hegemônica de educação.

Assim Oliveira (2012) parte da ideia de que o currículo é criação cotidiana dos praticantes das escolas, tecido por meio de usos singulares das normas e regras colocadas para consumo e em diálogo permanente com elas. A ideia é fazer emergir o debate sobre a noção de que as redes de conhecimentos tecidas pelos *praticantespensantes* do cotidiano dão origem a práticas curriculares emancipatórias, frutos dos diversos modos de inserção social destes no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade no atual cenário das discussões escolares e das políticas curriculares.

O reconhecimento e a valorização dos múltiplos currículos *pensadospraticados*, inventados pelos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares, permitem, também, afastarmo-nos da ideia moderna e individualista de emancipação. Entendemos, ainda, que o currículo se situa na articulação entre a escola e a cultura, ou seja, que a escola é ao mesmo tempo produtora e reprodutora da cultura na sociedade em que se situa, trazendo em seu cotidiano as contradições, conflitos, referências identitárias e movimentos de diferença que fazem dela – e também de suas tramas curriculares – um campo de contestações e de conflitos.

Pensar o cotidiano escolar como *espaçotempo* de negociações de sentidos, de (re)criação e (re)invenção dos *saberesfazeres*, valores e emoções, requer ressaltar que este mesmo *espaçotempo* não é neutro e nele coexiste uma série de fatores externos e internos que influenciam na maneira como os currículos são *pensadospraticados* e tecidos. Como um dos fatores podemos citar a política, campo de muitos embates e disputas, que acaba permeando e subjetivando, ou não, os usos que os praticantes fazem dos produtos e das regras oferecidos para o seu consumo (CERTEAU, 1994).

Com Frangella (2012) aponto que os estudos sobre as políticas vêm caminhando por binarismos e superposições, nas quais as diferentes abordagens apontam para a escola como cenário de desenvolvimento de ações prescritivas, e advindas de esferas externas a elas. Contudo, quando buscamos assumir a

cultura como produção cotidiana, enveredamos numa dimensão onde a prática curricular não será apenas produto de determinações, mas sim permeada de possibilidades múltiplas que podem e vão influenciar as redes de conhecimentos envolvidas.

Alves et al (2003) reforça meu argumento de que as políticas do Estado ignoram que “políticas” também são práticas comuns, ordinárias, sobretudo em sua variedade cotidiana. Assim, quando se pensa nas políticas de currículo precisamos considerar que, nos múltiplos *espaçotempos*, onde se realizam as políticas oficiais, vivem os sujeitos praticantes que tecem e ressignificam as propostas que lhes são apresentadas.

Nesse sentido aposto na noção do ciclo de políticas proposta por Ball e Bowe (1989), que aponta que a produção curricular é uma dinâmica que se desenvolve continuamente em três contextos associados: o contexto de influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática.

Para Ball (2001) a política curricular se constitui de forma cíclica e no enredamento de diferentes contextos, assim, no que se refere ao cotidiano escolar, vamos compreendê-lo como *espaçotempo* de significação e de produção de sentidos, e não mais *espaçotempo* definido a partir da prescrição e de sua repetição. Quando passamos a pensar o papel do cotidiano escolar na política curricular, vamos assumir a necessidade de compreender a política para além do fim em si mesmo, mas sim por envolver redes de subjetividades, poderes e saberes, ou seja, não se trata de trabalhar em função apenas do que está posto, é necessário ressignificar as redes tecidas por meio da compreensão de seus embates e negociações cotidianas.

Assumir a dimensão do ciclo de políticas como elemento de mediação da tessitura curricular, significa admitir que as políticas como mediações, que são codificadas de formas complexas a partir de embates, acordos e interpretações e reinterpretadas por parte das autoridades públicas, e decodificadas, também de maneiras complexas, por parte dos sujeitos *praticantespensantes* envolvidos, atribuindo noções outras que partem de suas histórias, experiências e possibilidades (Ball, 2006).

Portanto, não podemos compreender a política curricular de forma simplista, como mera ordenação do sistema educativo ou validação dele pelas chamadas autoridades competentes. Tampouco é possível vislumbrar somente os interesses dos empenhos políticos. Por isso a análise da política curricular exige um cuidadoso alinhamento do elemento político ao administrativo.

Torna-se necessário ter como perspectiva a combinação entre os diferentes elementos, encontrando-se os modos como eles se articulam estabelecendo mecanismos de intervenção-regulação. Isso impõe o desafio de análise de modelos políticos, refletidos ou não nas práticas cotidianas, nem sempre claras, indo além das orientações técnico-pedagógicas, extraindo delas as articulações e redes que as sustentam, na compreensão do componente político.

Compreender a política curricular por meio da noção do ciclo de políticas vai ao encontro da necessidade de identificar os distintos grupos, sujeitos e *espaçotempos* que a produzem, com o intuito de identificar ou trazer à tona para o jogo do processo político suas institucionalidades e intencionalidades, bem como ainda considerar as diferentes formas de relação e interação existentes com estes grupos, apesar do enfoque na ação dos governos.

Neste sentido entra em jogo a noção da “política como discurso” que aponta para as disputas por poder, pelo controle de bens (recursos) e de discursos, em termos de vantagens e legitimidade sociais. Ball (2001) enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, que não é falado, mas nos fala, afirmando que embora haja variedade de discursos, alguns são dominantes em relação a outros, construindo e permitindo as subjetividades, as vozes, o conhecimento e as relações de poder. Ou seja, atuam no que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade.

Arroyo (2011) afirma que focalizar o currículo como um espaço de disputa e (re)produção de culturas, políticas e práticas, é percebê-lo como um *espaçotempo* onde vivenciamos e negociamos sentidos que fazem com que nossas redes de conhecimentos, tecidas cotidianamente, possam ser percebidas como práticas potentes plenas de aspectos políticos. Desta maneira, perceber os currículos *pensadospraticados*, nos tempos atuais, aproxima-nos da noção de que sentir o currículo como criação cotidiana pressupõe trazer à tona as variadas formas como este é tecido.

Quando busco assumir o *espaçotempo* escolar como *espaçotempo* de disputas políticas, nas quais a luta pelo controle da organização é permanente, posso pensar numa compreensão de poder que se expressa não “por uma referência a uma posição ou ocupação como tal, mas como o desempenho, o resultado e a luta” (Ball, 2001, p.40).

O que precisa ficar claro é que não se trata apenas de problematizar como as políticas públicas para o currículo são concretamente ‘recriadas’ nas

escolas, mas sim buscar compreender como os currículos *pensados/praticados* imbricam e se inter-relacionam nas noções particulares de cada sujeito, que compõem o cotidiano escolar.

Portanto, os currículos são, também, uma realização que decorre das situações mais próximas dos indivíduos que vivem os cotidianos escolares, em seus *dentrofora*, embora, inevitavelmente, sempre relacionados às redes que compõem o conjunto do social e que Ball (2001) evidencia ao considerar que os sujeitos não estão confinados em um único lugar, afirmando que, em suas vidas cotidianas, estabelecem usos diferenciados dos produtos e das regras, num processo de desenvolvimento de táticas inscritas nas possibilidades oferecidas pelas circunstâncias que vivem.

## DOS MODOS DE FAZER A PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa caminha na perspectiva dos estudos do cotidiano em sua compreensão *teórico-político-epistemológico-metodológica de compreensão do mundo* (OLIVEIRA, SGARBI, 2008), com as quais busco *percebersentirviver* as realidades sociais a partir de sua complexidade e dos inúmeros (des)encontros vividos durante a pesquisa no/do/com o cotidiano escolar.

Caminhar na compreensão dos movimentos pelos quais as professoras, sujeitos praticantes, *pensamfazem* suas redes de conhecimentos *politicopráticas*, é levar em consideração suas capacidades criativas, “astúcias” e “engenhosidades”, para de maneira própria, seja resignificando ou ainda se distanciando as prescrições que lhes (im)postas. Neste sentido, Certeau (1994) traz elementos para pensar como estes sujeitos comuns manifestam sua resistência moral e política ao por em prática o que é entendido como “bricolagens”, “caças furtivas”, que em movimento alimentam uma espécie de jogo de táticas que vão se opõem às estratégias.

Compreender estes modelos de ação de práticas cotidianas, ressaltando ainda o caráter emancipatório emergente nas/das táticas é ir ao encontro de um olhar acerca do cotidiano em outra perspectiva, percebendo sua riqueza de ações e significados, vislumbrando essencialmente um cotidiano que não está deslocado do contexto da vida dos praticantes, mas sim sendo suas próprias vidas.

O contexto em que mergulho na realização da pesquisa envolveo



encontro de um grupo de 10 professoras<sup>121</sup> atuantes no primeiro segmento (1º ao 5º anos do E.F.) dispostas a narrar suas práticas e serem sujeitos *pensantespraticantes* que se propõem a partilhar suas experiências, bem com suas narrativas e reflexões tecidas coletivamente. Fazer uso desta partilha significa tecer uma rede onde as vozes não sejam simplesmente ouvidas, ou ainda ancoradas num determinado marco teórico e/ou político, mas sim buscar compreendê-las e perceber que carregam inerentes em si, contextos de influências, de textos e de práticas das políticas de currículo, enredados uns aos outros e ao que fazem.

Como elemento metodológico, lanço mão das narrativas e diálogos como *espaçotempo* possível de tessitura da compreensão do outro, de perceber os processos de ressignificação de documentos prescritivos, *espaçostempos* de confrontos e embates de experiências. O ponto de partida de compreensão dos currículos *pensadospraticados* é a partilha de diferentes narrativas que fazem dos nossos encontros nas rodas de conversas, elemento potencial na compreensão das relações entre a produção das experiências, narrativas e diálogos envolvendo as práticas pedagógicas.

O trabalho com as rodas de conversas encontra potência em seu viés coletivo, na reconstrução de noções e argumentações que representam a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir outras redes de conhecimentos, pois “indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica” (WARSCHAUER, 2002, p. 46).

Pensar a pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares, tendo como suporte as conversas e as narrativas é trazer dos *saberesfazeres* as redes de conversações dos movimentos que transformam a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual. Entendendo ainda que os cotidianos escolares são diversos e vividos de formas distintas, que envolvem crenças, vivências, valores e papéis culturais inerentes às formas de habitar o cotidiano, sobretudo no caso desta pesquisa que envolve diferentes sujeitos e de diferentes escolas.

---

<sup>121</sup> As participantes da pesquisa fazem parte da Rede Municipal de Ensino de Três Rios-RJ que foram convidadas a participarem, a seu critério, por meio de comunicação do pesquisador via SE.

Mergulhar nas *conversações* (CARVALHO, 2011) das rodas de conversas, aponta-se de extrema potência, na medida em que estas se constituem ponto de partida para pensar outros modos de operar, tanto da pesquisas que tenham como premissas os estudos dos cotidianos, quanto das *maneiras de fazer* cotidianas das professoras. Isto é, as conversas ajudam a expressar as práticas curriculares cotidianas docentes, tornando-se e sendo desinvisibilizadas como fontes das experiências da pesquisa.

## PONTOS PARA CONVERSAS FUTURAS

As diferentes *artes de fazer* dos praticantes, de seus *usos e táticas*, como apontam Certeau (1994), desenvolvidas cotidianamente, são inscritas e delimitadas pelas redes de relações de forças entre o forte e o fraco que definem as circunstâncias das quais podem aproveitar-se para empreender suas “ações” no âmbito político.

Assim, no contexto das práticas vão transitar sujeitos múltiplos, oriundos de contextos múltiplos e que juntos, ou não, atuam de diferentes formas nas/das diferentes arenas de negociação em que se inscrevem. Por este motivo, necessitamos entender que a vida cotidiana da escola é múltipla e vai estar composta por maneiras de fazer, ora convergentes e ora divergentes.

Ganha relevância nessa perspectiva o fato de que, para além do consumo puro e simples, os sujeitos praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornam-se *produtoresautores*, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal (CERTEAU, 1994).

Ball (2006) acentua que entender política também como prática exalta a liberdade, demonstrando que há mais vida nas salas de aula e nas escolas do que seria perceptível por meio de uma pura e simples constatação de produtos, textos e currículos que atendam demandas oriundas de relações verticalizadas. Afinal, na vida cotidiana, existem outras preocupações, demandas, pressões, propósitos e desejos que não se inserem necessariamente de modo explícito nos textos das políticas.

Portanto, assumo que o cotidiano escolar, suas narrativas, experiências e demais redes trazem possibilidades de leituras para algo muito além de um binarismo ou das prescrições, como uma relação na qual currículo e escola também não existem fora da ação política, por serem construídos na medida em que os sujeitos atuam politicamente, movimento que nomeio de *bricolagens*

*praticadas*<sup>122</sup>.

Por opção política-epistemológica-pedagógica afirmo que minha ênfase investigativa está no local, na parte, no fragmento, que nunca é demais lembrar, contém o todo (MORIN, 2005). Nessa dimensão do social que quero pôr em destaque, busco empoderar as professoras como artífices de modos de fazer currículos *pensadospraticados* no cotidiano escolar, bem como ainda tecelãs de micropolíticas invisibilizadas de currículos.

Considero, nos limites deste texto, que, talvez, a importância da pesquisa e do seu desenvolvimento inicial seja em virtude da contribuição que pode trazer à disputa pelo reconhecimento dos saberes dos professores, de suas experiências, memórias e histórias de vida. Encontro nos escritos de Arroyo (2011); quando este aponta que “é fácil constatar que essas disputas adquiriram tais dimensões que nas escolas temos o currículo oficial, com seu núcleo comum, disciplinado e em paralelo temos o currículo na prática” (p.16).

Não me furto a afirmar que na maioria das vezes a dúvida, as angústias e as surpresas predominam sobre a escritura de pesquisa, mas é a partir da existência de múltiplas e complexas relações de sujeitos individuais e coletivos, que vivem práticas diferenciadas e criam conhecimentos diversos, que posso pensar na existência de uma *rede* de micropolíticas, enquanto possibilidade de emancipação social vivenciada no cotidiano escolar e educacional.

Importante salientar que várias propostas curriculares não incorporam as *artes de fazer* tecidas no cotidiano escolar, estas são tornadas invisíveis para darem lugar a um saber hegemônico produzido por intitulados especialistas, eleitos na maioria das vezes por questões políticas. Neste sentido é que venho propondo a inversão deste eixo, o que significa entender a tecedura dos planejamentos pedagógicos como um processo de desinvisibilizar as alternativas construídas cotidianamente e já em curso.

Pensar o cotidiano e erguê-lo à condição de *espaçotempo* privilegiado de produção de conhecimentos, crenças e valores, considerando-o de modo complexo, implica que sejamos críticos às práticas de políticas de homogeneização e padronização dos currículos *pensadospraticados*. Nesse entendimento, vale dizer que sempre temos que desconfiar de políticas, como a proposta pela BNCC, que propõem padronizar e homogeneizar nossas escolas, professoras, alunos sempre em busca da suposta possibilidade de controle da

---

<sup>122</sup> Gonçalves (2016).

realidade escolar e, porque não dizer, em prol da busca pela “melhor qualidade” definida fora do *espaçotempo* escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. *et all.* (orgs). Criar currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2004.

ARROYO, M. Currículo, territórios em disputa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, V.1, n. 2, p. 99-116, 2001.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

GONÇALVES, R.M. Currículos *pensadospraticados* no/do cotidiano escolar: negociações e tessituras. Qualificação de Tese, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

MAGALHÃES, J.C. Aprendizagens cotidianas com a pesquisa. In.: Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, 15, Anais..., Cd-room, Belo Horizonte, 2010.

MORIN, E. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OLIVEIRA, I.B. O currículo como criação cotidiana. Petrópolis: DPetAlli, 2012.

\_\_\_\_\_; SGARBI, P. Estudos do cotidiano e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WARSCHAUER, C. A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

**- LXXVIII -****O LUGAR DO ENSINO RELIGIOSO NO  
CURRÍCULO DA ESCOLA**

Rosalia Soares de Sousa - SEE-PE (Brasil)

Maria da Conceição Barros Costa Lima -SEE-PE (Brasil)

Wellcherline Miranda Lima – SEE-PE (Brasil)

**UMA ABORDAGEM SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL**

Falar do Ensino Religioso no Brasil nos remete a um passado colonial em que a educação estava sob a responsabilidade da Igreja Católica, especialmente dos missionários e padres Jesuítas, o que, conseqüentemente, refletia-se em um ensino da Religião da fé Católica; afinal, catequizar os povos indígenas era indispensável para a convivência na Colônia. Segundo Junqueira,

Naquele período da história, ser católico não era uma opção pessoal, mas uma precondição para a cidadania brasileira. Assim, formas discordantes de crenças e práticas religiosas eram tratadas como um perigo, não só para a religião dominante, como para a ordem social, sendo, por isso, proscritas e seus praticantes perseguidos. (JUNQUEIRA, 2008 p.16).

Nesse sentido, os povos indígenas não podiam praticar seus ritos sagrados, mas se adaptar ao processo de colonização portuguesa, pela educação, pela força, pela espada se preciso fosse. Tal situação estabeleceu uma vinculação entre Igreja e Estado desde esse período até a Proclamação da República no ano de 1889. Era o regime padroado.

Sem ter a pretensão de fazer uma abordagem sobre a história do Ensino Religioso no Brasil, mas apenas buscar compreender a situação atual

desse componente curricular com a educação, destacaremos alguns aspectos das tendências pedagógicas existentes, como a libertadora e a construtivista, porque são as mais recentes. Reitere-se, que na escola, deve-se primar pela diversidade cultural religiosa e, na oferta, o Ensino Religioso deve ter um caráter não confessional que no dizer de Pinto (2012), a escola precisa estar num:

[...] contexto laico e não confessional, como uma das tarefas do Estado. Nem uma ostracização da religião, como se ela não existisse, nem uma escola onde todas as confissões pregam a sua doutrina, mas sim uma escola onde se aprende a compreender todas as religiões. (PINTO, 2012, p.11).

O Estado democrático brasileiro não pode atribuir para si o direito de organizar, sistematizar, emitir diretrizes curriculares fundamentadas em qualquer religião. Entretanto, no Brasil, nem sempre estivemos sob a égide de um Estado Laico, e o Ensino Religioso nem sempre foi de caráter não confessional; ao contrário, esse ensino historicamente foi confessional e interconfessional, ou no dizer de Passos (2007), de modelo catequético e teológico.

A fundamentação teórica para abordar as duas tendências supracitadas, ou seja, a libertadora e a construtivista terá aporte em Carolina Teles Lemos em seu artigo “Ensino Religioso nas principais tendências pedagógicas” (2008 p. 116) publicado na obra *Ensino Religioso: educação centrada na vida: Subsídio para a formação de professores*.

Nesse contexto, na abordagem sociocultural (Pedagogia Libertadora) segundo a autora “o processo de criar conhecimento se dá em interação da pessoa com o mundo, do sujeito com o objeto, sendo essa interação imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis” (idem p.126). No currículo do Ensino Religioso, essa abordagem é representada através das “relações do ser humano consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com o Transcendente”. O conteúdo é a partir de “um texto bíblico que apontava situações que exigiam mudanças”, afirma a autora.

Na abordagem cognitivista (Pedagogia construtivista) a aprendizagem resulta da maneira como as “pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas”. A autora supracitada ainda acrescenta:

O conhecimento se dá de forma processual, partindo das perguntas: Quem sou? De onde vim? Para que vivo? Para onde vou? A partir dessas questões, o ser humano e o mundo são analisados conjuntamente, já que se

entende o conhecimento como produto da interação entre ambos, não se enfatizando pólo algum da relação. (LEMOS, 2008, p. 129).

Nesse contexto, a concepção do Ensino Religioso passa a ter como foco o fenômeno religioso, e esse “passa a ser entendido como *relegere*, que significa reler” e, na abordagem anterior, ou seja, sociocultural, *religare*, “significando religar as pessoas a si mesmas, aos outros, à natureza e a Deus, visando torná-las mais religiosas” através das aulas de ética e valores. Lemos (2008) ainda esclarece que o “fenômeno religioso é entendido, segundo a proposta construtivista, como o processo de busca que o ser humano realiza na procura de transcendência...” e que o conhecimento não tem como objetivo o “acúmulo de informações...”, ao contrário, é através do diálogo e da reflexão, da observação do fenômeno religioso e, conseqüentemente da informação, que se dá o processo de construção do conhecimento.

Fato importante é destacar que nessa concepção de Ensino Religioso (construtivista) o conhecimento não é revelado, pois a revelação é característica das crenças religiosas, são verdades de fé devidamente aceitas apenas pelos seguidores da religião e, por isso mesmo, são um patrimônio da tradição cultural e religiosa. “A ‘adesão e vivência desses conhecimentos como princípio de conduta” (idem, p. 133) não pode, não deve e não cabe na abordagem construtivista.

Após as considerações acima, reiteramos que o conhecimento religioso tem a sua fundamentação pedagógica, pois:

O Ensino Religioso compõe uma das áreas de conhecimento previsto para a composição do currículo do ensino fundamental brasileiro, segundo a Resolução n 2 da Câmara de Educação Básica, de 7 de abril de 1998, a qual deixa subjacente que esse componente ocorrerá apenas diante de processo de questionamento, investigação e convivência em uma sociedade pluralista como a brasileira” (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2009, p. 139)

Os séculos passaram, e, hoje, entendemos que a oferta desse componente curricular, apesar de ter o seu lugar garantido na escola como ensino não confessional, preocupado com o conhecimento sobre o fenômeno religioso e legitimado legalmente e socialmente, devendo constar no Projeto Político-Pedagógico da escola, ainda enfrenta a necessidade de ter profissionais habilitados em curso de graduação específica (Ciências da Religião). Afinal, por mais bem-intencionado que seja o docente, a profissionalização é necessária.

## QUESTÕES CURRICULARES: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O ENSINO RELIGIOSO

Vários documentos normativos tratam da questão do Ensino Religioso nas escolas, entre eles, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei, nº9394/1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, a Resolução CNE/CEB<sup>123</sup> nº4/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos, além da Resolução CEE/PE, <sup>124</sup>nº5 de 9 de maio de 2006.

Ao considerar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a LDBEN, em seu art. 12, inciso I, determina que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

Por outro lado, SOUSA (2014) ao se referir ao Projeto Político-Pedagógico contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, ao tratar da prerrogativa de autonomia, destaca que “toda a organização escolar do PPP construída pela escola representará a proposta educacional definida pela coletividade” e que o PPP “consiste no balizamento das metas a serem atingidas por cada escola, levando em conta as suas particularidades, os recursos e meios de que dispõe para esse fim” (Idem, p.59).

Outro ponto a mencionar é o art. 33 da LDBEN, que destaca o Ensino Religioso como sendo de matrícula facultativa, que ele “é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Esse componente curricular é de garantia constitucional através do art.210§1º.

Nesse contexto, ao considerar a autonomia relativa da escola através do PPP é de se esperar que em sua proposta as unidades de ensino tragam em seu interior a oferta do Ensino Religioso em seu currículo dentro da perspectiva determinada pela legislação educacional acima exposta. Consideramos currículo como sendo:

---

<sup>123</sup> CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica

<sup>124</sup>124 CEE/PE – Conselho Estadual de Educação-Pernambuco



Construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.(VEIGA, 1998, p.11-35).

Na construção do currículo os agentes da escola precisam considerar alguns aspectos: “currículo não é instrumento neutro, passa ideologia”, “não pode ser separado do contexto social”. (idem) Chamando a atenção para a ideologia, é pertinente analisar o conhecimento escolar que permeia o PPP, principalmente relativo ao Ensino Religioso.

## **O LUGAR DO ENSINO RELIGIOSO NA VISÃO DOCENTE**

Feitas as considerações anteriores, ou seja, “Uma abordagem sobre o Ensino Religioso no Brasil” e “Questões Curriculares: o Projeto Político-Pedagógico e o Ensino Religioso” apresentaremos a pesquisa realizada com docentes a fim de identificar o Lugar do Ensino Religioso no PPP.

Os dados foram coletados através de pesquisa de campo, utilizando Estudos descritivos (Triviños, 1987), que esclarece que o “foco essencial desses estudos reside no desejo de conhecer a comunidade” (idem, p.110). A pesquisa foi realizada com 07 docentes da rede Estadual através de aplicação de questionário e teve como objetivo identificar o lugar do Ensino Religioso na escola, no Projeto Político-Pedagógico na visão docente.

Nesse sentido, fizeram-se várias perguntas, mas - para efeito deste artigo – selecionamos as seguintes: “Já trabalhou com Ensino Religioso?” Quatro docentes responderam sim, nos anos de 2006, 2009 e 2010; e três responderam nunca. Portanto, a maioria já conhecia esse componente curricular, o que em parte é positivo, pois devem conhecer o tipo de abordagem que se espera realizem em sala de aula em relação ao Ensino Religioso, afinal:

O professor que não tem o domínio da teoria pedagógica dificilmente consegue explicitar a dimensão política do ato pedagógico e não tem a concepção filosófica da educação, consciente e criticamente construída, que possa definir e direcionar sua atuação como profissional de educação. Vai, ainda, trabalhar com objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação,

planejamento e enfrentar todos os desafios de sala de aula, sem conhecer os seus pressupostos teóricos. (VALE, 1995, p.7).

Para a pergunta, “O Ensino Religioso está inserido no Projeto Político-Pedagógico?” Um respondeu não; três não responderam e três responderam não sei informar. Quanto à habilitação inicial, os docentes eram formados em Letras (02), História (04), Ciências Biológicas (01), não havendo formação específica em Ciências da Religião, Ensino Religioso, Teologia ou Filosofia. Quanto a curso de pós-graduação, 06 docentes possuem curso de especialização e 01 docente apenas a graduação.

Pela resposta dos docentes, observa-se a necessidade de socialização do PPP, uma vez que ele aponta para a autonomia da escola. Ademais, ao considerar o fato de a maioria desses professores não terem informado se o Ensino Religioso estava inserido no PPP, isso pode indicar o desconhecimento sobre esse instrumento, conseqüentemente, sobre o lugar do ensino religioso na escola na perspectiva de sua construção coletiva, bem como a possibilidade de o professor não estar na escola quando da construção e atualização do documento, tendo chegado após as discussões.

Na pergunta, “Professor, você considera importante o Ensino Religioso na escola? Foi dada a possibilidade de três respostas com justificativa. Vejamos as respostas: um professor respondeu não e seis responderam sim.

O professor que deu a resposta negativa justificou alegando a “laicidade do Estado e falta de informação e formação do professor”.

Os docentes que responderam positivamente justificaram a importância do Ensino Religioso da seguinte maneira:

Docente 01: “nos dá oportunidade de trabalhar temas com os estudantes que os pais não têm coragem para abordar como drogas, sexualidade e gravidez”

Docente 02: “porque há a necessidade de desarticular a prática da religião - as imposições do que é certo e errado”

Docente 03: “porque é importante para que os alunos aprendam que a religião é importante para todos nós”

Docente 04: “o Ensino Religioso pode evidenciar aspectos mínimos da personalidade como também conscientizar sobre a dignidade humana”

Docente 05: “é importante sim, no sentido na reflexão de conhecimento e a ênfase no respeito a todas as crenças e credos”

Docente 06: “pela importância de se trabalhar o respeito, a tolerância paralela a uma maior integração das relações interpessoais e dos direitos humanos”.

Na análise das respostas observamos aspectos positivos dos docentes tais como: o respeito à laicidade do Estado, a necessidade de mais informações sobre esse componente curricular o que se justifica uma vez que os docentes não têm a formação profissional, a preocupação com o processo de formação do professor que trabalha com esse componente e o respeito aos direitos humanos. Quanto aos aspectos que nos preocupam destacamos: evidenciar aspectos mínimos da personalidade, as relações interpessoais e conteúdos como drogas e gravidez pois não entendemos que caiba ao componente curricular Ensino Religioso trabalhar esses aspectos levantados.

Por outro lado, cabe sim, a preocupação, a responsabilidade com o respeito à laicidade do estado e às diferenças, a condição de o estudante ter alguma crença e principalmente o cuidado do professor com aqueles estudantes que não professam nenhuma crença ou que se diz ateu, ou ainda, tem dupla pertença religiosa. Compartilhamos com os docentes que solicitaram mais formações que lhes deem mais segurança para trabalhar o Ensino Religioso na escola, uma vez que “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” é garantia constitucional e responsabilidade de todos e mais “é inviolável a liberdade de consciência e de crença” e a escola precisa estar atenta a isso.

Quanto à necessidade do perfil desse profissional de educação, compartilhamos com a fala de Oliveira et al. (2007) ao afirmar que ele precisa de:

Formação adequada ao desempenho de sua ação educativa; abertura ao conhecimento e aprofundamento permanente de outras experiências religiosas além da sua; consciência e espírito sensível voltados à complexidade e pluralidade da questão religiosa; disposição ao diálogo, com capacidade de articulá-lo à luz das questões suscitadas no processo de aprendizagem dos estudantes; uma vivência de reverência à alteridade. Oliveira et al (2007, p. 124).

Afinal, à escola cabe o ensino sistematizado do conhecimento religioso e à compreensão do fenômeno religioso presente nas culturas e à família à vivência da religião que adotarem.

Sabemos da complexidade desse componente curricular frente aos problemas e desafios a que ele nos remete (matrícula facultativa, fora das 800 horas-aula, carência de profissional habilitado...), mas acreditamos que aqui seria um lugar privilegiado para essa reflexão e porque não dizer troca de experiências.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm).

Acesso em: 18 jul. 2016.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. História, legislação e fundamentos do ensino religioso. Curitiba: Ibpex, 2008.

LEMOS, Carolina Teles. Ensino religioso nas principais tendências pedagógicas. Ensino Religioso: educação centrada na vida: subsídios para a formação de professores Valmor da Silva (org.) São Paulo: Paulus, 2ª edição, 2008.

OLIVEIRA, LÍlian Blanck; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Sousa; KEIN, Ernesto Jacob. Ensino Religioso no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2007.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: Construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

PINTO, Paulo Mendes. O ensino da religião na escola laica: Uma leitura do “Relatório Debray” Revista Lusófona De Ciência Das Religiões – Ano XI, 2012 / n. 16/17 – 11-30.

RODRIGUES, EdileFracaro; JUNQUEIRA, Sérgio. Fundamentando pedagogicamente o ensino religioso. Curitiba: Ibpex, 2009.

SOUSA, Rosalia S. Ensino Religioso e paisagem religiosa: Uma análise panorâmica na legislação e no projeto político-pedagógico das escolas da Rede Estadual de Pernambuco. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2014.

TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (Orgs.). *Religiões em Movimento: O Censo de 2010*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, Maria Irene Pereira. *As questões fundamentais da didática: enfoque político-social construtivista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1995.

VEIGA, Ilma Passos da. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

- LXXIX -

**O *ETHOS* MILITAR COMO EXPRESSÃO DE  
(IN)JUSTIÇA NO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO  
GRANDE**

Rosana Sant’Ana de Moraes –UFMS (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

As ideias apresentadas neste texto estão inseridas na pesquisa de doutoramento ainda em construção denominada “Retratos da meritocracia escolar: das igualdades e desigualdades como expressões da (in)justiça educativa”, que põe em tela de discussão a configuração atual da escola básica atual o debate sobre justiça educativa a partir do momento em que a escola passou a ser o principal ponto de referência de ação educativa na sociedade e, desse modo, com a obrigação de atender a todos indistintamente.

A escola básica atual está impregnada dos conceitos de igualdade de oportunidades e de meritocracia escolar em suas práticas. As contradições transparecem cada vez mais nas tentativas de se promover a igualdade, por meio da entrada de todos na escola, ao mesmo tempo em que as práticas diferenciadas de inclusão da diversidade e da deficiência não conseguem transpor as desigualdades de conhecimento.

Nesse contexto, a escola básica militar tem se destacado por oferecer uma educação “de qualidade”, aparecendo como um modelo de escola básica eficaz. No entanto, no que concerne às estruturas de escolarização que fundamentam as práticas educativas no campo militar, identificamos peculiaridades que permitem arrazoar a escola básica militar diferente da escola básica como um todo. Nesse sentido, utilizamos o termo “militar” não somente para identificar a filiação de tal escola ao exército, mas como característica

explicativa de que o *ethos* militar constitui um *habitus* específico, que influencia a geração de *doxa* e *nomos* diferenciados tornados evidentes nas escolhas curriculares dentro do SCMB.

Dentro dos quadros do Exército Brasileiro (EB), o aspecto moderno e as tendências científicas adotadas por essa instituição militar exigiram sua aproximação ao campo educativo, a partir da necessidade de formação intelectual de seus agentes. Foram criadas, então, as primeiras escolas militares, consideradas “como marco, ao mesmo tempo, de autonomização da formação dos quadros componentes da oficialidade e da penetração dos agentes militares no âmbito da cultura escolar.” (ALVES, 2006, p. 3).

A marca de diferenciação entre o sistema de ensino do exército e o campo educativo não militar refere-se às atitudes e comportamentos esperados dos concludentes de suas modalidades de ensino, entre os quais, a preservação das tradições nacionais e militares, a assimilação e a prática dos deveres, dos valores e das virtudes militares e o condicionamento diferenciado dos reflexos e atitudes funcionais.

As práticas de transmissão desses comportamentos e atitudes têm no reconhecimento dos méritos e na igualdade de condições a sua legitimidade. A *doxa* estabelecida não permite o conflito entre mérito e igualdade, primeiramente porque os agentes que se interessam pelo exército são aqueles que partilham da crença de que somente os melhores têm condições de “servir”. Transferir essa lógica para a educação básica parece uma consequência natural se considerarmos que é objetivo da instituição Exército Brasileiro difundir suas crenças e valores a toda a sociedade brasileira.

Conforme explica Forquin (1993), existe uma relação recíproca e complexa entre escola e cultura. Recíproca porque a cultura é o conteúdo substancial da educação ao mesmo tempo em que a educação é forjada a partir da cultura. “[...] dir-se-á que é pela educação, através de um trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma ‘tradição docente’, que a cultura se transmite e se perpetua.” (FORQUIN, 1993, p. 14); e complexa porque a escola seleciona elementos da cultura que vai transmitir, valorizando uns e desprezando outros, a partir de convicções sociais, políticas e econômicas, estabelecendo uma “seleção de cultura”.

Levando em conta essas observações analisamos os documentos curriculares do SCMB, para estabelecer que “seleção de cultura” está proposta nesse sistema de ensino, em que sentido ela difere ou não da escola básica nacional.

## ***ETHOS, DOXA E NOMOS: A EFICÁCIA DAS ESTRUTURAS DE ESCOLARIZAÇÃO E ENSINO***

Existe uma forte tendência dentro do exército em considerar o seu sistema de ensino como uma organização *sui generis*. Embora se reconheça que dentro da Política Pedagógica o Ensino Básico no exército esteja em consonância com a legislação educacional norteadora no Brasil – notadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)– esse próprio documento destaca que existem peculiaridades em sua organização educacional, previstas em fundamentação legal.

A LDBEN, claramente aponta o ensino militar como diferenciado no sentido de ser “regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, LDBEN, 1996, Art. 83. Sem grifos no original) A Lei de Ensino do Exército, menciona também e primordialmente o caráter distinto da organização de seu sistema de ensino já no primeiro artigo: “Art. 1º É instituído o Sistema de Ensino do Exército, de características próprias, [...] (LEI Nº 9.786, sem grifos no original). E no artigo 7º: “[...] o ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio, por intermédio dos Colégios Militares, na forma da legislação federal pertinente, ressalvadas suas peculiaridades.” (LEI Nº 9.786, sem grifos no original)

No parágrafo 2 desse artigo lê-se: “§ 2º Os Colégios Militares mantêm regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para a carreira militar.” Ou seja, há a intenção clara de manter o ensino básico como forma de inculcar determinados valores e garantir a manutenção do interesse dos agentes em formar parte do seu quadro profissional.

É de interesse do exército, como estratégia de manutenção do campo, difundir suas leis, jogos e capitais. Pensando no sistema educacional como instituição que, por meio da violência simbólica, reproduz as relações de dominação, a conotação de uma organização *sui generis*, que gerencia seu próprio sistema de ensino tem uma carga muito importante na manutenção da ideologia do campo. No sentido de reprodução, apontado por Bourdieu (2008), esse campo social é consciente de sua posição, não ignora suas diferenças, mas ao contrário, utiliza o campo educativo como estratégia para privilegiar e perpetuar os seus valores culturais.



Garantida a legalidade de suas estruturas no campo social mais amplo, há que se definir estratégias no interior do próprio campo, a fim de consolidar o *habitus* dominante. No cerne da questão das reformas curriculares está a perspectiva do direito de determinar o que se considera conhecimento legítimo e da seleção de cultura que serão transmitidos na escola. Apple (1997, p. 102) considera que essa demanda envolve “complexas políticas de controle simbólico do conhecimento público”. É fato que, na atualidade, o Estado cada vez mais estende a sua autoridade sobre o campo do controle simbólico. Segundo o autor, “a educação tornou-se um conjunto de instituições através das quais o Estado tenta ‘produzir, reproduzir, distribuir e mudar’ os recursos simbólicos, a própria consciência da sociedade.”. Todavia, o capital cultural organizado para compor o conhecimento oficial não consegue ser unicamente aquele da classe economicamente favorecida, pois haverá sempre pressões vindas de diferentes grupos, inclusive daqueles com menor poder econômico, político e cultural. Assim, o Estado age como agente conciliador, no sentido de estabelecer acordos que permitem a criação do “conhecimento de todos”. “O ‘capital cultural’, declarado como conhecimento oficial é, então, um conhecimento comprometido, conhecimento que passa por um conjunto complexo de filtro e decisões políticas antes de ser declarado legítimo”. (APPLE, 1997, p. 104).

Em seus documentos curriculares do exército, o Estado-Maior do Exército (EME) leva em conta as transformações do novo século, tanto que assegura que o Sistema de Ensino do Exército deve se adequar aos novos tempos em que a comunicação e as relações são cada vez mais dinâmicas e o volume de informações cresce de maneira exponencial. No entanto, também é contundente no sentido de estabelecer o que deve ser preservado no âmbito dessas reformas estruturais, os valores centrais do Exército Brasileiro: “A formação militar compreende uma base cognitiva [...] e uma base afetiva integrada pelos atributos que conformam a personalidade básica do militar, na qual ressaltam: a disciplina, o patriotismo a responsabilidade, a combatividade etc. (EME. 1996, p. 32)

A Lei de Ensino do Exército, de 1999, explicita os princípios, os valores, as atitudes e os comportamentos esperados e valorizados pela instituição. No capítulo II - Dos princípios e objetivos, da referida Lei, destacamos alguns quesitos, para esclarecer o que consideramos a *doxa* militar, isto é, crenças estabelecidas que condicionam o *ethos*: seleção pelo mérito; aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de

eficiência; preservação das tradições nacionais e militares; assimilação e prática dos deveres, dos valores e das virtudes militares”. (BRASIL. Lei 9.786. 1999.)

Esses são elementos diferenciais da educação militar, isto é, o que a distingue da educação escolar “comum”. Não se tratam de quaisquer valores e virtudes, mas dos valores e virtudes militares, portanto, seria o mesmo que dizer: “esses são os elementos que afirmam a nossa identidade de classe, o que nos torna únicos”. Quanto à valorização do mérito e a constante busca de padrões de eficiência, destacamos que essas são forças motrizes do *ethos* militar, uma vez que a finalidade primordial do Sistema de Ensino do Exército é selecionar os melhores para fazer parte do seu grupo, os mais eficientes.

No enquadramento desta análise, é importante chamar a atenção para os significados e as particularidades que os termos mérito e padrões de eficiência ganham no campo militar e no campo educativo. Para o campo militar existe um padrão de eficiência que todos, indistintamente, devem alcançar. É condição para que os agentes permaneçam fazendo parte do grupo. O mérito individual, desvelado pelos resultados em avaliações objetivas e subjetivas, e também por avaliações físicas, define a hierarquia dos agentes dentro do campo, em uma escala mínima e máxima do grau de eficiência e eficácia.

A lei geral, invariante, de funcionamento do campo militar, ou o seu *nomos*, se pauta pelo lema “hierarquia e disciplina”. O que regula a luta pela dominação do campo é, a partir da disciplina consciente, galgar os postos mais altos de comando. A única estratégia considerada legítima para ganhar posições nesse campo, o que caracteriza a violência simbólica, é a seleção pelo mérito. Tal é a conformação do campo, o *habitus* que transfere integralmente ao campo educativo.

Nessa perspectiva, inculcar o *habitus* militar na fase inicial de formação dos indivíduos constitui uma excelente estratégia de manutenção e/ou ampliação do poder, ao mesmo tempo, que perceber como essa estratégia se traduz em práticas de escolarização básica é o objetivo da análise que passamos a apresentar dos documentos curriculares internos ao SCMB, os documentos prescritivos.

### **Práticas curriculares seletivas**

Dois documentos básicos que apresentam a estrutura e a organização do SCMB são o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e o Regimento

interno de cada colégio militar (RI/CM) e esses expressam o *ethos* militar em sua forma e conteúdo.

Embora a competição entre os alunos esteja implícita, pois não há nenhuma alusão nos documentos, o oferecimento da recompensa deixa claro que alguns terão privilégios que os demais não terão, então, naturalmente, a competição se manifestará. A moeda de troca para ter um aluno competente e dócil é a honraria, o destaque, assegurada no artigo 103 do RI/CM: “As recompensas concedidas aos alunos visam a distinguir aquele que, por seus méritos e esforços próprios, destaca-se entre seus pares.” (2003, fl. 39).

Os méritos e esforços próprios são mensurados pela nota, que deve ser acima de 8,0 (oito) em todas as disciplinas, inclusive em Educação Física, e o comportamento que deve estar no mínimo na menção “BOM”. Atingido esse patamar, o aluno terá direito de integrar a Legião de Honra, portar o ALAMAR, símbolos de distinção, durante o ano letivo corrente, receber prêmios e medalhas ao final do ano letivo e ser promovido no grupamento/batalhão escolar.

Outras recompensas são o Elogio e o Diploma por Assiduidade, recebidos durante a cerimônia de encerramento do ano letivo e publicado em Boletim Interno do CM e a máxima honraria de integrar o *Phanteon* de ex-alunos (somente para aqueles que passaram todo o tempo escolar com média acima de 9,5 em todas as disciplinas e comportamento excelente).

A lógica que permeia a proposta pedagógica é movida pela meritocracia. Mesmo que o aluno entre no Sistema sem a mínima noção dessa sistemática, ou que ele ainda não consiga perceber os próprios méritos, já nos primeiros movimentos de reconhecimento do espaço, vai ter a percepção de identificar as suas potencialidades, como estratégia de manutenção.

A discussão a respeito da meritocracia de maneira geral passa pela crítica de que apesar de seu caráter neutro, aparentemente justo, de seleção de postos de trabalho, pode produzir ou aprofundar uma situação de desigualdade social, se o país não conseguir garantir igualdade de oportunidades para todas as pessoas. Indica, também, que tal garantia passa, necessariamente, por iguais oportunidades de acesso à educação de qualidade.

A partir das reformas educacionais iniciadas na década de 1990, que apontam para uma escola voltada para o desempenho e a eficácia, dentro dos padrões neoliberais do livre mercado, a meritocracia escolar, institucionalizada pelas avaliações de larga escala, o ranking institucional e outros dados de competência, tem sido debatida amplamente como fator negativo por autores

que defendem outra finalidade para a educação que não somente a mercadológica.

Em uma perspectiva crítica, concordamos com essa análise. Entretanto, o que identificamos dentro do SCMB é que a meritocracia está muito mais relacionada com o *ethos* militar transferido ao campo educativo que, propriamente, com uma condição imposta pela configuração que se apresenta para a educação no século XXI. A igualdade de oportunidades também é relativizada, visto que o colégio é criado para determinado grupo.

Contudo, mesmo com critérios rigorosos de seleção, não se está imune às diferenças e ao fracasso escolar. O simples ingresso ao CM não assegura o sucesso imediato dos alunos. Nesta hipótese, para manter o status de colégio de excelência nos padrões de eficácia do EB, o aluno que não se adapta aos rígidos padrões comportamentais e de culto às tradições, bem como aquele que não está no mesmo nível de conhecimento dos demais é excluído pelos demais agentes, seja no sentido literal, pela transferência, ou tacitamente, por expressões de discriminação (“o aluno da SAP”, “o rep.”, “o fraquinho”).

### **À GUIA DE CONCLUSÃO (OU O DIREITO À DIFERENÇA)**

O direito à diferença é bem limitado nos tempos e espaços dos CM. O aluno, ao adentrar o sistema, permanece numa espécie de “limbo educacional” de uma população flutuante, do qual deve sair muito rapidamente a partir do enquadramento e da classificação, caso contrário sua exclusão é inevitável. Isso porque a problematização do processo de escolarização do SCMB passa pelos resultados positivos obtidos pela escola. Nas estratégias curriculares a diferença vai ser sempre secundarizada, o que interessa é que se alcance aquele patamar de excelência que é da escola, não é individual.

Em Dubet (2004, 2005, 2008) vemos que a igualdade de oportunidades deve ser mais equitativa, no sentido de dar chances efetivas de sucesso a todos que acessam a escola, ou seja, estabelecer práticas específicas àqueles que chegam à escola em condições inferiores, seja pelo capital econômico ou cultural. O autor aponta que a meritocracia escolar serve como instrumento para justificar os fracassos e dar a impressão aos que não alcançam o sucesso de que eles são os próprios culpados, já que não possuem capacidade ou talento.

No SCMB, claramente existe a percepção por todos os agentes que ter tido acesso ao CM já é um privilégio que coloca todos em uma condição de igualdade. A meritocracia escolar, representada principalmente pelas premiações

e graduações, é motivo de honra para os que recebem e de incentivo aos que não atingiram o patamar de sucesso exigido.

Defendemos que essa configuração faz parte do *ethos* militar, pois dentro do campo não há conflito em organizar-se dessa maneira, uma vez que disciplina e hierarquia formam a *illusio* do campo, o senso comum, por isso as noções de igualdade de oportunidades e de meritocracia serão sensivelmente diferentes nesse contexto, pois assumem conotações sempre positivas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, C. A contribuição do exército à cultura escolar do Brasil no Séc. XIX. Anais CBHE4 (SBHE), 2006.

APPLE, M. W. Regulando o Conhecimento Oficial. IN: \_\_\_\_\_. Conhecimento Oficial. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1997, pp. 97-136.

BOURDIEU, P. A distinção crítica social do julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei de Ensino do Exército. Lei nº 9.786/99, de 8 de fevereiro de 1999.

DEPA. Regulamento dos Colégios Militares (R-69), 2002.

\_\_\_\_\_. R-15 – Regimento Interno dos Colégios Militares, 2002.

DUBET, F. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, 2004.

\_\_\_\_\_. La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona España: Gedisa Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. Democratização escolar e justiça da escola. Educação, v. 33, n. 3, set/dez, 2008, p. 381-393.

EME. Política de Ensino do Exército, 2002.

FORQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

- LXXX -

## **A APRENDIZAGEM EM OUTROS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CIDADÃ NA ESCOLA: O QUE SE ENSINA, O QUE SE APRENDE?**

Rubia Cavalcante V. Magnata- UFRPE/Fundaj (Brasil)

Ana de Fátima de Souza Abranches- Fundaj (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

Reconhecendo a importância que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96) tem dado aos princípios de democratização e participação na escola pública, a qual pode ser compreendida como espaço institucionalizado de conhecimento e de formação cidadã, e ainda, considerando que o currículo é constituído não apenas dos conhecimentos e conteúdos formalizados, mas também pelo discurso, pelas ações, relações e experiências vividas dentro do ambiente da escola. Nossa reflexão se dá em torno dos outros espaços coletivos na escola, para além da sala de aula, que contribuem na formação cidadã. Sobre o que se ensina e o que se aprende no Conselho Escolar, no Conselho de Classe e no Grêmio estudantil. Os conhecimentos e saberes não institucionalizados pelo currículo formal que perpassam o movimento da participação e da gestão democrática na escola.

Este estudo buscou analisar como estas instâncias colegiadas na escola que promovem a participação podem favorecer a formação cidadã do estudante, à medida que compreendemos que a escola se caracteriza como importante espaço de formação do sujeito que levará para além do espaço escolar a compreensão de que pode e deve atuar na sociedade, influenciando e contribuindo ativamente nos espaços sociais, políticos e culturais aos quais está inserido.

Nesse sentido, a participação apresenta-se como um importante elemento na formação do estudante, a partir de espaços coletivos escolares como: o Grêmios estudantil, o Conselho Escolar e o Conselho de Classe que podem ampliar e consolidar suas compreensões acerca de seus direitos e deveres, e de seu papel enquanto sujeito autônomo e consciente na sociedade.

## **ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ**

As concepções de educação e seus respectivos objetivos, advindos das pressões sociais, são os elementos que vão determinar o tipo de formação do sujeito, e é possível verificar que, de modo geral, a escola contemporânea tem sido interpelada pela influência da concepção neoliberal, pela qual, os objetivos educacionais atribuem maior significado e importância à formação para o campo do trabalho.

Pela perspectiva neoliberal de educação, a escola é entendida como espaço para aquisição de conteúdos que capacitem o indivíduo para sua atuação na produção do trabalho, nesse sentido, a escola acaba por gerar processos de exclusão e a manutenção das desigualdades sociais, à medida em que no estímulo pelo mérito e pela competição, é aquele sujeito mais preparado e certamente aquele que teve mais acesso à bens culturais e materiais que vai se destacar daqueles que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de acessar esses bens.

No entanto, se compreendemos no papel da escola como possibilidade de redução das desigualdades sociais, temos que, por um lado, recusar a subordinação das escolas aos interesses econômicos e mercadológicos, e por outro, acreditar no papel “insubstituível” da escola na “preparação das crianças e jovens para o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e moral, visando à inserção crítica no mundo do trabalho e ao exercício da cidadania” (LIBÂNEO, 2015, p. 25).

Procurando romper com a concepção tradicional de educação que segundo Paro(2008, p.22), é a que “prevalece e orienta a prática escolar no Brasil”, importa tratar a educação de forma científica, a qual, num sentido mais amplo, consiste em apropriação de cultura. Nessa perspectiva, amplia-se o campo dos denominados conteúdos para muito além das fronteiras do senso comum e da escola tradicional. E isso acontece porque:

Esse conceito de educação não tem por fim desenvolver competências e habilidades nos alunos que os capacitem apenas para responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho, mas visa à formação do homem em sua integralidade (PARO, 2008, p.23).

O referido autor reforça duas importantes características de um conceito crítico de educação. A primeira refere-se a uma preocupação rigorosa da educação com o homem na integralidade de sua condição histórica, de forma que não fique restrito a uma preparação para o trabalho, exames ou outro aspecto da vida pessoal. Pois, como ser histórico, o homem desenvolve suas potencialidades à medida que à sua natureza vai acrescentando cultura, conhecimentos, informações, valores, habilidades artísticas, entre outros. A segunda característica, é consequência da primeira, de maneira que seu conteúdo vai ser “a própria cultura humana em sua inteireza, como produção histórica do homem, não se bastando nos conhecimentos e informações, como costuma fazer a educação tradicional” (PARO, 2008, p.25)

Ainda segundo Paro, considerar o homem sujeito histórico, implica também considerá-lo ser social e principalmente político, essa condição política da historicidade humana em hipótese alguma pode ser construída de forma isolada. Num sentido mais amplo, o político diz respeito a produção da convivência entre pessoas e grupos. Essa convivência pode acontecer pela via da dominação ou pelo diálogo, neste último, se dá a democracia, “de convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos *que se afirmam como sujeitos*” (PARO, 2008, p.27).

Nesse contexto, o autor aponta que:

Numa sociedade democrática – ou que tenha como horizonte a realização plena da democracia – as duas características essenciais do conceito de educação que acabamos de ver certamente ganham novas especificações. Com relação ao primeiro ponto, significa que tomar o homem histórico como o objetivo da educação implica formá-lo como cidadão, afirmando-o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente em sociedade. Com relação ao segundo ponto, significa que, ao considerar a cultura como conteúdo da educação, nela se incluem os valores da convivência democrática, visto que a democracia é um dos elementos dessa cultura que,



como toda construção histórica, só se transmite historicamente (PARO, 2008, p. 27).

Nesse contexto, a escola enquanto espaço de formação integral do ser, precisa mobilizar além dos conteúdos e conhecimentos fundamentais na preparação para a vida produtiva do mercado de trabalho, uma formação também para a cidadania baseada em processos participativos a começar pelo ambiente escolar e se expandir para além dela na construção de uma sociedade mais democrática e mais justa.

Segundo Hora (2007) a sociedade contemporânea tem sofrido algumas mudanças decorrentes de transformações no campo da ciência, da tecnologia, da moral, entre outros, as quais operam significativas mudanças na maneira como as pessoas enxergam, participam e constroem a realidade. Promovendo então, o surgimento de uma tendência em adotar concepções e práticas de articulação, interação, coletivas e democráticas que buscam resolver alguns problemas e ao mesmo tempo fornecer mais possibilidades para melhorar a vida das pessoas e ainda “tomar decisões significativas para os grupos sociais que convivem no espaço sociocultural”. Entre as várias instituições que atuam contribuindo para maior conscientização no pensar, no saber e no fazer coletivos, a escola se destaca, por ser espaço “privilegiado de desenvolvimento da educação sistematizada, reconhecida na sociedade globalizada de economia centrada no conhecimento com significativo valor estratégico para o crescimento social e como importante fator para a qualidade de vida das pessoas” (Hora, 2007, p.38-39).

A escola não se reduz ao lugar de formação exclusivamente para a vida profissional, existem outros elementos que constituem a formação do sujeito. O crescimento social e a qualidade de vida das pessoas advêm, além do capital financeiro, dos bens culturais e da consciência e da ação política do indivíduo no mundo.

Nesse sentido, Hora (2007) esclarece que a finalidade da educação escolar corresponde a formação dos sujeitos para a vida social por meio do desenvolvimento de algumas competências que se desdobram entre os campos da cultura, da política e do trabalho. A partir da relação entre estes três campos de formação, outras demandas são colocadas para a escola. Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo do educando, é necessário, dentro do espaço escolar, a construção de uma cultura democrática, para que por meio das experiências participativas em ambientes coletivos de interação e discussão com

outras pessoas, o educando venha a desenvolver uma consciência crítica sobre questões que envolvem o mundo, como ter também elementos que o torne preparado para o exercício da cidadania.

É possível perceber, portanto, a estreita vinculação entre as relações de convivência social instituídas pela escola e a cidadania. Ou seja, é no exercício da vivência entre os seres diferentes que se aprendem normas as quais não sobrevive a sociedade. A educação escolar torna-se mais complexa e exige esforços redobrados para reorganizar o trabalho educativo, contando para isso com a participação da comunidade, uma vez que o aluno precisa compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condição para o exercício de ações competentes na prática da cidadania. É o ambiente escolar como um todo que deve oferecer-lhe essa experiência (HORA, 2007, p. 45).

Desse modo, é na escola que se inicia o processo de formação do ser cidadão, do sujeito que levará para além desse espaço a compreensão de que pode e deve atuar na sociedade de forma que venha a contribuir ativamente nos espaços culturais, políticos e sociais aos quais está inserido. De acordo com Penin e Vieira (2002, p. 32):

A escola é a instituição na qual se inicia e se promove a socialização das pessoas – desde a idade mais tenra até a idade adulta. As regras de convivência são exercitadas cotidianamente na escola, por meio de um trabalho em que se afirma a relação entre os sujeitos individuais e coletivos.

Para as autoras (2002), a escola como espaço de formação para a cidadania, constrói relações que vão imprimir marcas naqueles que por ela passam. De forma que, se estas relações são permeadas pelos princípios da democracia, como respeito ao outro, a liberdade e a solidariedade, os sujeitos vão crescer no aprendizado e no exercício da democracia. Pois além da função de socializar o saber sistematizado, cabe a escola ensinar a convivência democrática. “Esta é uma aprendizagem que começa na escola e prossegue ao longo da vida” (PENIN e VIEIRA, 2002, p. 33).

Partindo dessa compreensão, a escola se constitui como um importante espaço social e educativo na formação integral do sujeito, pois nela se encontram os conhecimentos sistematizados que em interação com os saberes

adquiridos e por meio das experiências vividas dos sujeitos que a compõem, podem ser significados e ressignificados transformando-se em novos conhecimentos, que contribuirão no desenvolvimento pessoal dos indivíduos.

Observando a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, art. 14, parágrafo II, o qual explicita a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, como solicitação para que a escola pública de Educação Básica venha a estar fundamentada em princípios como o da gestão democrática e da participação. E ainda considerando a necessidade da formação integral do ser humano, já não é mais possível estar alheio a discussão e a reflexão que vêm sendo propostas em torno da importância da participação de todos os sujeitos da comunidade escolar nas diferentes instâncias que compõem esta instituição educativa.

Sendo assim, a participação torna-se um potencial elemento na formação do estudante, a partir de espaços coletivos escolares como: o Grêmios estudantil, o Conselho Escolar e o Conselho de Classe que podem ampliar e consolidar suas compreensões acerca de seus direitos e deveres. Estes espaços participativos que buscam maior interação e diálogo em torno de questões que abrangem diferentes objetivos e interesses dentro da escola, possuem definições e características, as quais:

a) O Conselho Escolar: É a instância colegiada que trata de assuntos pertinentes a administração e organização da escola como um todo. Para Gadotti (1997):

O conselho de escola, com a participação de pais, professores, alunos, membros da comunidade, é o órgão mais importante de uma escola autônoma. Ele deve deliberar sobre a organização do trabalho na escola, sobre todo o funcionamento e, inclusive, sobre a escolha da direção. [...] Ao Conselho cabe apontar soluções dos problemas do conjunto de interesses e vontades da escola, tais como: aplicação dos recursos, racionalização dos horários de trabalho, elaboração do Plano Escolar, matrícula e funcionamento geral da escola. Quanto mais pessoas se envolverem com os assuntos da escola, maior será a possibilidade de fortalecimento do projeto autônomo da escola (GADOTTI, 1997, p. 52).

Segundo Marques (2007) o conselho escolar seria um órgão deliberativo e coletivo responsável para tomar decisões acerca do funcionamento, projetos e significados e práticas da escola. Envolveria a

participação e a interferência de sujeitos conscientes, responsáveis e livres nas decisões que fossem tomadas. E nesse sentido, a autora explica que no conselho escolar:

Autonomia e responsabilidade seriam, simultaneamente, condição e consequência da democracia e uma educação *para e pela* democracia, que envolveria práticas dialógicas e antiautoritárias e processos participativos, *lôcus* de produção de discursos, regras, orientações e ações em direção à autonomia e *substantividade democrática*, construiriam uma educação para a responsabilidade social e política (MARQUES, 2007, p. 81).

O conselho escolar como uma instância coletiva na escola possibilita a construção de processos democráticos e participativos, e ainda favorece a formação do estudante, enquanto sujeito participativo, que assume coletivamente responsabilidade e compromisso com o que foi deliberado, tornando-se assim, um sujeito mais ativo e consciente às questões sociais, políticas e culturais presentes na sociedade contemporânea.

b) O Conselho de Classe: é a principal instância colegiada dentro do espaço escolar que estando diretamente ligada aos processos pedagógicos. Busca realizar o acompanhamento das aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes por meio de discussões coletivas a partir de avaliações realizadas durante o período letivo. Sobre seus participantes, Dalben (2004, p. 33) explica:

Um espaço prioritário da discussão pedagógica, composto principalmente, pelos docentes e pela equipe técnico-pedagógica que trabalham com determinadas turmas de mesma faixa etária ou mesma escolaridade. No entanto, algumas escolas têm optado e incluído, sempre que necessário, a participação dos pais e dos alunos dessas respectivas turmas.

Em meio aos diferentes motivos que justificam sua importância na escola, Sant'Anna (2014, p. 92) destaca que o conselho de classe favorece a integração entre professores, pais e alunos, como ainda conscientiza o aluno de sua atuação.

Sobre a importância da participação do estudante no Conselho de Classe, Santos (2010) afirma:

O aluno que se torna sujeito da educação e da avaliação participa nos conselhos de classe, sentindo-se responsável por seus atos, sugerindo alternativas para melhorar o ensino-aprendizagem [...] O aluno que participa das decisões cria um senso de responsabilidade moral, assumindo seus atos, reconhecendo-se sujeito da avaliação, disposto a refletir a respeito dos índices alcançados. Pressupõe um sujeito que age, ativo, que, na coletividade, empreende ações em benefício à cidadania (SANTOS, 2010, p. 312).

Nesse contexto, a participação do estudante no conselho de classe de sua escola favorece a sua formação cidadã à medida que sua participação é perpassada pelo diálogo, pelo debate e pela conscientização do seu papel enquanto sujeito ativo em seu desenvolvimento.

c) O Grêmio Estudantil: espaço coletivo exclusivo de participação dos estudantes, se constitui como a organização onde:

Se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de aula. A consciência dos direitos vem acoplada à ideia de que estes se conquistam numa participação social e solidária. Numa escola onde a auto-organização dos alunos não seja uma prática, as oportunidades de êxito ficam minimizadas (VEIGA, 1998, p. 120).

Os alunos organizados e articulados entre si conseguem conquistar mais espaço na escola para reivindicar e lutar em torno das questões de seus interesses, e também conseguem, de certa forma, diminuir as relações autoritárias entre gestão, professor e estudante.

## **CONSIDERAÇÕES**

Os conhecimentos que perpassam o Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil estão para além dos prescritos pelo currículo formal. Por meio da participação o estudante aprende a desenvolver senso crítico e responsabilidade diante do que foi discutido e deliberado pelo grupo, entendendo que é preciso enfrentar as diferenças de ideias e de interesses através do diálogo e da negociação.

A participação discente nestes espaços além de promover a ruptura com processos autoritários e individualizados, estimula a cooperação, a coletividade, o senso de responsabilidade e colabora para o desenvolvimento

cognitivo, afetivo, social e político do estudante. É uma aprendizagem desenvolvida no contexto da prática, não é fácil, solicita compromisso e alteridade, porém, significativamente importante na formação integral do sujeito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Conselhos de Classe e avaliação: Perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã. 4ed.– São Paulo: Cortez, 1997.

HORA, Dinair Leal da. Gestão educacional democrática. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 6. ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MARQUES, Luciana Rosa. A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum de educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PENIN, Sonia T. Sousa, VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função da escola. IN: Gestão da Escola: desafios a enfrentar/ Cláudia Davis ...[et al.]; Sofia Lerche Vieira (org.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Almir Paulo dos. Aluno sujeito da avaliação: conselho de classe participativo como instância de reflexão. Roteiro, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 299-318, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>  
Acesso em: 11 fev. 2016.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas na escola. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (orgs.). Escola: Espaço do projeto político-pedagógico. – Campinas, SP: Papirus, 1998.

- LXXXI -

## **CURRÍCULO E ESCOLA: O *BULLYING* PELO OLHAR DA ARTE**

Simone de Miranda Oliveira França – Colégio Sion Rj, (Brasil)

Anna Danièle Gomes Reis – Colégio Sion Rj, (Brasil)

Nádia Maria Porto Martins – Colégio Sion Rj, (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

A escola como uma instituição social não está desvinculada das transformações porque passa o mundo atual. Tão importante quanto a educação para o conhecimento formal, espera-se que a escola também forme para a vida social. Aprender a lidar com os alunos em seu cotidiano implica entender que os laços de fraternidade são vitais para o funcionamento de uma sociedade e de suas instituições, assim como aprender a se autorregular para entender os seus limites e possibilidades de avanço. Portanto, saber que o trabalho pedagógico é, sobretudo, um ato político, o papel da escola e do professor também se constitui em um outro desafio: o de formar pessoas de caráter em meio a uma sociedade cada vez mais individualista e sem perspectivas a longo prazo. Nesse aspecto, não há como subsidiar uma ação educativa sem investir fortemente no caráter formativo. O entendimento de como a escola hoje se configura e sua relação com o capital e o meio social está diretamente relacionada com a formação do sujeito que age na construção do saber de outros sujeitos.

Tem sido cada vez mais recorrente a atribuição à escola de papéis intrínsecos ao núcleo familiar, advindos das demandas expressivas do novo capitalismo, onde uma nova ordem de formação e de organização social se apresenta com a impossibilidade dos pais de construir, atualmente, uma



narrativa coerente para a própria vida, acabando por modificar a sua própria rotina e a daqueles que constituem seu núcleo familiar. Parte destes, estão atentos às questões financeiras das quais dependem a família, o que leva crianças e adolescentes a ocuparem seu tempo sozinhas, elegendo atividades que a distanciam do cotidiano real e/ou de outros pares, pelo uso excessivo da tecnologia, ou com outras atividades, quase sempre privadas da participação daqueles que poderiam ajudá-los a desenvolver virtudes e habilidades estáveis como auto-regulação, persistência, confiança e ajuda mútua.

Essas mudanças implicam diretamente na concepção de mundo, nas relações interpessoais e no papel da escola, inclusive na convivência diária, onde se observa - com uma frequência cada vez maior - o entendimento por parte dos adolescentes de que os processos relacionais “são relativos” e que “dependem do ponto de vista de cada sujeito”. A busca pela satisfação pessoal e o imediatismo que gira em torno dessas relações, são variantes que englobam uma conduta que vem sendo estudada desde a década de 70, e que busca entender/investigar os casos de violência no universo escolar, representadas em sua diversidade de ações, e nominada, a partir da década de 90, como *bullying* (FANTE, 2005).

## **SOBRE O BULLYING**

Vários estudos foram desenvolvidos objetivando uma formalização quanto ao entendimento das condutas referentes ao *bullying*. No trabalho de SOUZA e ALMEIDA (2011), observa-se que historicamente há uma mudança nesse entendimento, quando os marcos temporais começam a destacar situações de violência no espaço escolar. A esse aspecto, destaca a definição de FANTE (2005), a respeito do *bullying*, que entende

[...] *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor , angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando -os a exclusão, além de danos físicos, morais e materiais , são algumas das manifestações do "comportamento *bullying* (FANTE, 2005, p. 28 e 29 *apud* SOUZA e ALMEIDA, 2011).

Esse estudo apresenta, também, os resultados da análise do Relatório de Pesquisa “Bullying escolar no Brasil” – Plan Brasil (2010), que destaca a fragilidade da compreensão do conceito, implicando, muitas vezes, ser a mesma coisas que as dificuldades de relacionamento entre colegas ou conflitos cotidianos, no espaço escolar. O relatório afirma que essa “dificuldade” em compreender o que caracteriza efetivamente o *bullying*, traz comprometimentos.

[...] A fragilidade implicaria na dificuldade de aferição objetiva deste tipo específico de violência. Nesse sentido, a operacionalização conceitual do termo exigiria uma consistência ainda não atingida. Por essa razão, o termo, que não tem correlato em português, é utilizado muitas vezes de modo equivocado, referindo-se a episódios de eventuais conflitos interpessoais entre estudantes, os quais não se caracterizam pelos critérios definidores para *bullying*. (SOUZA e ALMEIDA, 2011).

Sancionada em 06 de novembro de 2015, a Lei 13.185, institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), em todo o território nacional definindo, especificamente em seu Artigo 2º, o que se caracteriza como intimidação sistemática e, em seu Artigo 3º, como – através de ações praticadas - a intimidação sistemática pode ser classificada. O texto da lei recomenda, em seu Artigo 4º, inciso IX, que se deva

Promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar. (BRASIL, 2015)

A esse respeito, vários mecanismos propositivos de trabalhos e ações a respeito do tema foram desencadeados, envolvendo outras áreas e seus saberes, além do universo que compõe a escola. Sobre uma ação específica, a respeito das relações nos espaços escolares e a mediação dos conflitos existentes, incluindo o *bullying*, é que esse trabalho foi desenvolvido.

## **SOBRE O TRABALHO FORMATIVO – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O trabalho desenvolvido envolveu os alunos do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, a Orientadora Educacional e a Professora de Artes. Em nossa realidade Institucional, a Orientação Educacional tem horários fixos nas turmas, com encontros semanais e isso ocorre, sobretudo, pela crença existente de que essa função transpõe os atendimentos de alunos em gabinete e resolução de problemas disciplinares.

É fato que o papel do Orientador Educacional vem mudando ao longo dos anos. Muito mais que um mediador de situações de conflitos, hoje há uma visão mais ampla do seu fazer e da importância que seu papel tem na construção do desenvolvimento do sujeito.

A Orientação Educacional, hoje, caracteriza-se por um trabalho muito mais abrangente, no sentido de sua dimensão pedagógica. Possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas” (GRINSPUN, 2002).

Em nossa perspectiva, o foco do seu fazer está no fortalecimento das relações dentro e nas intervenções no ambiente escolar, atento às mudanças que ocorrem no mundo e seu reflexo no comportamento dos alunos, tornando com isso, a escola como um espaço de trocas e de construção de saberes, ou no dizer de Paulo Freire: “o orientador pode e deve criar oportunidade de debates e troca de experiências na escola” (FREIRE, 1996).

Partindo desse pressuposto de que precisa atender às necessidades dos alunos diante do novo modelo de sociedade e das novas maneiras de relacionamento que se apresentam, é que o tema do *bullying* surgiu como pertinente e relevante para trabalhar com os alunos, uma vez que:

A educação deve ser entendida como um “ato político”, como uma instituição que está intrinsecamente relacionada com as mudanças ocorridas no próprio núcleo da sociedade”. Que aluno se quer? A que tipo de sociedade o aluno, hoje, deveria se ajustar? Que família? Que escola? Que sociedade? (GRINSPUN, 2006).

Nesse trabalho, em específico, o objetivo constou não só dar ciência da Legalização da Lei nº 13.185, como refletir com os alunos acerca das suas próprias condutas. A reflexão sobre o tema também precisou ser expressa e ampliada para que fosse de comum entendimento a todos, uma vez que o objetivo central do trabalho constava da realização de uma campanha, dentro do Colégio, mostrando – para as diferentes faixas de idade, o que era o *bullying*, suas características e como a lei em vigor poderia ser entendida e interpretada. Assim, em parceria com a disciplina de Arte, encontrou-se um caminho de expressão própria para que cada aluno/sujeito tivesse o espaço singular da sua representação, uma vez que a assertiva de Barbosa (2016) define integralmente esse entendimento: “a Arte coloca crianças e adolescentes em contato com suas emoções e também trabalha o lado racional”.

Acreditar no poder de transformação do indivíduo e de uma sociedade através da Arte, é perceber a contribuição que o ensino dessa disciplina traz à aprendizagem. Entre eles, o desenvolvimento da capacidade de interpretação. Segundo Barbosa (2016) “ao interpretar, você amplia a sua inteligência e a sua capacidade perceptiva, que vai aplicar em qualquer área da vida”. É absolutamente importante o contato com a arte por crianças e adolescentes, uma vez que esse encontro proporciona trabalhar diferentes tipos de inteligência e habilidades cognitivas (linguística, espacial, intrapessoal, interpessoal, naturalista e até mesmo existencial), além de contribuir, também, para complementar a linguagem verbal. A autora ainda sinaliza que o indivíduo, com essas linguagens bem estruturadas, tende a “interagir” - com maior amplitude – com as outras áreas do conhecimento, a aproveitar mais o mundo que o cerca, além de desenvolver a capacidade de percepção visual até a solução de grandes conflitos da adolescência.

Pensar numa educação com Arte é, antes de tudo, pensar numa educação que dê ao aluno a possibilidade de poder desenvolver seu potencial de criação, de produção, de execução de suas atividades, ou, no dizer de Canton:

A arte ensina justamente a desaprender os princípios das obviedades que estão atribuídas aos objetos, às coisas. Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os para novas possibilidades. A arte pede um olhar curioso, livre de pré-conceito, mas repleto de atenção (CANTON, 2016).

Neste contexto, a escola entra como uma espécie de elo entre o que a sociedade propaga e o desejo do aluno em poder desenvolver atividades que expressem suas vontades e seus sonhos, representem suas fantasias.

## A REALIZAÇÃO DO TRABALHO

Para dar corpo à atividade, percebeu-se a necessidade de sensibilização e reflexão do mundo em que vivemos a partir da leitura da Lei 13.185. Tanto nas aulas de Arte, como nos encontros de Orientação, os diálogos versaram sobre as relações atuais na sociedade, os valores subjacentes a estas relações e o entendimento sobre as “brincadeiras” tão comuns entre os grupos de adolescentes. Trabalhou-se a leitura da lei, seguida de uma discussão sobre as implicações desta no comportamento dos alunos, da comunidade escolar e das famílias. Tratou-se, também, do artigo de uma revista de circulação nacional, que versava sobre o trabalho de duas advogadas a respeito dos cuidados, diagnóstico e prevenção do *Bullying* e do *Cyberbullying*. Essa leitura objetivou a comparação da legislação e a interpretação que vem sendo dada a ela, para que seja efetiva e adequada aos adolescentes, escolas e responsáveis.

Após essa primeira etapa, iniciou-se um ciclo de debates onde os alunos expuseram seus questionamentos e, dentre estes, o que mais se sobressaiu foi no que se constituía, para eles, em “brincadeira”. A partir disso, surgiu a ideia de se produzir um vídeo com alunos de diferentes faixas etárias, no qual eles deveriam, de acordo com seu entendimento, expor a sua definição a respeito.

Em paralelo, nas aulas de Artes, com base na Lei 13.185 buscou-se extrair elementos/palavras que pudessem tornar mais claro e fácil a interpretação de texto verbal para um texto não verbal. Dessa discussão espontânea e informal de palavras, escolheu-se algumas que poderiam ser traduzidas em imagens. Estas, por sua vez, começaram a ser representadas por um caminho de visualização com linhas, cores, formas e sentimentos expressivos, possibilitando trabalhar o tema sob diferentes aspectos. Ao tomar contato com essas diferenças, os alunos flexibilizam suas percepções visuais e quebram preconceitos. A observação do tema de trabalho por diversos ângulos, possibilitou que os alunos pudessem expressar de forma criativa e livre, as atitudes e valores que precisam de visibilidade. Privilegiou-se formas diretas com imagens e cores, para provocar as mudanças positivas necessárias, já que o *bullying* é um fato presente no ambiente escolar e também fora dele.

“O que a prática do *bullying* implica?” A discussão focada nesse questionamento foi a quinta etapa do trabalho em sala de aula. Para os alunos, essa prática fere princípios constitucionais e o respeito à dignidade da pessoa humana. Com base nesse entendimento, cada um escolheu um tipo de *bullying* para socializar com a turma, elegendo palavras de violência verbal que pertencessem ao universo escolhido. A partir deste exercício, notou-se que algumas palavras foram repetidas por diversos alunos em diferentes tipos de *bullying* e que estão associadas a variadas situações de constrangimento. Palavras como: violência, humilhação, vergonha, convivência, tensão, sofrimento, etc., expressavam os sentimentos vividos por quem sofre (a vítima), por quem faz *bullying* (o agressor) ou por quem presencia (o expectador). Todos esses personagens constituem uma realidade que muitas vezes é observada de forma passiva por outros alunos e que também não procuram ajuda para o problema. Após essa constatação escolheu-se os elementos gráficos que poderiam sensibilizar os outros alunos para o tema, além de buscar soluções diversas a partir de um ponto de vista artístico e estético. Aos poucos, as ideias foram surgindo e a busca por materiais diferentes para traduzir os sentimentos foram sendo explorados de forma intensa, transformando a atividade em um espaço de descobertas em relação aos materiais escolhidos. A interligação entre a experimentação, a codificação e a informação propõe estimular um fazer artístico não como cópia, mas, como interpretação, transformação e criação. Segundo Bastos (2005), “a Arte é uma das possibilidades que tem o aluno de relacionar-se com o meio social de forma prazerosa”.

Depois das ideias esboçadas e contextualizadas, passamos para a fase de ampliação da composição em papel canson tamanho A3, o aluno poderia escolher em qual plano (PG, PM, PD) a composição seria realizada com os elementos básicos como a linha, a forma, a proporção e a cor, para expressar a mensagem desejada.

A arte final de cada composição ficou a critério do aluno, já que existiam muitas possibilidades de materiais para serem utilizados (barbante, lã, papéis variados, tintas, lápis de cor, lápis carvão, etc.). O objetivo na escolha era tornar a composição criativa, harmoniosa, reflexiva, nutrida de estética e, ao mesmo tempo, poética - apesar do tema falar da violência visível e invisível.

Ao término, os alunos deveriam utilizar os murais do Colégio para a exposição das produções que caracterizariam a Campanha. Esta se deu em todas as turmas, tomando como referencia a Lei, a observação dos murais e novas estratégias de ação, oriunda de cada grupo/turma.

## CONCLUSÃO

Conhecer um pouco de todos esses tipos de violências só aumentou o desejo de realizar um trabalho que pudesse fazer com que os alunos se apercebessem da urgência do exercício do diálogo e o respeito às diferenças, buscando, quando necessário, a responsabilização e alternativas de bom convívio, entendendo que o oposto da violência não é apenas a paz, mas sim a convivência, a coexistência numa realidade de diversidade cultural e social, que potencialize e gere novas possibilidades de vida criativa.

A exposição dos trabalhos dos alunos, nos mais diferentes espaços do Colégio, subsidiou a leitura dos demais componentes da comunidade educativa, para que as ideias fossem compartilhadas, discutidas as causas e, assim, fossem buscadas soluções possíveis para a manutenção de um ambiente cooperativo e fraterno no mundo em que vivemos.

A conclusão que os alunos chegaram é que há de se ter cuidados na interpretação da Lei, no sentido das relações não perderem a espontaneidade. Nesse sentido, a figura do professor é fundamental, uma vez que ele é um sujeito propulsor do trabalho em sala, que reage também aos modelos relacionais e que interfere na forma como esses modelos se manifestam - aluno/aluno, aluno/professor. A relevância desse trabalho nos remete a inúmeras reflexões no que tange as relações e a formações que queremos dar aos nossos alunos, que é a de favorecer e assegurar o direito de todos na construção da sua identidade e de uma convivência mais harmoniosa.

## REREFÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BANDURA, A; AZZI, R.G. & Polydoro, S. Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre, Artmed, 2008.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo, Max Limonade, sd, 1984.

BRASIL. *Lei n. 13.185*, Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Brasília, Editora do Brasil, 1996.

- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte, Volume 6. Brasília, MEC/SEF, 1997, In BOSI, A. Reflexões sobre a Arte. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CANTON, Katia. <http://www.katiacanton.com.br/>, acessado em 20/07/2016, 12h26.
- CHUCRE, Marcelo. *O Combate ao Bullying, O que muda com a Lei Federal n.13.185/2015?*. Revista Linha Direta, Ano 19, Edição 214, 2016.
- FANTE, C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2a ed. Campinas. Editora Versus, 2005.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, São Paulo, 1996.
- GRINSPUN, M. P. S. Z. A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARTINS, M. C. Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998



- LXXXII -

## **EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE PROGRAMAS EDUCACIONAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA**

Tania de Assis Souza Granja - UERJ/FFP (Brasil)

Sonia Maria Cerqueira de Brito – UNIGRANRIO (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

De modo crescente, tem sido desenvolvido na escola pública novas propostas curriculares que trazem um ponto comum: a busca da superação do fracasso escolar de alunos e alunas. A par disso, a escola tem sido atravessada por programas empresariais, Amigos da Escola e turnos reduzidos com arranjos de tempo e espaços escolares, dentre outros.

Há algumas décadas, a escola tem sido alvo de programas compensatórios com a finalidade de possibilitar a permanência de alunos e alunas na escola, reparando as “sequelas” deixadas pelo processo de escolarização, como, por exemplo, a repetência e a defasagem idade-série, adotando, para tanto, as Classes de Progressão, Promoção Automática, implementação dos Ciclos, Classes de Aceleração da aprendizagem e, mais recentemente, programas como o “Se Liga”, “Acelera”, “Fórmula da Vitória” e “Autonomia” desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna e pela Fundação Roberto Marinho patrocinados pelo Estado, que faz a aquisição de “pacotes” para solucionar os problemas educacionais, especialmente, aqueles relativos às aprendizagens dos alunos e alunas.

No que tange às políticas assistenciais, vinculadas à educação, elas têm feito parte do repertório de intervenções desenvolvidas e dirigidas à escola, a exemplo do Bolsa Escola e, na atualidade, o Bolsa Família, que visa o combate

à fome e à miséria das populações mais vulneráveis, por meio de transferência direta de renda e condiciona o recebimento do “benefício” à frequência escolar, combatendo a evasão dessas crianças que, por motivos diversos, abandonam a escola. Assim sendo, o “incentivo” que essas famílias mais vulneráveis possam receber, tanto do ponto de vista econômico-social como educacional, para garantir a frequência do aluno à escola, pode ser um mecanismo que garanta sua adesão ao processo de escolarização, especialmente, para a conclusão da Educação Básica.

Por outro lado, a escola é “regulada” pela cultura da performatividade, através de pressões exercidas sobre a instituição pelas secretarias de educação, com cobranças de metas estabelecidas e execução de tarefas diversas, cursos intensivos para os gestores e orientadores pedagógicos, treinamento dos professores para melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas (SAEB e PROVA BRASIL) e atividades diversificadas, além de cursos diversos para os alunos como o programa federal MAIS EDUCAÇÃO, que atravessam o cotidiano da escola, geram no interior da instituição uma racionalidade instrumental.

É neste cenário que buscamos pesquisar a natureza do processo de construção do currículo no cotidiano da escola, a partir da materialização das políticas e programas educacionais que chegam às escolas públicas, buscando compreender como se articulam, no contexto escolar, a rede de significações provindas das atividades que são desenvolvidas, enfim, toda uma série de processos que compõem o currículo e que constituem-se num verdadeiro desafio.

## **PDE ESCOLA E A INSTITUIÇÃO PÚBLICA: IMPACTOS NO COTIDIANO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

O Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Escola é um programa do MEC, criado em 1998, no âmbito do Fundescola, fruto de um acordo de empréstimo entre o governo brasileiro e o Banco Mundial. Inicialmente, foi desenvolvido nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, conhecido como Fundo de Desenvolvimento da Escola ou FUNDESCOLA (FONSECA, 2003). O objetivo do programa era o de incentivar a adoção de um novo modelo de gestão na escola fundamental pública. Sua missão tinha como fundamento promover um conjunto de ações para a autonomia e melhoria da qualidade do ensino fundamental e para a garantia da permanência

das crianças nas escolas públicas. Sua estratégia principal era a de incrementar o desempenho dos sistemas de ensino público, fortalecendo a capacidade técnica das secretarias de educação, a gestão das escolas e a participação da comunidade na vida escolar (FONSECA, 2003). Neste sentido, até 2005, o PDE Escola era destinado exclusivamente às escolas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Nos anos seguintes, o programa sofreu ajustes conceituais e técnicos envolvendo, também, mudança no critério de definição do público-alvo. Passou a incluir todas as escolas públicas estaduais e municipais, tendo no IDEB o indicador para a priorização das escolas (MEC).

Na nova configuração o PDE Escola atende as escolas com baixo rendimento no IDEB. Afora isso, o programa na sua constituição pretende ser um apoio à gestão escolar, utilizando-se do planejamento estratégico para a realização de um diagnóstico construído coletivamente refletindo a realidade escolar e, conseqüentemente, um plano com metas e um planejamento. A partir desta ação, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar suas ações para a execução no todo ou em parte do seu planejamento. Nessa perspectiva, os recursos são repassados por dois anos consecutivos visando auxiliar a escola na implementação das ações definidas por ela no seu plano, que é, previamente, validado pelo MEC. Os recursos são repassados para as Unidades Executoras (UEX) das escolas. Contudo, tais recursos são definidos em função do número de matrículas do Censo Escolar do ano anterior. Segundo Fonseca (2003, p.312), a dinâmica para a movimentação dos recursos é traduzida de modo a que,

a ênfase no gerenciamento racional concretiza-se, no âmbito do PDE, pela adoção de um modelo de gestão dos recursos que se faz por intermédio de uma entidade de “direito privado”, legalmente constituída (Associação de Apoio à Escola), a qual deve gerir os recursos oriundos do Poder público.

Dentro desta nova concepção do Programa e com vistas a atender ao enorme contingente de escolas, o MEC criou, em 2011, uma ferramenta denominada PDDE Interativo aperfeiçoando a metodologia e a funcionalidade do programa neste novo sistema. Inicialmente, foi disponibilizado somente para escolas priorizadas pelo programa PDE Escola. Sendo assim, o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Escola é um programa que atende às escolas com baixo rendimento no IDEB.

Cabe destacar que o PDDE Interativo é a plataforma utilizada pelo PDE Escola, que permite a utilização da metodologia desta plataforma por todas as escolas públicas desde 2012, mesmo para aquelas escolas que não receberão recursos financeiros mas que desejam utilizar a ferramenta para alcançar a melhoria desejada e a qualidade do ensino (MEC).

Segundo a literatura (FONSECA, 2003, 2009; OLIVEIRA, 2007; RODRIGUES;SOLANO, 2016), o PDE Escola se apresenta como uma ferramenta gerencial e adota a metodologia do planejamento estratégico com a finalidade de aperfeiçoar a gestão da escola pública, elevar a qualidade do ensino e tornar a escola mais eficiente. Como mostra Oliveira (2007, p. 205), adoção do PDE Escola pela instituição de ensino implica em algumas etapas para sua implementação, segundo o autor “As etapas de elaboração e implementação do PDE são: preparação; análise situacional; definição da visão estratégica e do plano de suporte estratégico; execução; acompanhamento e controle”. O Programa traz, também, a proposta de autonomia da escola através dos planos de ação a serem contemplados com recursos diretos, bem como potencializa sua capacidade de gerar e gerenciar seus próprios processos (FONSECA, 2004; RODRIGUES;SOLANO, 2016).

Nesse sentido, cabe destacar que os repasses à escola, vinculados ao PDE Escola, constituem um outro aspecto do Programa, estes viabilizam algumas aquisições que estão organicamente ligadas aos Planos que são elaborados coletivamente. No entanto, de acordo com pesquisas realizadas por Fonseca, (2004), Oliveira (2007) e Rodrigues;Solano (2016), o que tem sido constatado é uma grande racionalidade técnica e financeira, com foco na maximização de resultados quantitativos.

Assim sendo, a investigação da dinâmica que o Programa assume nas escolas na atualidade, bem como sua materialização torna-se fundamental para a compreensão dos seus impactos sobre o currículo escolar e nas múltiplas dimensões que este imprime ao cotidiano das escolas públicas de ensino fundamental foco deste estudo.

## **A INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA – O COMEÇO DO CAMINHO: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O PDE ESCOLA**

Este caminho metodológico foi trilhado, preliminarmente, para que pudéssemos nos familiarizar e conhecer um pouco sobre os programas educacionais ora vigentes nas redes municipais que compõe este estudo:

município de S. Gonçalo e município de Duque de Caxias, ambos no Rio de Janeiro. Nesse sentido, a pesquisa exploratória nos permitiu obter um conhecimento mais amplo e mais próximo da realidade estudada.

Fizemos uma pesquisa exploratória, descritiva de abordagem qualitativa. Esta etapa da pesquisa compreendeu a coleta de informações diretas nas escolas por meio de entrevistas e observação. Para coleta de dados, a escolha foi aleatória de escolas da rede municipal com o Ensino Fundamental. Os sujeitos foram, inicialmente, os gestores das escolas públicas, num total de 21 participantes, que estivessem nas unidades escolares há pelo menos 1 ano. Foram pesquisadas 10 escolas em São Gonçalo e 11 escolas em Duque de Caxias. O procedimento adotado foi a entrevista semiestruturada, com base em um roteiro guia para as perguntas que contemplavam os objetivos exploratórios da pesquisa. As entrevistas foram previamente agendadas, tendo em vista o movimento e as dinâmicas das escolas.

A pesquisa de campo foi executada por alunos da disciplina de Gestão I e da disciplina de Gestão Educacional das Faculdades de Educação da FFP/UERJ e a Universidade do Grande Rio - Unigranrio, respectivamente, a partir de um roteiro guia com pontos chave sobre a temática. Esta experiência visava o enriquecimento deste espaço formativo, bem como tinha como objetivo a coleta de dados, a aproximação do aluno com a prática da pesquisa e o conhecimento, tanto da realidade da gestão como no tocante aos programas que as instituições de ensino recebiam, na atualidade, no cotidiano da escola. Para tanto, os alunos fizeram algumas leituras sobre o programa PDE Escola e fizeram, ainda, dois laboratórios de entrevistas visando um breve treinamento, antecedendo a entrada em campo.

Os resultados da pesquisa mostram que nem todos os gestores conhecem o PDE Escola, ficando inviável perceber como este se articula com o Projeto Político-Pedagógico. Os depoimentos coletados não tiveram uma expressiva contribuição para responder às questões da pesquisa. Observou-se, também, na maioria dos casos, que há uma certa confusão na identificação do recebimento das verbas por não distinguirem um programa do outro como, no caso do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e o PDE Escola. No que toca ao financiamento do PDE Escola, alguns dados coletados informam que são adquiridos recursos didáticos que, no entanto, são pouco utilizados em razão, muitas vezes, de não estarem disponíveis aos profissionais como deveriam no dia-a-dia da escola e/ou não haver condições de uso porque os professores não foram capacitados para o manuseio adequado dos

equipamentos. Da amostra pesquisada, as escolas que têm evidências de que tenham realizado o PDE Escola não forneceram subsídios sobre seu Plano estratégico de ação, relatam que receberam apenas uma parte dos recursos e que a segunda parte até o momento ainda não chegou, havendo uma defasagem de mais de um ano até o momento. Relatam, também, que, de um modo geral, as verbas não chegam à escola na sua integralidade, ou seja, o montante de recursos necessários para o financiamento das despesas. Por fim, enfatizam que este ano os recursos, que já eram poucos, não têm chegado sistematicamente às escolas.

Em relação à presença do PDE Escola na instituição de ensino, as informações sobre a descrição, os processos de elaboração e sua implementação coletadas nas entrevistas realizadas não permitiram observar as reais práticas da escola e se houve o fiel cumprimento de cada etapa do Programa e seus objetivos. Sendo assim, as informações foram pouco aprofundadas porque os informantes calavam-se ou não conseguiam encontrar respostas não permitindo dimensionar em que medida a metodologia do Programa foi incorporada, se os Planos elaborados têm contribuído na busca pela melhoria da qualidade do ensino e em que medida o PDE Escola impactou a gestão e a organização escolar. No tocante às Uex's de cunho privado, o que os dados indicam é que o Conselho Escolar, composto por professores e pais e/ou sujeitos da comunidade escolar, assume a função de co-participante junto com a direção/gestor da escola na distribuição e fiscalização das verbas recebidas. Foi recorrente a informação dos alunos-pesquisadores de que a observação realizada em campo revelou que as escolas apresentam condições precárias, escassez de recursos para gerir a instituição e que os gestores, no cotidiano da escola, estão muito mais envolvidos em funções e atividades administrativas do que nas atribuições pedagógicas.

Tomando de empréstimo a reflexão de Minayo (2004, p.90) sobre a inatingibilidade do objeto em que ela explica que “as ideias que fazemos sobre os fatos são sempre mais imprecisas, mais parciais, mais imperfeitas” que o próprio objeto, levando o pesquisador, no processo de pesquisa, a um movimento de “definição e redefinição do objeto”, de escolhas e tomada de decisão. Nesse sentido, os dados coletados nesta primeira fase da pesquisa indicaram a necessidade de uma investigação, junto à Secretaria de Educação dos municípios para conhecer como está a gestão e o controle do Programa nas escolas e mapear os resultados aferidos nas instituições de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE NÃO CONCLUSIVAS...

Segundo a literatura consultada, encontramos um ponto em comum entre os autores quando afirmam que o PDE Escola imprime um processo gerencial de planejamento estratégico para que a escola possa melhorar a qualidade do ensino, tendo como requisito ser elaborado um Plano de ação de modo participativo com a comunidade escolar (equipe escolar e pais de alunos). Afora isso, é no PDE Escola que o coletivo escolar define o que a escola pretende fazer, aonde ela pretende chegar, de que maneira e com quais recursos, dando um certo “tom” de autonomia à gestão e no que tange aos recursos recebidos pela escola, torná-la mais eficiente e eficaz. No entanto, o que foi observado nesse começo de caminho - a pesquisa exploratória, foi uma gestão, no geral, envolvida em funções burocráticas e administrativas, em detrimento das atribuições pedagógicas, colocando, portanto, a dimensão pedagógica do trabalho escolar num segundo plano. Encontramos, também, uma gestão enfrentando vários desafios, entre eles, problemas oriundos da ausência de recursos que comprometem, sobremaneira, a qualidade do trabalho escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONSECA, Marília. O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de Gestão Escolar. Cad.Cedes, Campinas, Vol. 23, n.61, p.302-318, dezembro, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a04v2361.pdf>> Acesso em: 01.10.2015.

FONSECA, Marília. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila de Andrade (orgs). Crise da Escola e Políticas Educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 271-286.

FONSECA, Marília. Impactos do Plano de Desenvolvimento da Escola na Gestão do Ensino Fundamental de Goiás. Linhas Críticas, Brasília, v.10, n.18, jan/jun, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6421/5197>> Acesso em: 20.07.206.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed, São Paulo: Hucitec, 2004. p.89-104.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA – PDEESCOLA. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/pde-interativo/74-plano-geral>> Acesso em: 12.10.2015

OLIVEIRA, Sonia Maria Borges de. Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): a gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial. Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 197-225, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4454>> Acesso em: 15.04.2016.

RODRIGUES, Rubens Luiz; SOLANO, Cleonice Halfeld. Reestruturação do Estado Brasileiro e o PDE-escola: implicações para a Gestão da escola pública. Educação em Revista, Marília, v.17, n.1, p.7-18, Jan.-Jun., 2016. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/5860/3987>> Acesso em: 05.07.2016.



## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE LEIS E CURRÍCULOS

Thaís de Sousa e Souza – UFV (Brasil)

Rosa Cristina Porcaro – UFV (Brasil)

### INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado de uma pesquisa<sup>125</sup> realizada a partir da análise de documentos escolares e leis nacionais de educação para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua relevância está na contribuição que ele traz para a conscientização de educadores e gestores de Viçosa e, principalmente, das escolas que oferecem essa modalidade de ensino quanto à situação atual da EJA no município.

Segundo Soares (2002), o principal documento que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA. Portanto, nesse estudo, foi priorizada a análise desta Lei, além das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e do Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse contexto, o presente estudo tem a intenção de analisar como estão organizados os currículos pedagógicos das escolas de Viçosa em relação às leis que regulamentam a EJA no Brasil: estão sendo corretamente planejados e desenvolvidos, cumprindo com as normas estabelecidas legalmente?

---

<sup>125</sup> Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Cristina Porcaro, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa.

O currículo é tudo que se entende como necessário para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos de uma escola. É uma “criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores” (OLIVEIRA, 2004, p. 9). Portanto, desenvolver o currículo implica criar as condições necessárias para que, numa perspectiva de diferenciação pedagógica, todos os alunos tenham oportunidade de realizar aprendizagens e todos os professores tenham a possibilidade de propiciar a esses alunos a aprendizagem adequada nas diferentes áreas de conteúdo: no desenvolvimento pessoal e social, no conhecimento de mundo e na comunicação.

Segundo Samuel Barros (1985), em sentido amplo, o currículo escolar abrange todas as experiências escolares e o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP) são partes fundamentais desse currículo, visto que são os documentos que dão organicidade a essa estrutura curricular. Sendo assim, estudar o currículo de uma escola inclui, principalmente, investigar os documentos que dão vida a esse currículo no cotidiano escolar.

De acordo as DCNs, o PPP e o Regimento Escolar devem viabilizar um modelo pedagógico próprio, assegurando a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências; a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação e a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos em face das necessidades específicas dos estudantes (BRASIL, 2013).

## **O QUE ESTABELECE A LEI EM RELAÇÃO À EJA**

Uma das mais frequentes preocupações que ocorrem na EJA está intimamente ligada à pergunta: deve existir uma organização curricular especial para a modalidade da EJA? Existe um consenso entre os professores de que sim, de que, por consequência das características específicas desta modalidade, é necessário que haja um currículo especialmente pensado para essa modalidade. Contudo, este currículo é ainda um pouco limitado e simplista (BARCELOS, 2010).

Ao longo dos anos, o Ministério da Educação (MEC) tem proposto metodologias e didáticas que favoreçam a EJA, como no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, § 2º, que diz: “o Poder Público

viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Além disso, o ensino deve ser oferecido gratuitamente, como está previsto no § 1º deste mesmo artigo.

A proposta curricular dessa modalidade de ensino deve, então, contribuir para formar jovens e adultos que já são trabalhadores e necessitam de se aperfeiçoar para se relacionar com a sociedade, não sendo vistos como seres inferiores por não possuírem educação escolar, como está previsto no Plano Nacional de Educação, Meta 10, Estratégia 10.3.

No artigo 38 das Leis de Diretrizes e Bases, está prenunciado que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, ou seja, os jovens e os adultos da EJA estudarão os mesmos conteúdos que os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola regular. Ainda, de acordo com o artigo 45 das Diretrizes Curriculares Nacionais, para que alguém possa ingressar em cursos da Educação de Jovens e Adultos ou realizar exames de conclusão da EJA, em nível de ensino fundamental, deverá ter completado a idade mínima de 15 anos.

As Diretrizes ainda ressaltam que esses cursos devem ser oferecidos em períodos diurno e noturno. Segundo o artigo 46 deste documento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as aulas deverão ser obrigatoriamente presenciais e nos anos finais, poderão ocorrer presencialmente ou à distância. Por isso, levando em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos jovens e adultos, o Regimento Escolar e o PPP da instituição deverão viabilizar um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino, que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Segundo o Plano Nacional de Educação, Meta 3, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos deve ser universalizado e até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio deve ser elevada para 85% nesta faixa etária. Deverá aumentar também a qualificação social e profissional da população urbana e da população do campo. Dessa forma, de acordo com a Meta 8 deste mesmo Plano, a escolaridade média da população deverá ser elevada de 18 a 24 anos, de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, bem como será igualada a escolaridade média entre negros e não negros, almejando a redução da desigualdade educacional.

Também de acordo com o Plano Nacional de Educação, deverá haver fomentação à integração da Educação de Jovens e Adultos com a educação

profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da EJA, inclusive na modalidade de educação a distância. Além disso, deverá ser institucionalizado um programa nacional de educação que reestruture e invista em equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física das escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.

A EJA visa, também, diminuir a distância entre as novas formas de conhecimento existentes no mundo globalizado do trabalho e as novas tecnologias que, de alguma maneira, estão no cotidiano de seus educandos. Assim, faz-se importante desenvolver no aluno não somente o ensino letrado, mas também uma consciência crítica e política, de forma que sejam fortalecidas a solidariedade e a tolerância recíprocas, de tal maneira que não sejam desvalorizados os seus conhecimentos, sua cultura e sua identidade.

Dessa forma, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, para que o processo de ensino do aluno da EJA seja o melhor possível, faz-se necessária uma política de formação permanente dos professores dessa modalidade, pois serão estes profissionais quem viabilizarão formas apropriadas de uma educação de qualidade. Segundo Paulo Freire (1996), a educação é uma prática de responsabilidade, comprometimento e autoridade. Para ensinar, o professor deve ser humilde e dinâmico, sem deixar de valorizar o lado humano de todo o processo de aprendizagem, afinal, é uma relação de troca de saberes entre o professor e o aluno.

## **A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS ESCOLAS**

Em Viçosa, existem oito escolas que oferecem EJA, sendo três municipais, quatro estaduais e uma particular. Destas, três foram pesquisadas. Em atendimento a questões de caráter ético, os nomes dessas escolas foram substituídos por nomes fictícios, sendo nomeadas como *Escola A* (escola municipal), *Escola B* (escola estadual) e *Escola C* (escola particular).

A *Escola A* é uma instituição pública e oferece Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Educação de Jovens e Adultos, do 1º ao 4º ano do segundo segmento. A *Escola B* é uma instituição pública, exclusivamente de EJA. A *Escola C* é uma instituição particular e oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio Comum Geral e a Educação de Jovens e Adultos, na modalidade de Ensino Médio.

Após a análise dos documentos, verificamos que a idade mínima para matrícula só é citada no Regimento da instituição particular e, mesmo assim, não totalmente de acordo com a lei, que fala em 15 anos, enquanto a escola particular fala em 16 anos. Ainda, nos documentos da escola estadual, não existe a preocupação com a integração entre teoria e prática, nem com a preparação dos educandos para o mundo do trabalho, como acontece nas outras instituições. Além disso, essa escola não deixa claro, em seus documentos, se fundamenta o ensino da EJA na base nacional comum, quesito obrigatório em qualquer curso de EJA, conforme o artigo 38 da LBDN.

No que se refere à gratuidade do curso de EJA, esta existe nas instituições públicas, ou seja, na *Escola A* e na *Escola B*, mas não na *Escola C*, que não oferece o curso de EJA gratuitamente, já que, por ser uma instituição privada, está isenta dessa norma da Lei. Pudemos constatar, ainda, que a EJA não é planejada de acordo com as características e especificidades do aluno na instituição municipal, mas apenas nas instituições estadual e particular, que planejam o curso de forma a atender a tais particularidades.

Sobre o atendimento da base nacional comum, nos documentos da instituição municipal não está claro se esta escola cumpre o que a Lei estabelece. Apenas as instituições estadual e particular fazem menção ao uso da base nacional comum na organização de seus cursos de EJA. Também em relação à preparação dos alunos para o mundo do trabalho, nos documentos da escola municipal não foi possível encontrar qualquer referência de que esta escola faz este tipo de relação, enquanto nas outras instituições, esse quesito é contemplado.

Quanto ao controle de frequência dos alunos da EJA, este só está claro nos documentos da escola municipal, que o realiza por meio do professor, que deve registrar diariamente as presenças e faltas em um diário de classe. As outras instituições não mencionam em seus documentos se e como realizam este controle. Sobre o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características dos alunos, somente a instituição estadual não deixa explicitado no Regimento e no PPP se, de alguma forma, faz com que essa adequação aconteça.

Em relação a produção de material específico para a EJA, na escola estadual e na escola municipal não há esta proposta. Já a escola particular prevê o desenvolvimento de metodologias de acordo com as especificidades dos jovens e adultos. A escola estadual também é a única instituição que não prevê o oferecimento, aos seus educadores, de formação continuada, ou seja, se essa

formação acontece, não está prevista nos documentos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a EJA deveria ser ofertada nos dois turnos, diurno e noturno. Porém, somente a escola particular oferece as duas possibilidades, caso haja demanda.

Por fim, o que pudemos verificar é que nenhuma das escolas pesquisadas cumpre todos os quesitos que a lei de ensino estabelece. Ou seja, nenhum dos quesitos é cumprido pelas três escolas simultaneamente, havendo sempre uma ou outra que não atende a cada quesito. Assim, constatamos que há necessidade urgente de se propor uma reflexão interna a essas instituições, principalmente colocando em questionamento se o Regimento e o PPP estão atendendo realmente à demanda escolar, tendo documentos que não atendem ao que está previsto em Lei para a EJA.

Feita esta reflexão, outra questão deve ser analisada por estas instituições: a necessidade de rever sua organização curricular. É preciso que haja uma reformulação desses documentos, para que a prática pedagógica desenvolvida nessas escolas atenda de forma diferenciada à EJA, conforme previsto em Lei.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dessa pesquisa, pudemos constatar que algumas normas legais não são citadas nos documentos que regulamentam a EJA nas escolas do município de Viçosa, o que deixa dúvidas sobre o cumprimento ou não dessas normas pelas instituições investigadas. Comparando os documentos normativos destas três escolas, verificamos que a escola que melhor aborda em seus documentos o que está estabelecido legalmente é a escola particular, seguida da municipal e da estadual.

Além disso, outras reflexões surgem a partir da análise dos dados: por que os documentos da escola estadual encontram-se aquém do que prevê a lei, se esta instituição é voltada exclusivamente para a EJA? Ainda, os documentos que regem uma escola municipal não deveriam ser modelo para as demais redes escolares? Enfim, todos estes documentos não deveriam ser conferidos por um órgão superior?

Pudemos concluir, então, que, em sua maioria, os Regimentos Escolares e os PPP's das escolas analisadas não estão viabilizando um modelo pedagógico próprio para a EJA, nem assegurando a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a

valorização de seus conhecimentos e experiências, conforme estabelecido nas DCNs. Ainda, a distribuição dos componentes curriculares não está prevista por esses documentos de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação. Por fim, também não está previsto em nenhum dos documentos pesquisados a disposição adequada dos componentes curriculares nos tempos e espaços educativos em face das necessidades específicas dos estudantes.

O PPP e o Regimento Escolar de uma escola deveriam prever o atendimento à realidade de cada aluno jovem e adulto, contemplando suas especificidades, culturas, vivências e realidades. Deveriam, ainda, contemplar o favorecimento do pleno desenvolvimento desses sujeitos, assegurando-lhes, além da aprendizagem, sua participação na sociedade. Uma das principais funções do PPP deveria ser a de contemplar a análise da realidade escolar com os diversos aspectos, dimensões e fatores que a constituem, o que também inclui tudo que diz respeito a EJA e aos seus educandos.

Conforme destaca Veiga (2007), o PPP “exige uma ação colegiada para verificar se as atividades pedagógicas estão coerentes com os objetivos propostos”. Por isso, podemos afirmar, com base no estudo desenvolvido, que não somente as atividades pedagógicas dessas escolas precisam ser verificadas, mas também e principalmente, os seus documentos normativos, que precisam ser alterados de acordo com as necessidades de cada instituição.

Pudemos constatar, pela análise dos documentos que regulamentam as escolas pesquisadas, que ainda existem muitas brechas nesses referenciais. O currículo é, em geral, visto como a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para conquistar fins que possam ser precisamente medidos. É necessário, então, a concretização de uma reformulação desses documentos, no sentido de problematizá-los como um campo epistemológico social, onde se devem levar em conta as conexões entre saber, identidade e poder das pessoas que o compõe para, posteriormente, desenvolvê-los no cotidiano dessas escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, V. H. L. *Educação de Jovens e Adultos - currículo e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARROS, Samuel Rocha. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau: De acordo com a lei nº 5.692, de 11/8/71, com alterações introduzidas pelas leis nº*

6.536/78 e nº 7.044 de 18/10/82. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1985.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação*. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001 – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001.  
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (2004) *As Artes do Currículo*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Alternativas Emancipatórias em Currículo*. São Paulo: Cortez.

SOARES, Leônício José Gomes. *Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais*. RS, DP&A, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2007.



## **CURRÍCULO E DEMOCRACIA**

Thais Figueiredo Santos – UFPE (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

Os subsídios para a elaboração deste trabalho surgiram a partir de alguns resultados da Dissertação de Mestrado escrita pela autora em 2011, cujo tema foi o ideário do educador e filósofo John Dewey (1859-1952) acerca do currículo; a escolha do tema considerou que um autor clássico tinha a capacidade de fornecer elementos para um questionamento do contemporâneo. A pesquisa bibliográfica foi o caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento da dissertação, que se amparou em algumas obras do filósofo, além de problematizar as relações do currículo escolar com o conhecimento, a experiência e a democracia; e teve como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Como John Dewey abordou o currículo em seu tempo, e como podemos recontextualizar suas ideias para pensar o currículo hoje?

Este texto parte da pesquisa supracitada e objetiva discutir as relações existentes entre a escola, o currículo e a democracia, amparado nas ideias de John Dewey e dos comentadores de sua obra. Verificou-se que trazer a democracia para o currículo planejado ou explícito é uma forma de agregar valores democráticos à educação, trabalhando as questões ou problemas que se apresentem na sala de aula de diferentes maneiras, sob vários focos de interpretação, além de despertar nos alunos a sensibilidade frente aos problemas que os cercam.

## CURRÍCULO: ALGUMAS ABORDAGENS TEÓRICAS

Acredita-se necessário, primeiramente, justificar que se concorda com Silva (2007, p. 14) quando afirma que: “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”. Na obra *Currículo: Teoria e História*, Goodson (2008) afirma que o termo currículo deriva da palavra latina *Scurrere*, e refere-se a curso (ou carro de corrida). Para este autor, as implicações etimológicas sobre currículo o definem como “um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (Idem, p. 31). Silva (2007, p. 14-15) acrescenta que “no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos”.

O currículo passa a existir “pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte” (Idem, p. 12). John Franklin Bobbit publica, em 1918, a obra denominada *The curriculum*; este autor entende o currículo como “um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (Idem, p. 12).

A concepção de currículo pensada por Bobbit nos EUA, no início do século XX não visava uma educação democrática e progressiva, “no modelo de currículo de Bobbit, os estudantes devem ser processados como um produto fabril” (Idem, p. 12). A orientação dada por Bobbit era a de um currículo que priorizasse a eficiência e o funcionamento da economia. John Dewey, em 1902, havia escrito a obra *A criança e o currículo* com ideias contrárias às opiniões publicadas por Bobbit anos depois.

Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbit, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos. A influência de Dewey, entretanto, não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbit na formação do currículo como campo de estudos (Idem, p. 23).

Entende-se o currículo de forma mais ampla do que um amontoado de conteúdos científicos jogados em um documento, e estudando as ideias de Pinar (2007) concorda-se com o autor, que ao tratar sobre a teoria do currículo explicita uma visão aberta e não tecnicista sobre a temática, garantindo que:

a teoria do currículo aspira a entender o significado educativo geral, não só do currículo escolar, mas do “currículo” [...] alargado, incluindo a cultura popular, momento histórico, história de vida, todos em intersecção e personificados nos alunos específicos, sentados nas nossas salas de aula (PINAR, 2007, p. 383).

A preocupação que permeia este trabalho relaciona-se com as propostas de currículos padronizados que algumas escolas estão sendo obrigadas a implantar, que quase anulam o papel do professor. O perigo da padronização reside na desconsideração das especificidades culturais, prejudicando a capacidade de reflexão dos alunos e não permitindo que os mesmos compartilhem vivências democráticas na escola e assumam um papel ativo na sociedade em que vivem. Para tentar elucidar melhor esta situação, pretende-se fazer a análise de textos que tratem sobre as relações do currículo com a democracia. Passemos às ideias de John Dewey.

## **CURRÍCULO SEGUNDO JOHN DEWEY**

John Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859 na cidade de Burlington, Estado de Vermont, Estados Unidos (CUNHA, 2008, p. 15); e morreu em New York no dia 1º de junho de 1952 (AMARAL, 2007, p. 31). Dewey foi considerado liberal, progressista, e até mesmo associado a ideias marxistas; mas o pensamento deweyano é tão complexo, que não podemos rotulá-lo (TEITELBAUM; APPLE, 2001; PARASKEVA, 2005).

A educação proposta por Dewey era uma educação experimental (CUNHA, 2008). Esta proposta de educação tem como objetivo trabalhar com um problema, com um conhecimento a transmitir, levando em consideração que o professor possui em sua frente um grupo de alunos ativos, com diferentes características. Sendo assim, não é admissível que o professor siga manuais, normas, regras, verdades determinadas, pois cada aluno possui suas experiências, sua cultura, seus desejos, suas necessidades, impossibilitando o

professor de ter somente um método ou uma concepção prévia de como trabalhar; o conhecimento em Dewey possui um caráter operante (Idem, 2008).

Apesar de sustentar que a instituição escolar tenha a responsabilidade de transformar a ordem social existente “um *status quo* que se enquadra nos princípios do individualismo” (DEWEY, 2001, p. 189), John Dewey profere que esta responsabilidade não pode ser apenas das escolas. Podemos aproximar tais afirmações com o pensamento de Paulo Freire expresso na obra *Educação e Mudança*, quando o educador observa o compromisso do profissional com a sociedade:

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ‘ensopados’. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso (FREIRE, 2006, p. 19).

É possível a compreensão que a visão de Dewey relativa ao currículo não passe de conteúdos científicos programados para a transmissão. É inerente ao seu pensamento a relação de programa escolar – ou currículo – com ‘matérias’, conteúdos de ensino. Mas, se concatenarmos todas as suas ideias notaremos que sua visão do currículo é mais ampla, preocupando-se com o como esse currículo (programa prescrito) era trabalhado nas escolas, e como essa forma de trabalhar influenciaria a formação dos alunos. Com uma preocupação relativa às relações sociais existentes na escola, ao ambiente de aprendizagem, às experiências, enfim, tudo o que levamos em consideração numa concepção mais ampla de currículo atualmente foi tratado por Dewey em sua época.

Acredita-se que pesquisar o currículo em Dewey possa contribuir para os estudos curriculares e suas relações com as mais diversas teorias educacionais. Presume-se que o clima de redemocratização, vivido pelo Brasil nos últimos anos, contribuiu para a volta de autores que trabalham a temática da democracia, e John Dewey é incontestavelmente um autor que não poderia ser esquecido. Seus ideais democráticos de escola, de educação e de vida não

podem ser olvidados. Arrisca-se dizer que não podemos falar em democracia atualmente sem lembrar-nos de John Dewey.

Dewey continua sendo talvez o pedagogo mais conceituado e mais sugestivo de todo o século pela capacidade, amplamente demonstrada, de saber repensar o problema educativo em toda a sua amplitude e complexidade, bem como pelo recurso explícito a alguns princípios-valores que ainda hoje estão no centro do debate pedagógico, como o apelo para valorizar o método da inteligência criativa modelado sobre o princípio da investigação (portanto da ciência) e aquele destinado a promover um incremento, ao mesmo tempo ideal e operativo, do princípio da democracia (CAMBI, 1999, p. 555).

Considera-se de suma importância a apresentação das ideias de Barbosa (2002) sobre como o pensamento de John Dewey vem sendo reavaliado e atualizado. A autora afirma que diferentemente de outras proposições teóricas, as ideias de Dewey não pretendem colonizar nossas mentes, e pondera que Dewey é um desses pensadores que “dizem suas palavras ao mundo e nos permitem interpretá-las e contextualizá-las” (BARBOSA, 2002, p. 15). E completa dizendo que os textos deweyanos “longe de serem obviedades ditas de modo glamouroso, levam a pensar” (Idem, p. 16).

## **CURRÍCULO E DEMOCRACIA**

Em meados do ano de 2009, a leitura do livro *Escolas Democráticas*, escrito por Michael Apple, James Beane e por professores de escolas públicas americanas - que contaram as suas experiências de democracia vivenciadas na escola -, suscitou uma série de questionamentos e inquietações em relação ao que seriam as escolas democráticas, como funcionariam internamente, quais seus métodos, enfim, como seria o seu currículo, tanto o prescrito como o praticado.

Os autores declaram que as escolas “têm sido instituições notavelmente antidemocráticas” (APPLE; BEANE, 2001, p. 24). Completam este pensamento lembrando, entre outras advertências, que mesmo a democracia enfatizando a cooperação, as escolas alimentam a competição, e que enquanto a

democracia depende da atenção ao bem comum, as escolas cada vez mais enfatizam a ideia de individualidade (Idem, p. 24).

Nos Estados Unidos, encontramos uma situação análoga ao que acontece em outros países; um paradoxo, difícil de ser compreendido, que é o seguinte: as decisões locais são aclamadas pela retórica política, que promete amplo apoio às escolas que decidem os seus rumos (Idem, p. 11), ao mesmo tempo, são aprovadas leis que implementam “programas nacionais de ensino, um currículo nacional e provas nacionais” (Idem, p.12). É complexo o entendimento de qual seria o papel/função social da escola para as sociedades atuais. Sobre esta questão Cambi (1999, p. 551) pondera que:

A escola, de fato, não deve apenas adequar-se às transformações ocorridas no âmbito do social, mas deve promover na sociedade um incremento progressivo de democracia, isto é, de capacidade por parte dos indivíduos de participar como protagonistas da vida social e de inserir-se nela com uma mentalidade capaz de dialogar com os outros e de colaborar em objetivos comuns livremente escolhidos. À escola, portanto, é confiado o papel de transformar até politicamente a face da sociedade, de torná-la cada vez menos repressiva e autoritária e de desenvolver os momentos de participação e de colaboração.

A afirmação de Franco Cambi nos remete a ideia de que somente aqueles que estão dentro da escola - professores, alunos, comunidade escolar - é que poderão mudar seus rumos.

Tomei dos escritos de Apple e Beane o seguinte questionamento: “Como as escolas poderiam expressar e ao mesmo tempo ampliar o significado de democracia?” (APPLE; BEANE, 2001, p. 35). Estes teóricos do currículo criticam os modelos curriculares vivenciados nas escolas atualmente, mostrando que podem anular o sonho de uma sociedade genuinamente democrática.

Como a democracia envolve o consentimento consciente das pessoas, um currículo democrático enfatiza o acesso a um amplo leque de informações e o direito dos que têm opiniões diferentes se fazerem ouvir. Os educadores de uma sociedade democrática têm a obrigação de ajudar os jovens a procurar ampliar seu leque de ideias e a expressar as que já tiverem. Infelizmente, muitas escolas evitam persistentemente essa obrigação, de várias maneiras. Em

primeiro lugar, restringem o conhecimento transmitido ao que poderíamos chamar de conhecimento “oficial” ou prestigiado, produzido ou endossado pela cultura dominante. Em segundo lugar, silenciam as vozes dos que não pertencem à cultura dominante [...] (Idem, p. 26).

Garantindo que escolas públicas são essenciais à democracia, os autores americanos asseguram que como beneficiários desses esforços do passado, temos a obrigação de procurar realizar o sonho de escolas públicas que garantam a preparação para a vivência em uma sociedade democrática (Idem, p.13-14).

O currículo mais apropriado para uma escola com estas características atentará seriamente aos interesses atuais das crianças, não como um “subterfúgio” para gerar motivação, mas como uma forma de ensinar a relação essencial entre conhecimento humano e experiência social (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 198).

As escolas democráticas devem levar em consideração algumas condições, das quais depende a democracia, para sua ampliação no ambiente escolar e na sociedade (APPLE; BEANE, 2001, p. 16-17). Entre estas situações encontram-se:

O livre fluxo das ideias; a fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas; o uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas; a preocupação com o bem-estar dos outros e com o “bem comum”; a preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias; a compreensão de que a democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, como um conjunto de valores “idealizados” que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo; e a organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático (Idem, p.17).

Muitas escolas continuam estabelecendo um conhecimento “oficial” como “verdade incontestável” não abrindo espaço para o diálogo, a comunicação de pontos de vista e a elaboração de consensos.

[...] num currículo democrático, os jovens aprendem a serem “leitores críticos” de sua sociedade. Quando se deparam com um conhecimento ou ponto de vista, são encorajados a fazer perguntas do tipo: Quem disse isso? Por que disseram isso? Por que deveríamos acreditar nisso? E Quem se beneficia se acreditarmos nisso e agirmos de acordo? (Idem, p.26-27).

Trazer a democracia para o currículo planejado ou explícito é outra forma de agregar valores democráticos à educação. Além de trabalhar as questões ou problemas que se apresentem na sala de aula de diferentes maneiras, sob vários focos de interpretação, o professor comprometido com um currículo democrático pode conduzir seus alunos a “uma sensibilidade mais rica e mais comprometida eticamente com as sociedades à sua volta” (Idem, p.26-28).

Um currículo democrático procura ir além dos conhecimentos defendidos pela cultura dominante, mas não os rechaçando. Mesmo levando em consideração os interesses dos jovens e seu papel ativo na construção de seu próprio conhecimento, os educadores democráticos afirmam que o conhecimento considerado “oficial” pode ser relacionado com a vida do estudante e com seus problemas pessoais (Idem, p. 29-30).

Um currículo democrático procura ajudar os alunos a se tornarem instruídos e capazes de muitas formas diferentes, inclusive aquelas requeridas pelos guardiões do acesso socioeconômico [...] não podemos ignorar o conhecimento dominante. Tê-lo abre realmente algumas portas (Idem, p. 31).

John Dewey foi um grande incentivador das escolas democráticas.

A escola projetada por Dewey apresenta características profundamente democráticas não só no âmbito didático, mas também no âmbito da organização administrativa. Nela, o corpo docente é chamado a participar diretamente ou através de representantes democraticamente eleitos, da formação das metas diretivas, dos métodos e dos materiais da escola da qual faz parte (CAMBI, 1999, p. 553).

Dewey nos profere que a ideia de Escola Democrática é semelhante à concepção de vida social democrática, é fundamental que haja liberdade de



exposição, expressão, que haja consensos, para os alunos desenvolverem-se como seres sociais, como indivíduos que saibam viver coletivamente, que saibam abrir mão de seus pontos de vista em benefício da coletividade ou de seu grupo. Quando Dewey fala em democracia, ele não está pensando em um sistema de governo, ele está pensando em um modo de vida, num modo de relação entre as pessoas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No intuito de articular a discussão feita sobre o pensamento deweyano e o debate atual sobre educação e democracia, considera-se importante ressaltar o fato de as políticas educativas no momento atual serem baseadas em controle externo, currículo nacional, exames e avaliação, algo que vai totalmente de encontro à tradição brasileira escolanovista, deweyana, freiriana, do pensamento crítico e pós-crítico. Tais políticas vão ao encontro de uma tradição tecnicista e neo-tecnicista, gerencialista. Daí a importância de resgatar a discussão de um ensino que deve ser construído a partir da experiência dos alunos, dos professores e das escolas.

As críticas que Dewey faz ao currículo de seu tempo parecem bastante condizentes com a crítica atual, principalmente no que tange às suas relações com a experiência, o ambiente escolar e a democracia.

Percebe-se que teóricos como Michael Apple, estão valorizando bastante o ideário deweyano a respeito da democracia nas escolas, confiando que somos depositários dos esforços daqueles que em seu tempo, lutaram pelas mudanças que hoje em dia fazem parte de nosso cotidiano, entre elas, a democracia.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: filosofia e experiência democrática. São Paulo: Perspectiva, 2007.

APPLE, Michael; BEANE, James. Escolas Democráticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DEWEY, John. Pode a Educação Participar na Reconstrução Social? Trad. João M. Paraskeva. Currículo sem Fronteiras. v.1, n.2, pp.189-193, Jul/Dez 2001.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARASKEVA, João M. A Concepção Democrática da Educação: John Dewey. Discursos – cadernos de políticas educativas e curriculares. 2. ed. Mangualde: Edições Pedagogo, 2005.

PINAR, William F. O que é a Teoria do Currículo? Porto: Porto, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- LXXXV -

## PRODUÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Thais Vianna Maia Barcellos CAP/UERJ (Brasil)

### INTRODUÇÃO

Para uma análise desses movimentos políticos, buscaremos base no referencial analítico do ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992), para estabelecer análises relacionadas às políticas educacionais, seus processos e efeitos. (LOPES; MACEDO, 2011).

A utilização deste referencial analítico apresenta-se como alternativa aos estudos que não se restringem às análises macroestruturais, mas ampliam o campo de análise à microestrutura e ao movimento das micropolíticas que circulam na escola e todo o conjunto de saberes e relações de poder próprias deste espaço. Este modo de abordagem das políticas pretende, assim, superar a relação dicotômica entre proposta e implementação.

Permite-nos, então, considerar a ação dos sujeitos na análise das políticas educacionais, uma vez que ela rejeita inteiramente o conceito de implementação, segundo o qual caberia aos profissionais apenas a função de implantar, colocar em prática a política decidida em uma outra esfera a qual eles não teriam acesso. A análise das relações micro, portanto, engloba todos os atores sociais envolvidos na prática educativa, o corpo docente, discente, institucional, seus saberes e fazeres. O presente texto discorre sobre o desenrolar das atividades pedagógicas cotidianas desenvolvidas em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro. A escola foi escolhida como lócus da investigação pela qualidade do trabalho que realiza e pela boa reputação que possui dentro da rede municipal, onde é reconhecida por bons resultados.

As experiências aqui descritas não pretendem generalizar quaisquer situações vividas em relação às demais escolas pertencentes a esta Rede Municipal de Ensino, mas sim analisar criticamente a escola e suas especificidades, dentro de sua realidade e pensar as questões que emergem das situações ali vividas.

## **AS AVALIAÇÕES EXTERNAS**

Foi possível perceber que as avaliações externas ocupam um lugar privilegiado no currículo desta escola e isso revela-se em várias situações observadas. Diálogos sobre a posição da escola em rankings de avaliação e os resultados por ela obtidos nos mais variados índices de desempenho são comuns entre os professores e a diretora. A equipe de gestão da escola valoriza o fato de conseguir atingir as metas do IDEB e IDE-Rio, principalmente pelo fato de que a SME/RJ utiliza esses índices para o Prêmio de Desempenho, realizado anualmente. O prêmio é equivalente ao valor de um salário e é pago a todos os servidores das escolas que atingiram as metas.

Observar o cotidiano escolar não é das tarefas mais fáceis. Exige sensibilidade e atenção para analisar situações aparentemente simples, mas que revelam complexos significados. É nesse sentido que Tura (2000) nos fala de situações que muitas vezes acontecem nas escolas, gerando desconforto e sensação de impotência. Laclau (2000) caracteriza o social como espaço discursivo, onde a totalidade é constituída pelas diferenças.

Lembro-me de presenciar um episódio na Sala da Diretora em que um funcionário lhe entrega o jornal do dia, com a matéria sobre as escolas que atingiram o IDEB naquele ano. A diretora recebe o jornal com muita alegria, com um sorriso bem largo, seguido por gargalhadas e expressões comemorativas e segue até a Sala dos Professores com o jornal em mãos para compartilhar a informação. Neste momento é possível perceber também seu orgulho pela meta alcançada. Ao compartilhar a informação com os demais professores, demonstra bastante euforia, por ver o nome da escola na matéria em meio a outras que também conseguiram alcançar o resultado tão esperado. Neste momento fica claro que o fato de um 14º salário a ser recebido por cada um dos professores, coordenadores e diretores acompanhar o prêmio torna-o ainda mais interessante, sendo o principal motivo de comemoração. Após o ocorrido, alguns cartazes são afixados nos murais de avisos de toda a escola com a mensagem:

“É com muito orgulho que informamos que a nossa escola atingiu o IDEB pela terceira vez consecutiva! Parabéns a toda equipe de funcionários!” [Cartaz da escola]

Mais tarde este cartaz é substituído por outro:

“As metas para o IDE-RIO foram atingidas!!!! Agradecemos o empenho de todos!!! Parabéns!!!!!!!!!!!! Professores, funcionários, alunos e responsáveis. Rumo ao próximo desafio, IDEB 2013”. [Cartaz da escola]

A partir do episódio observado, é possível perceber o impacto que o desenrolar de uma cultura da performatividade gera no ambiente escolar. A valorização do resultado obtido pela escola por este sistema de avaliação do governo federal demonstra o quanto esse discurso fez eco na escola, evidenciando “o predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos”. (AFONSO, 2001, p.26)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP<sup>126</sup> e em taxas de aprovação e é apresentado numa escala de zero a dez. Foi criado em 2007 pelo Ministério de Educação (MEC) para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O índice é calculado a cada dois anos a partir do alcance das metas municipais e estaduais e o objetivo é que o país tenha nota 6,0 no ano de 2022, nota correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

O IDE-Rio é o índice de desenvolvimento da Educação do município do Rio de Janeiro, foi lançado em maio de 2009, baseado IDEB, com a diferença que o IDE-Rio é medido pela Prova Rio, uma avaliação externa aplicada aos alunos do 3º e 7º anos enquanto que o IDEB é medido em todos

---

<sup>126</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. Realiza levantamento de dados estatísticos em cada nível de ensino e disponibiliza fontes de consulta sobre Educação.

os municípios brasileiros através da Prova Brasil, uma avaliação externa aplicada pelo Ministério da Educação (MEC) também para os alunos do 3º e 7º anos.

A SME/RJ apresenta o IDE-Rio como uma maneira de possibilitar que o pagamento do Prêmio de Desempenho seja feito anualmente, já que o IDEB é medido a cada dois anos. Ou seja, a existência deste índice seria mais uma possibilidade de benefício para os professores. O prêmio é equivalente ao valor de um salário e é pago a todos os servidores das escolas que atingiram as metas do IDE-Rio. Para os profissionais que trabalham nas Escolas do Amanhã - que são escolas que possuem as características de localizarem-se em áreas conflagradas e de terem baixos resultados de desempenho - o prêmio é maior correspondendo ao valor de um salário acrescido de 50%.

Voltando ao que foi analisado por Afonso (2001), esse projeto do IDE-RIO está ligado ao esforço da SME/RJ de aumentar o índice de rendimento dos alunos dessa rede municipal, que não tem se mostrado muito bom e isso preocupa o governo municipal pelo que significa de demonstrativo de competência do sistema de ensino das redes públicas municipais.

Segundo a proposta da SME/RJ, as escolas que não conseguirem obter bons resultados são monitoradas pela Secretaria, com a finalidade de recuperar e melhorar o seu desempenho, além de desenvolver as ações já previstas para a toda a rede municipal, como o programa de reforço escolar para corrigir os déficits de aprendizagem.

O desempenho escolar está muito presente nos discursos da SME/RJ e em virtude disso suas ações são pautadas buscando este objetivo. Nestes discursos eles alegam lançar mão de estratégias para melhorar o desempenho na rede municipal como, por exemplo, a promulgação do fim da aprovação automática; a implementação de programas que oferecem mais tempos de aulas de disciplinas como Português, Matemática, Ciências e Inglês. Isso é o que acontece, por exemplo, no Ginásio Experimental Carioca (GEC), que atende alunos do 7º ao 9º ano em horário integral.

Outro programa/ projeto da SME/RJ é a Educopédia, uma plataforma digital onde são reunidos material pedagógico como textos, apresentações interativas, vídeos, que oferece aulas digitais para professores e alunos com conteúdo curricular abordado de forma lúdica e prática.

Outra estratégia seria a implantação do Turno Único, com sete ou oito horas de aulas, que a SME/RJ planeja que alcançará 35% dos alunos ao final de 2016. Assim, esta é considerada uma tendência para todas ou a maioria das

escolas da rede, que ampliem a carga horária oferecida, funcionando de forma integral.

Como já foi enunciado, Afonso (2001) destacou a presença de um Estado-avaliador quando se refere às múltiplas avaliações e demandas que são colocadas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nesse contexto, o que ele chama especialmente a atenção é para as avaliações externas e para o fato de que os docentes estão fortemente responsabilizados pelos resultados alcançados pelos estudantes. Assim, se proliferam as normas e os esforços para alcançar determinadas matrizes do conhecimento escolar e se reforça o caráter homogeneizador da educação, como alertaram Rosar e Krawczyk (2001).

Na promoção desse *ethos* competitivo, se apresentam no município do Rio de Janeiro as premiações conferidas aos/às professores/as pelo bom desempenho dos/as alunos/as - o 14º salário, como já foi enunciado acima. É, então, o que percebi acontecendo na Escola Esperança. O fato de estarem recebendo o 14º salário era algo que deixava os/as professores/as muito satisfeitos, mas, por outro lado, obrigava o corpo docente a fazer um esforço maior para manter os padrões alcançados nas avaliações externas, no IDEB e no IDE-Rio.

## **O FAZER CURRICULAR DOS PROFESSORES**

As avaliações bimestrais realizadas na Escola Esperança dividem-se basicamente em dois tipos: a prova do professor regente e a prova da SME/RJ. A primeira é elaborada e aplicada pelo do professor regente da disciplina, baseada nos conteúdos que foram lecionados por ele durante as aulas. Esta se diversifica pela sua forma, podendo ser discursiva ou objetiva. O professor pode ainda utilizar outros tipos de avaliação como seminários, trabalhos em grupo ou em duplas, conforme os critérios estabelecidos por ele. Em relação a esta avaliação os professores possuem maior autonomia, uma vez que participam de todo o processo de elaboração, a ser combinado com a Coordenação Pedagógica e a Direção. Já as provas da SME/RJ são denominadas de Provas Bimestrais e são elaboradas por um grupo de profissionais da SME/RJ, sendo elas das seguintes disciplinas: Produção Textual, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

É comum ouvir-se queixas dos professores em relação a estas avaliações, afirmando que suas questões são muito parecidas ou até iguais às questões dos Cadernos Pedagógicos. Os Cadernos Pedagógicos consistem no

material pedagógico que é elaborado bimestralmente pela SME/RJ para orientar o trabalho do professor em sala de aula. É composto por 45 questões de exercícios, além de algumas dicas de estudo, orientando o aluno como estudar. Outra queixa recorrente é sobre como o fato das Provas Bimestrais determinam o currículo do curso das disciplinas, obrigando-os a prepararem os alunos para realizar esta avaliação, trabalhando com eles questões nos mesmos moldes em que elas são formuladas e isso acabaria por delimitar a sua prática em sala de aula.

Certa vez presenciei a conversa de duas professoras na Sala dos Professores. Uma delas, a Luciana, estava aflita com o Conselho de Classe que ocorreria na semana. A outra professora contava-lhe que não iria participar do Conselho de Classe, então ela comentou:

“Você deu sorte porque vai escapar da sexta (referindo-se ao Conselho de Classe), eu vou ser queimada na fogueira. Já sei que vou ouvir por causa da prova da Secretaria.”  
[Luciana]

Luciana estava apreensiva por conta dos resultados das Provas Bimestrais que não haviam sido bons e já estava esperando ser repreendida pela Diretora por conta disso. Esta fala da Luciana demonstra o valor que é dado aos resultados das avaliações pela equipe de Direção da Escola Esperança.

Além das provas citadas, existe ainda a Prova Rio que é uma avaliação externa do rendimento escolar cujo objetivo é apontar a qualidade do ensino na Rede Municipal. Segundo a SME/RJ, sua importância reside em recolher indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional. (Fonte: *site* da SME/RJ)

Na escola existem ainda outras seleções internas, com premiações, criadas por iniciativa dos professores para estimular os alunos a estudarem e esforçarem-se nas atividades. Uma delas é a premiação interna dos alunos com melhor desempenho nas disciplinas. São selecionados os 5 melhores alunos em relação as notas nas diferentes disciplinas e eles são premiados com passeios como, por exemplo, ao Planetário da Gávea ou à Bienal do Livro. A seleção é feita pelos professores durante o Conselho de Classe, através de um consenso entre eles.

Existe também outra premiação interna do melhor leitor do semestre, onde o aluno com o registro de maior número de empréstimos de livros da Sala



de Leitura durante o semestre recebe também um passeio como prêmio, além de um certificado de Aluno Leitor produzido pela própria professora da Sala de Leitura.

Vimos até aqui a presença neste espaço de práticas que demonstram a circulação do discurso performativo. Em entrevista concedida pelas professoras de Língua Portuguesa - que será denominada de Glória - e do PEJA - que será denominada de Bianca -, elas fazem algumas considerações acerca dos aspectos que envolvem as avaliações e a prática docente na escola.

“Eu utilizo a prova da Secretaria porque é um índice que faz com que a Secretaria meça o que eles querem alcançar, mas independente disso eu quero ter o meu próprio parâmetro para avaliar o aluno. Porque a prova da rede é aquém do currículo da disciplina. Uma prova da rede do meu aluno de 8º ano, por exemplo, é uma prova de, na minha visão, do nível de uma prova de 6º ano de uma escola particular. Se eu deixar daquele nível o aluno não vai conseguir sair daqui para lugar nenhum”. [Glória]

“Os descritores são baseados na Prova Brasil, e aí as escolas pegam aqueles descritores, porque é a prova Brasil que vai medir o nível, que vai ver o termômetro da escola, e aí a escola trabalha meio que baseada nessa prova Brasil. Eu, por exemplo, é claro que eu trabalho os descritores, eu tenho que trabalhar, mas eu também trabalho um o currículo que é o oficial, os PCNs”. A prova é bem parecida com a apostila, o Caderno Pedagógico, no nível de aprofundamento. Nas situações de ensino em outras escolas, não é treinado assim. Se você faz isso, a criança fica presa aquilo. A prova Brasil faz diferença para um determinado termômetro, mas para a vida do aluno, não”. [Glória]

“São iguais. (referindo-se às provas e aos Cadernos Pedagógicos) Retira daqui e põe ali, é uma forma de treinar”. [Bianca]

Nestes relatos as professora apontam para as implicações que as avaliações externas e a preocupação com os resultados trazem para a prática docente. Sinalizam a importância de não aterem-se apenas a estas avaliações, lançando estratégias para complementar e contextualizar as atividades propostas e garantir uma formação de qualidade para o aluno. Elas também esclarecem

que tais avaliações e índices ocupam um lugar privilegiado dentro do planejamento das ações educativas da escola:

“Aqui nesta escola o 9º ano é muito trabalhado para as questões de fora porque uma boa parte dos alunos tentam ir para outros colégios. Como a escola é uma escola que tem uma boa pontuação, tem um bom desempenho, na Prova Brasil, na prova da rede, na prova do Rio, ganha 14º, os alunos ficam sempre tentados pra saber quando as inscrições estão abertas, então a gente trabalha com eles, intensifica um pouco mais os conteúdos.” [Glória]

E ainda discorrem sobre a burocratização do trabalho docente, sobre como despendem seu tempo de trabalho preenchendo formulários exigidos pela Secretaria de Educação e o quanto isso atrapalha a dedicação para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico:

“Uma coisa que atrapalha é que nós temos muita coisa pra fazer que não tem muito a ver com a aula, é um monte de trabalho, um monte de projeto, folha pra preencher. Você tem prazos, vive o bimestre com prazos. Tinha que ser mais flexível”. [Glória]

“A gente tem que fazer a mesma coisa várias vezes, preenche diário, preenche planejamento, tudo o que tá no planejamento tá no diário, tem folha disso, folha daquilo, lança nota no papel, lança nota na internet, são trabalhos muito repetitivos” [Bianca]

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, podemos perceber o impacto que o desenrolar de uma cultura da performatividade gera no ambiente escolar. A valorização do resultado obtido pela escola por um sistema de avaliação do governo federal demonstra o quanto esse discurso fez eco na escola. A análise das falas dos professores indica uma iniciativa de autonomia na construção curricular, contudo, é possível perceber que a escola e seus sujeitos sofrem a influência das avaliações externas, índices e mecanismos de controle que acabam por manter um direcionamento do currículo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. Reforma do Estado e políticas educacionais. Entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, v.22, n.75, p. 15-32, 2001.
- BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- \_\_\_\_\_. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo*. Ball, Stephen; Mainardes, Jefferson (org.). In: Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

- LXXXVI -

## A CONCEPÇÃO EDUCATIVA DE *TEMPO* E *ESPAÇO* NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO DAS CIDADES EDUCADORAS

Valdeney Lima da Costa – UNIRIO (BRASIL)

Flávia Russo Silva Paiva – UNIRIO (BRASIL)

### INTRODUÇÃO

Este ensaio resultou de nossas discussões no âmbito do grupo de pesquisa que participamos - NEEPHI<sup>127</sup>, grupo este que investiga temas relacionados à ampliação do tempo e dos espaços escolares, concepções, políticas e práticas de educação integral<sup>128</sup> na escola pública brasileira e sobre as políticas públicas de jornada escolar ampliada.

Considerando que *tempo* e *espaço* constituem-se em elementos essenciais de uma proposta de ampliação da jornada escolar, o presente artigo analisa essas categorias na perspectiva do Movimento das Cidades Educadoras, surgido na cidade espanhola de Barcelona, no ano de 1990.

Na perspectiva da elaboração do presente texto, metodologicamente, realizamos uma pesquisa bibliográfica referenciada em pesquisadores que

---

<sup>127</sup> Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral, criado em 1995, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

<sup>128</sup> Entendemos por educação integral o “trabalho educativo que entretete as várias possibilidades de conhecimento e saberes que consolidam sócio-historicamente falando, a formação humana” (COELHO, 2009, p.186). Trata-se de uma concepção, dentre outras, existentes sobre a temática.

dialogam com a proposta educativa do referido movimento, dos quais destacamos Moll (2009), Gadotti (2009) e Gomez-Granell & Vila (2003), e também com outros autores que se debruçam sobre o estudo da ampliação da jornada escolar e realizam reflexões acerca dos princípios das Cidades Educadoras, a saber: Cavaliere (2007, 2009), Coelho (2014), Silva (2014), dentre outros. Além dessa pesquisa de caráter bibliográfico, realizamos um estudo documental a partir das duas versões da Carta das Cidades Educadoras (1990, 2004) e de documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o Programa Mais Educação, sobretudo, os cadernos que trazem suas concepções.

O artigo foi organizado em três seções (além da introdução), a saber: (1) inicialmente abordamos o *tempo* e o *espaço* como categorias de estudo; (2) Na segunda seção, inferimos sobre as concepções de *tempo* e *espaço* nos pressupostos do Movimento das Cidades Educadoras e abordamos como as ideias do movimento supracitado estão presentes em documentos educacionais, produzidos por especialistas do Ministério da Educação (MEC), que apresentam o Programa Mais Educação. E, ao final, socializamos algumas de nossas reflexões para o debate.

### **TEMPO E ESPAÇO COMO CATEGORIAS DE ESTUDO**

Neste item, buscamos tecer algumas reflexões em relação ao *tempo* e ao *espaço* definindo-os com base em alguns estudiosos e abordando como esses elementos encontram-se referenciados em algumas legislações educacionais brasileiras.

Especificamente em relação ao *tempo*, Elias (1998) caracteriza-o como uma construção humana e um símbolo social, pois este foi criado pelos indivíduos e é largamente utilizado a partir de instrumentos como o relógio, o cronômetro, dentre outros, enquanto ferramenta que possibilita a medição do tempo. Coadunando com o entendimento de Elias (1998), Parente (2010, p. 137) reforça que a categoria *tempo* consiste em um “conceito histórico, social e cultural”, o que implica que este “não é elemento a priori, ou seja, que existe assim como os diversos elementos da natureza”. Desse modo, o *tempo* é uma criação humana e, por isso, tem passado por diversas transformações no decorrer da história. Tal fato possibilita-nos relacioná-lo com os *tempos escolares*, bem como a outros associados a ele, pois também consistem em *tempos* que passaram e passam por diversas modificações.

Nesse sentido, Parente (2006, 2010) aborda a abrangência da noção dos tempos escolares, caracterizando-os como *tempos de escola*, *tempos de escolarização* e *tempos na escola*, de modo que enfatizaremos esta última classificação, tendo em vista que nela se inclui a discussão da educação em tempo integral.

Segundo a autora supracitada, *tempos na escola* consiste em uma noção de tempo escolar que volta-se para as construções consolidadas no interior das instituições escolares – os novos tempos que são criados pela própria escola, compreendendo, principalmente, “as formas de organização do trabalho pedagógico na escola e as iniciativas de educação em tempo integral” (PARENTE, 2006, p. 23).

Sendo assim, como privilegiamos a discussão sobre a noção *tempos na escola* (PARENTE, 2006, 2010) e, mais especificamente, a questão do tempo no contexto das experiências educacionais de ampliação da jornada escolar, faz-se necessário apresentarmos as definições, em termos legais, de *tempo integral* e *jornada ampliada*, pois embora frequentemente utilizadas como sinônimas, tais expressões possuem significados diferenciados na legislação educacional.

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, menciona a expressão *tempo integral*, mais especificamente no artigo 34 e em seu § 2º e, ainda, no § 5º do artigo 87, no entanto, não define o quantitativo de horas que o caracteriza. Foi por meio do Decreto nº 6.253/2007, o qual dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que foi descrito no art. 4º que “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”.

Ressaltamos que a partir desse dispositivo legal também foi possível inferir o que seja jornada ampliada, tendo em vista que esta expressão não havia sido definida expressamente por nenhuma legislação, distinguindo-a de tempo integral. Assim, por jornada ampliada podemos considerar, mediante interpretação das legislações em comento, um tempo escolar maior que o regular – de quatro horas diárias. Portanto, em termos quantitativos, concluímos que “tempo integral” é um tipo de “jornada ampliada”.

Quanto ao elemento *espaço*, este é “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único

no qual a história se dá” (SANTOS, 1996, p. 51). Fundamentando-nos em Santos (1996), interpretamos que todo e qualquer espaço se constitui enquanto instrumentos e signos que comunicam invisivelmente ideologias e regras que organizam o(s) tempo(s) e o ambiente social. Logo, esse elemento não pode ser entendido apenas por suas características geográficas, faz-se necessário considerar também suas dimensões sociais, já que estas contribuem para significações culturais, estéticas, cognitivas, políticas, econômicas e afetivas.

O entendimento de Santos (1996) vai ao encontro do que expõe Frago (1998) quando este considera que o espaço provoca simbolicamente influências naqueles que o habitam ou habitaram e, por isso, é um elemento que contribui para a formação humana. Ademais, o espaço consiste em um “(...) mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem” (ESCOLANO, 1998, p. 26).

Dando continuidade ao presente ensaio, passamos a seção seguinte, ocasião em que abordamos as categorias *tempo* e *espaço* na perspectiva engendrada pelo Movimento das Cidades Educadoras.

## **TEMPO E ESPAÇO NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO DAS CIDADES EDUCADORAS**

Dados os limites deste texto, bem como o propósito definido na parte introdutória deste artigo, não nos propomos a descrever exaustivamente o conceito de Cidade Educadora<sup>129</sup>, optando por trazemos à tona no presente texto, as implicações dessa perspectiva no debate sobre a ampliação de tempos e espaços na educação brasileira.

O Movimento em questão teve origem no ano de 1990, quando um conjunto de cidades reunidas em Barcelona, na Espanha, discutindo sobre os desafios presentes no século XX, adotaram a ideia de pensar a educação da cidade, reconhecendo-a como espaço educativo e formativo de seus residentes.

---

<sup>129</sup> Para tal fim ver VINTRÓ (2003) SERRA & RIOS (2015) ou acessar diretamente a Carta das Cidades Educadoras, disponível em <http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>. Acesso em 19 abr. 2016.

Assim, partiu-se da premissa de que diferentes lugares citadinos dispunham de possibilidades educativas que deveriam ser reconhecidas por seus moradores.

A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, p.01).

Reunidas, portanto, na cidade espanhola, diferentes representantes de vários países assinaram a primeira versão da Carta das Cidades Educadoras, posteriormente revisada e relançada no ano de 2004. O Brasil também passou a ser signatário desse movimento de modo que alguns municípios se integraram à Associação Internacional das Cidades Educadoras, a exemplo de Nova Iguaçu (RJ) e Belo Horizonte (MG), consideradas pioneiras no país na difusão dos princípios educacionais que norteiam o projeto educativo de cidade.

Em suma, a proposta educacional referenciada no movimento citado compreende que estamos vivenciando uma época de mudanças em diferentes setores que compõem as cidades, destacando a amplitude da educação que, no referido tempo, abarca e busca reconhecer o carácter educativo que as cidades podem assumir, independente de sua dimensão territorial.

É necessário passar definitivamente de uma concepção fundamentada na pedagogia da cidade a outra baseada na “cidade como pedagogia”, em que cada agente – empresas, museus, meios de comunicação, famílias, associações, urbanistas e planejadores – assume sua responsabilidade educativa no contexto de um projeto conjunto (GÓMEZ-GRANELL; VILA, IGNACIO, 2003, p.32).

De acordo com esse entendimento, reforça-se que o papel educativo seja tarefa de todos, não apenas dos governantes da cidade. Ademais, essa perspectiva considera que, no contexto contemporâneo, não é apenas a escola que educa, mas, outros espaços espalhados pelo território da cidade. Nessa perspectiva, “a escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida” (GADOTTI,



2009, p.62). Em outras palavras, a escola incorpora outros tempos e espaços, para além de suas estruturas físicas.

A título de ilustração, o Programa Mais Educação, de iniciativa do Governo Federal, instituído pela Portaria Interministerial nº. 17/ 2007 e pelo Decreto nº. 7.083/ 2010, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, vem induzindo experiências de ampliação da jornada escolar no país, cumprindo, assim, sua finalidade principal. As diretrizes desse Programa enfatizam a educação integral na perspectiva do movimento das Cidades Educadoras e defendem uma educação que busque superar o processo de escolarização centrado na figura da escola, afirmando ser ela, de fato, o lugar da aprendizagem dos saberes curriculares e oficiais na sociedade; todavia, alertam que a escola não deve ser considerada como a “única instância educativa” (BRASIL, 2009, p. 5). Nessa perspectiva, o referido Programa propõe a ampliação de tempos, espaços e conteúdos, visando constituir uma educação cidadã, usufruindo de contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil (MOLL, 2009). Dentre essas instituições, destacaram-se o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação), o Instituto Paulo Freire (IPF) e a Associação Cidade Escola Aprendiz (SILVA, 2014).

Vale destacar o texto da Portaria Interministerial nº 17/2007, precisamente o parágrafo único do Art 1º, quando este indica que “O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar (...)” (BRASIL, PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 17/2007).

Diante desse excerto podemos perceber que a normatização do Mais Educação defende a realização de atividades na escola e para além dos espaços dessa instituição no contraturno escolar, ou seja, defendendo uma ampliação da jornada do aluno no espaço da escola e fora dele. A nosso ver, essa é uma nova concepção de jornada ampliada, a qual propõe um aumento do tempo e dos espaços dos alunos sob a responsabilidade da escola, mas não se realizando necessariamente em suas dependências internas.

A concepção educativa de tempos e espaços na perspectiva das Cidades Educadoras também repercutiu no debate sobre a ampliação da jornada escolar na educação brasileira. De que forma? Em primeiro lugar, valorizando os tempos e espaços não escolares, que poderiam assumir caráter educativo. Noutra, defendendo a articulação da escola com esses espaços,

organizando a chamada comunidade e/ou território educativo. O que isso representou? Ora, deu surgimento a diferentes “modelos organizacionais”<sup>130</sup> de ampliação da jornada escolar, a maioria deslocando o tempo vivido de alunos da escola para dependências espaciais externas a esta, como igrejas, museus, praças, centros comunitários, dentre outros.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Sem a pretensão de concluirmos esse texto, mas sim apresentarmos algumas considerações, no sentido de contribuir para o debate acerca da ampliação da jornada escolar na educação brasileira.

Compreendemos que a discussão sobre as relações entre tempo, espaço e a escola é relevante para compreendermos outras questões que permeiam não somente a organização escolar, mas também o próprio processo educacional em sentido amplo.

Este estudo revelou a emergência de outra lógica de reorganização de tempos e espaços na perspectiva do Movimento das Cidades Educadoras. No que tange à jornada ampliada, preconiza-se essa ampliação, preferencialmente, em outros espaços considerados educativos, para além da instituição escolar, orientação expressa em documentos norteadores do Programa Mais Educação.

Observamos também que nos últimos anos os projetos e programas governamentais que propõe a educação em tempo integral têm se configurado com base no formato organizacional “alunos em tempo integral” e também fundamentando-se nas orientações do movimento das Cidades Educadoras, principalmente no tocante utilização de espaços para além do ambiente físico da escola (PAIVA, et. al., 2014), ou seja, partindo do princípio de que a educação em tempo integral pode ser ofertada a partir da realização de atividades em outros espaços, mediante a consolidação de parcerias com entidades não governamentais e com a sociedade civil (SILVA, 2014).

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. MEC. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF,

---

<sup>130</sup> Ver Cavaliere (2007).

26 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 6.523, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. MEC. Programa Mais Educação: Manual Passo a Passo. Brasília, D.F, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Proposta definitiva. 2004.

Disponível em

<http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>.

Acesso em 19 abr. 2016.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Declaração de Barcelona, 1990.

Disponível em

<https://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>>

Acesso em 19 de abr.2016.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, v.22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.) *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no Mundo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.

ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

- FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação Cidadã).
- GOMÉZ-GRANELL, C.; VILA, I. Introdução. In: GOMÉZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Orgs.). A cidade com um projeto educativo. Porto Alegre: Atmed, 2003.
- VINTRÓ, E. Educação, escola, cidade: o projeto educativo da cidade de Barcelona. In: GOMÉZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Orgs.). A cidade com um projeto educativo. Porto Alegre: Atmed, 2003.
- SANTOS, M. A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.
- SILVA, B. A. R. da. Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ). Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2014.
- PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S. de; COELHO, L. M. C. C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. Revista Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.
- PARENTE, C. M. D. A construção dos tempos escolares. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 135-156, ago. 2010.
- PARENTE, C. M. D. A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.
- MOLL, J. (Org.). Série Mais Educação. Educação Integral. Texto Referência para o Debate Nacional. Brasília: MEC/SECADI, 2009.

**- LXXXVII-****AGROECOLOGIA E ENSINO DE MATEMÁTICA:  
UMA PROPOSTA CURRICULAR EM DISCUSSÃO**

Viviane Noemia de Barros – UFPE (Brasil)

Josias Pedro da Silva – UFPE (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

Em escolas do campo de todo Brasil, ainda figuram currículos construídos tendo a cultura urbanocêntrica como referência, desconsiderando as especificidades do campesinato. De modo geral, o currículo comumente estruturado nas escolas

[...] se fragmenta em disciplinas ou matérias, estas em blocos de conteúdos, ou em lições, capacidades e valores; ou, ainda, em trimestres, semestres, cursos acadêmicos e níveis educacionais; o horário escolar se divide em blocos rígidos, os quais separam atividades que deveriam ter uma maior continuidade entre si; o professorado se compartimentaliza em departamentos (desconexos, a maioria das vezes); a escola se isola da comunidade, etc (SANTOMÉ, 1996, p. 63).

Mesmo nos casos em que se busca adaptar o currículo urbanocentrado, devido suas características estruturais, à realidade dos territórios camponeses, as reais necessidades de desenvolvimento social, econômico e humano dos sujeitos do campo não são contempladas.

Mas a oferta de uma educação de qualidade socialmente verificada para as populações do campo atrela-se ao reconhecimento das especificidades destes

sujeitos. Para Arroyo (2007, p.169), “as ênfases dadas à educação como direito universal de todo cidadão significam uma grande conquista, desde que avancemos no reconhecimento das especificidades e das diferenças”. De acordo com o mesmo autor, é nessa direção que deve caminhar um projeto de educação que visa a formação humana emancipatória.

Assim, a universalização das propostas curriculares acaba sendo um obstáculo para a Educação do Campo, pois, não proporciona uma abertura à multiplicidade do campesinato, atribuindo-se às propostas de educação para o Campo um caráter adaptativo, como se está não pudesse se constituir a partir de suas próprias vivências e contextos por necessitar de validação que é dada a partir dos conhecimentos urbanocêntricos.

O movimento por uma Educação do Campo representa no contexto da educação uma possibilidade de avanço por trazer o reconhecimento dos direitos do povo do Campo, visto que um dos princípios deste movimento compreende que não basta ter escolas *no* campo, mas escolas *do* campo, que é construída a partir do protagonismo dos sujeitos para os quais se destina.

Em se tratando de Educação do Campo, significa pensar em um currículo que seja *no* Campo e *do* Campo. Isto é, que os povos do Campo participem dessa construção para que assim haja maiores possibilidades de articulação entre o currículo e a realidade camponesa de cada território no qual se insere.

Neste contexto, a realidade pode ser compreendida como ponto articulador entre as áreas do conhecimento, ajudando a construir sentido aos conceitos e viabilizando a construção de outros. Arroyo et. al. (2004), quando se refere ao currículo das escolas do Campo, enfatiza que o mesmo precisa incorporar a realidade do Campo e sua dinâmica, articulando-as com os conteúdos formativos. O autor traz que “os currículos das escolas do campo não podem reproduzir o conjunto de saberes inúteis que estamos agora retirando da própria escola da cidade” (ARROYO, 2004, p.82).

A estreita articulação que o currículo da Escola do Campo precisa ter com a realidade, seja ela geral ou na qual se insere, faz com que a dinâmica curricular dessas escolas seja múltiplas, como afirma Antonio (2008, p.3):

[...] a dinâmica curricular das escolas do campo se caracteriza como dinâmicas curriculares com certas especificidades, justamente porque manifestam uma contradição à organização do ensino escolar a partir dos

parâmetros do modelo de escolarização moderno de massa (ANTONIO, 2008, p 3).

Essa contradição toma por base concepções emancipatórias estruturadas, nas quais os sujeitos sejam atores de suas próprias histórias, de forma que a autonomia humana sociocultural seja possível.

Nesse sentido, quer-se romper com o currículo unidimensional mediante uma proposta curricular com base em uma formação omnilateral do sujeito. Busca-se, dessa forma, um currículo integrador e não uma proposta de currículo fragmentado na qual o conhecimento se apresenta de forma compartimentada seguindo uma configuração de linha de produção, onde não se conhece o todo, mas se é permitido apenas o domínio acerca de uma parcela das partes, visto que conhecimento é poder, e poder na mão de uma maioria representaria a ruptura com selos de dominação.

O currículo também representa poder. A sua estrutura compreende uma forma organizativa de pensar a formação do sujeito. Assim, pensar um currículo da Educação do Campo, em primeira instância, requer uma estrutura organizativa de proposta educacional que promova o diálogo não hierárquico entre Campo e cidade, rural e urbano, local e universal. Um currículo que considere, não apenas no papel, mas na prática, a diversidade e particularidades dos povos do campo, contrapondo-se ao modelo curricular que sempre esteve e ainda encontra-se engendrado por uma lógica linear que fragmenta, descontinualiza e separa as possibilidades de aprendizados significativos, além de não reconhecer as possibilidades de integração dos saberes.

## **O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

### **A Integração de Saberes e o currículo para a Educação do Campo**

Entende-se que o currículo também é seleção e acúmulo de saberes, no entanto, ao se fazer essa seleção muita coisa é deixada para trás, dentre elas saberes provindos da experiência de um povo que, por compreender uma lógica diferente do que é aprender, tem os saberes deixados de fora.

Vemos que

os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem. O curioso é que tanto os mestres quanto os educandos têm propiciado um acúmulo riquíssimo de vivências e de estudos, de conhecimentos, teses, narrativas e histórias do magistério, da infância, da adolescência e da juventude. Sujeitos de histórias, mas sem direito a conhecer sua história (ARROYO, 2013, p. 71).

Nesse sentido, o currículo brasileiro historicamente no cenário educacional esteve e ainda está associado ao paradigma positivista, pautado no rigor científico, negando qualquer forma organizativa de conhecimento que não se enquadram em seus pressupostos teórico-metodológicos.

O fato é que o debate sobre currículo sempre esteve associado à necessidade do controle político sobre aquilo que compõem os projetos de formação das escolas e, conseqüentemente, sobre o tipo de conhecimento construído pelos educandos, que irá refletir no tipo de sujeitos em formação e no modelo de sociedade a ser construído (LIMA, 2016, p. 67).

Assim, o currículo torna-se um dos principais agentes de transformação da realidade da Educação do Campo por meio do rompimento com a lógica organizativa hegemônica que provoca exclusões e silenciamento de culturas e saberes outros. Estudos como o de LEMOS (2013) “Os Saberes dos Povos Campesinos Tratados nas Práticas Curriculares de Escolas localizadas do Território Rural de Caruaru-PE” evidenciam esse silenciamento dos saberes campesinos perante o currículo prescrito. Dessa forma, o currículo representa-se enquanto território de disputa, pois as formas diferentes de conhecimento disputam lugares no currículo.

Diante desse contexto,

temos o desafio de construir estratégias políticas e pedagógicas que favoreçam o diálogo fecundo entre o conhecimento científico e o senso comum, principalmente no âmbito das práticas curriculares, possibilitando uma relação de complementaridade e de questionamentos mútuos, capazes de, por um lado, superar as “visões ingênuas” e “românticas” inerentes ao pensamento do senso comum e, por outro, desconstituir e/ou questionar



as “certezas” e as “verdades” presentes nos discursos científicos, assumidos como único modo de pensar e explicar os fenômenos da realidade (LIMA, 2016, p. 72).

Pensando nisso, nos propomos a discutir, como exemplo desse diálogo, a integração do saberes compreendendo o Ensino da Matemática na Educação do Campo e a Agroecologia como uma das áreas da Educação do Campo.

Cavalcanti e Nascimento (2013), ao discutirem sobre as *“Expectativas e percepções de professores de matemática e ciências sobre o programa ProJovem Campo - Saberes da Terra”* apresentaram a Integração de Saberes como uma proposta que ultrapassaria os limites da disciplinariedade. Para os autores, a integração de saberes consiste em:

[...] Estabelecer relações com outras áreas do conhecimento. Mobilizar o conjunto de saberes das diferentes áreas que poderão ser trabalhados, a fim de ampliar e aprofundar os conhecimentos do grupo sobre os temas e problemas estudados, com o intuito de solucioná-los (CAVALCANTI; NASCIMENTO, 2013, p. 11).

Por sua vez, Alcântara (2012) reconhece que a Integração de Saberes compreende um exercício de articulação entre os saberes sistematizados e os saberes da realidade do campo, de forma a integrá-los. Ou seja, a realidade do Campo seria o ponto de partida e o ponto de chegada, o elo de intersecção entre os saberes.

Nessa perspectiva, vemos como possibilidade o diálogo e articulação entre o Ensino da Matemática e a Agroecologia, tendo em vista as potencialidades que ambas sugerem enquanto aproximação com os princípios da Educação do Campo.

### **Ensino de Matemática e Agroecologia**

Propor um Ensino da Matemática na perspectiva da Educação do Campo pressupõe superar o tradicionalismo, visando ir além de proporcionar aos alunos o domínio de fórmulas e regras desconectadas da realidade e que só são utilizadas em situações fictícias de exercícios em sala de aula. O ensino de Matemática deve objetivar, sobretudo, contribuir para o crescimento pessoal e intelectual do sujeito que aprende, dando condições de interagir com a

sociedade, no que diz respeito a analisar criticamente e alterar seu meio social, em uma perspectiva justa e igualitária.

A Educação Matemática Crítica, abordagem teórica proposta por Skovsmose (2008, 2014) traz uma discussão nesse sentido, pois defende um ensino voltado à prática cidadã crítica na sociedade por meio da articulação, em uma perspectiva crítica, dos conceitos matemáticos com a realidade a partir de abordagens investigativas que valorizam a criatividade e autonomia do estudante.

Nesta perspectiva, compreende-se que “discutir sobre o ensino da Matemática no contexto do campo é refletir a respeito das alternativas possíveis de conhecer e vivenciar as diferentes experiências deste espaço, tendo em vista a compreensão de sua diversidade” (ALVES, 2016, p. 149).

Por sua vez, a Agroecologia compreende possibilidades de formação humana que repense as próprias condições de vida dos sujeitos de modo a contribuir com uma relação entre ambiente e sujeito numa perspectiva de transformação. Nesse sentido, a Agroecologia não compreende apenas o “natural”, mas o social também, de maneira correlata, pois

[...] a agroecologia não é apenas um corpo de conhecimentos úteis, passíveis de serem aplicados, mas se configura como prática social, ação de “manejo” da complexidade dos agroecossistemas particulares, inseridos em múltiplas relações naturais e sociais, relações que eles determinam e pelas quais são determinados (GUHUR; TANÁ, 2012, p. 64-65).

A construção de uma horta agroecológica solidária pode servir de contexto para a abordagem de diversos conceitos matemáticos, além de estar-se discutindo a importância do cuidado e manejo apropriado da terra, com uso de irrigação enquanto tecnologia alternativa e mediante a utilização de recursos oferecidos pelo próprio ambiente. Esta situação pode proporcionar a integração de saberes na qual as áreas de conhecimento conversam e se entrecruzam no intuito de contribuir com a realidade.

Assim, é possível abordar o campo das grandezas e medidas no momento em que os estudantes precisarão efetuar medições para delimitar as dimensões da horta. O momento também é propício para discussão acerca da presença de instrumentos e unidades de medidas não convencionais no campo, explicitando-se sua importância para a constituição da identidade camponesa,

ao mesmo tempo em que mostra a importância da padronização das unidades de medidas.

O formato da horta pode ser utilizado para apresentação de elementos do campo da Geometria. É possível discutir sobre o formato que a horta precisa ter para que ocupe a maior área, sem que seja alterado o seu perímetro; ou mesmo subdividir a horta para organizar as hortaliças a partir da ideia de composição de figuras; ou ainda discutir os conceitos de ponto, reta e plano por meio da associação do formato da horta com figuras geométricas planas.

Existe também a possibilidade de formular diversos problemas relacionados a horta em que seja possível trabalhar os campos conceituais das estruturas aditivas e multiplicativas, além de ser um importante momento para se problematizar acerca da realidade da produção familiar, objetivando contemplar a dimensão reflexiva dos conteúdos que estão sendo abordados.

Além das múltiplas possibilidades de abordagens de conceitos matemáticos no âmbito da horta agroecológica solidária, é possível o desenvolvimento de atividades que tanto possam ser realizadas de forma coletiva com toda a turma, quanto abordando os diferentes níveis de aprendizagem em que os grupos de alunos se encontram.

É importante ressaltar que a horta matemática não serviria meramente como um contexto para a abordagem de conceitos matemáticos, mas a matemática seria utilizada como ferramenta potencializadora da construção e, conseqüentemente, da produção, mostrando a referida área do conhecimento como instrumento facilitador das atividades produtivas do cotidiano.

Ao mesmo tempo em que se abordam os conceitos matemáticos no âmbito da horta agroecológica solidária, também podem ser discutidos no que tange à Agroecologia, a referência a segurança alimentar e nutricional que pressupõe a produção de alimentos pelos próprios povos do campo, segundo uma agricultura sustentável, de acordo com as necessidades e realidades locais de cada um. Uma agricultura sustentável pautada no cuidado ao meio ambiente e aos recursos naturais oferecidos por ele, evitando a degradação do meio natural “optando por implementar mudanças no manejo que garantam adequada nutrição e proteção das plantas, por meio de fontes orgânicas de nutrientes e um manejo integrado de pragas, respectivamente” (ALTIERI, 2012, p. 104). Por meio desse modo de agricultura, a saúde do solo e conseqüentemente a saúde dos agroecossistemas e dos organismos biológicos subjacentes, inclusive e conseqüentemente a saúde humana, estariam sendo

consideradas como pressupostos na base de mecanismos subsidiados por uma proposta agroecológica sustentável.

Nesse sentido, a convergência entre as áreas de conhecimento não se encerra no paradigma da disciplina, mas transcendem para o pensar contextualizado no real e a partir dele e das necessidades reais de cada sujeito.

Dessa forma, a articulação da Agroecologia enquanto campo potencializador de transformações sociais e ambientais e do Ensino da Matemática como instrumento emancipatório pode se constituir em uma proposta de Integração de Saberes, uma vez que esta pressupõe o ultrapassar da compartimentação das disciplinas isoladas por meio de um diálogo interjectivo entre as áreas do conhecimento, considerando a realidade dos sujeitos como um ponto ressignificativo na construção do conhecimento.

### **FINALIZAR OU SEMPRE (RE)INICIAR AS DISCUSSÕES?**

Entende-se que um currículo na perspectiva de Integração de Saberes possibilita novos caminhos e novos desdobramentos para os conhecimentos do Campo. Tendo em vista que o ensino, nesse sentido, está compreendido tendo por ponto de partida a realidade do sujeito. Ou seja, em uma proposta curricular pensada para a Educação do Campo o contexto do campesinato aparece enquanto premissa direcionadora na organização das áreas de conhecimento. Nesse sentido, o Ensino da Matemática e a Agroecologia compreendidos mediante a Integração de Saberes pressupõe uma relação de diálogo entre ambas compreendendo enquanto eixo articulador e de intersecção, a realidade do Campo e dos povos camponeses.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALCÂNTARA, L. F. O ensino de conteúdos estatísticos no Projovem Campo-Saberes da Terra em Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12657>>. Acesso em: 10/07/2016.

ALVES, C. L. O ensino de matemática na educação do campo sob a perspectiva da etnomatemática. In: LIMA, E. S.; MELO, K. R. A. Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. Teresina, EDUFPI, 2016.

ALTIERI, M. Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. ed. rev. ampl. – São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012,

ANTONIO, C. A. O currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil, vol. 33, n. 1, pp. 73-92, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117388006>>. Acesso em: 10/07/2016.

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

CAVALCANTI, G. M. D.; NASCIMENTO, L. C. Expectativas e percepções de professores de matemática e ciências sobre o programa Projovem Campo - Saberes da Terra. EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana – vol. 4 - número 3 – 2013. Disponível em: <[www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/download/193/pdf\\_34](http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/download/193/pdf_34)> . Acesso em: 10/07/2016.

GUHUR, D. M. P.; TANÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Dicionário de Educação do Campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LEMOS, Girleide Tôrres. Os Saberes dos Povos Campesinos Tratados nas Práticas Curriculares de Escolas localizadas do Território Rural de Caruaru-PE. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13060>>. Acesso em: 30/07/2016.2013.

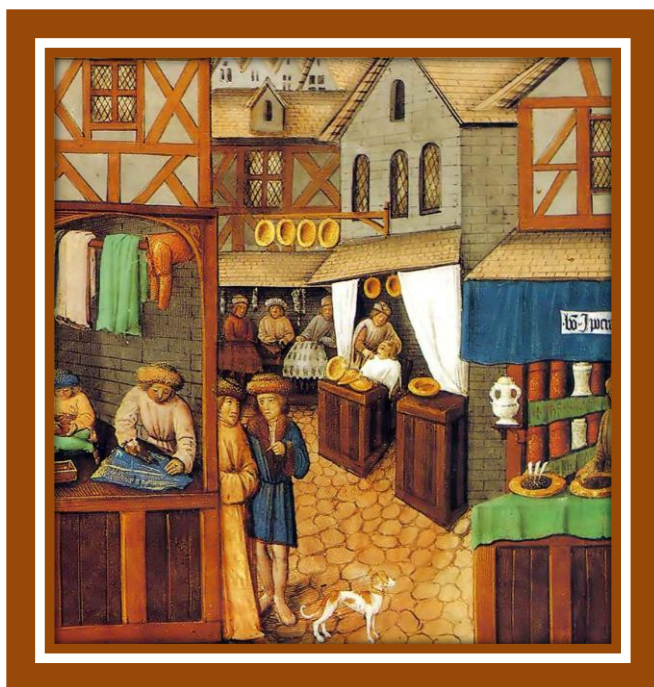
LIMA, E. S. A organização interdisciplinar do currículo nas escolas do campo: os dilemas políticos e pedagógicos. In: \_\_\_\_\_.; MELO, K. R. A. Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. Teresina, EDUFPI, 2016.

SANTOMÉ, J. T. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, L. E. da. (Org.). Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 58-74.

SKOVSMOSE, O. Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. Um convive a Educação Matemática Crítica. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas, SP: Papirus, 2014.

## CURRÍCULO E ESPAÇO NÃO ESCOLARES



- LXXXVIII -

## **O DESENVOLVIMENTO REGIONAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA A PARTIR DA ARQUITETURA: ALGUMAS REFLEXÕES CURRICULARES**

Célia Maria Grandini Albiero  
João Luiz Albiero

### **INTRODUÇÃO**

O trabalho envolve o Desenvolvimento Regional, mediante a área de Saneamento Ambiental no curso de Arquitetura e Urbanismo, focando a região Norte, mais específico o Estado do Tocantins. Assim, o grande desafio versa em verificar se o conteúdo da área de Saneamento Ambiental desenvolvido junto ao curso de Arquitetura e Urbanismo da UFT é suficiente para atender as demandas e desafios postos à profissão e em especial para contribuir com o Desenvolvimento Regional, objetivando de forma geral desencadear um estudo reflexivo acerca do conteúdo da área de Saneamento Ambiental junto ao PPC do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFT.

O Saneamento Ambiental vem se tornando cada vez mais importante no mundo contemporâneo, pois não se pode pensar numa cidade sem incluir um planejamento diante das questões relacionadas ao meio ambiente, pois não se pode pensar o Desenvolvimento Regional, sem se atentar para as questões de meio ambiente.

Planejar a cidade é pensar na qualidade de vida das pessoas que nela habitam. O planejamento e intervenção trabalhados a preservar e valorizar o



potencial natural é compromisso a ser seguido pelo profissional de Arquitetura e Urbanismo.

Assim o tema envolve rapidamente uma discussão sobre o desenvolvimento na perspectiva histórica: reflexões pertinentes a realidade brasileira, bem como algumas discussões acerca do desenvolvimento e o desenvolvimento regional, bem como questões importantes para a realidade tocantinense e finalmente sobre a contribuição da arquitetura nas políticas públicas para o desenvolvimento regional do Estado do Tocantins, trazendo a tona reflexões curriculares diante do saneamento ambiental.

Finalizando serão explanadas algumas aproximações conclusivas ao tema e sugestões a fim de enriquecer o contexto profissional do Arquiteto e Urbanista, cumprindo as suas responsabilidades profissionais fundamentais e a cidadania plena.

### **O DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA: REFLEXÕES PERTINENTES A REALIDADE BRASILEIRA E TOCANTINENSE**

O tema refere-se às questões sociais, políticas e culturais e ambientais relacionadas às problemáticas regionais urbanas, considerando os aspectos históricos e sua expressão temporalmente e espacialmente.

Abramovay (2001) numa visão economicista, afirma que o crescimento é fundamental no combate à pobreza. Neste sentido a desigualdade passa a não ser objeto das políticas sociais compensatórias, mas se incorpora à própria economia. Prosseguindo, acerca de dados históricos do desenvolvimento, segundo Chang (2004), os países em desenvolvimento estão sofrendo uma enorme pressão, por parte das nações desenvolvidas e das políticas internacionais de desenvolvimento controladas por instituições destinadas a promover o desenvolvimento econômico.

Assim, o conceito de desenvolvimento traz algumas discussões, pois a busca desenfreada pela industrialização e pelo desenvolvimento econômico levou a maioria dos países do mundo a concentrar seus esforços na promoção do crescimento do PIB, deixando a qualidade de vida em segundo plano. O crescimento econômico era visto como meio e fim do desenvolvimento. Esta visão está mudando lentamente, mas deixou graves danos para a humanidade. (OLIVEIRA, 2002)

Refletindo sobre o significado de desenvolvimento e a sua relação com o crescimento econômico, bem como os conceitos de crescimento e desenvolvimento e a relação entre desenvolvimento, meio ambiente, industrialização e qualidade de vida. (OLIVEIRA, 2002). Diante do **desenvolvimento**, Oliveira (2002) afirma que este deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem econômica, política e principalmente humana e social. Desenvolvimento nada mais é que o crescimento transformado para satisfazer as necessidades do ser humano, tais como, saúde, educação, habitação, transporte, alimentação, lazer, dentre outras.

O autor ainda acrescenta que mesmo com tanta controvérsia, o crescimento econômico, apesar de não ser condição suficiente para o desenvolvimento, é um requisito para a superação da pobreza e para a construção de um padrão digno de vida.

Referente ao desenvolvimento e o meio ambiente Oliveira (2002) nos alerta que a preocupação em preservar o meio ambiente foi gerada pela necessidade de oferecer à população futura as mesmas condições e recursos naturais que dispomos.

O autor nos chama para a reflexão de cinco grandes temas de **preocupação global** que causam problemas como a poluição e a degradação do meio ambiente que afetam a qualidade de vida de todo o planeta: Aceleração da industrialização; Aumento dos indicadores de desnutrição; Rápido crescimento populacional; Deploração dos recursos naturais não renováveis;

### **Deterioração do meio ambiente.**

Pensar em desenvolvimento é, antes de qualquer coisa, pensar em distribuição de renda, saúde, educação, **meio ambiente**, liberdade, lazer, dentre outras variáveis que podem afetar a qualidade de vida da sociedade.

Após várias décadas na busca de como promover o crescimento econômico, está se redescobrimo que este por si só não é suficiente. Pensa-se hoje com mais intensidade como as pessoas são afetadas pelo processo de crescimento, ou seja, se os incrementos positivos no produto e na renda total estão sendo direcionados para promover o desenvolvimento humano, enfatiza o autor.

Assim, cada vez mais a sociedade preocupa-se em vislumbrar como o desenvolvimento econômico afeta a qualidade de vida de toda a população.

Dessa forma, Oliveira (2002) reafirma que para atingir o desenvolvimento humano, tem-se que reduzir a exclusão social, caracterizada pela pobreza e pela desigualdade.

Finalizando, Oliveira, (2002, p.47) nos faz refletir que:

“a distribuição dos frutos do crescimento econômico deve ser regida pelos princípios da necessidade e da justiça social e não, apenas e tão – somente, pelos desígnios das forças econômicas dominantes e das relações de poder político e dos processos de decisão que geralmente favorecem algumas regiões e grupos em detrimento das regiões mais carentes e das camadas marginalizadas da população.

É preciso um novo cenário que favoreça o conjunto da população e não apenas e tão somente pequenos grupos sociais, pensando em uma economia social, a serviço de todos, em favor dos indicadores de qualidade de vida. (OLIVEIRA, 2002)

Adentrando ao desenvolvimento regional na realidade tocantinense, podemos afirmar a necessidade de pensar em algo para os menos favorecidos que possa propiciar um crescimento e desenvolvimento econômico e social, visando articular a questão de desigualdades regionais à natureza das estruturas subdesenvolvidas.

Diniz (2009), através das contribuições de Celso Furtado sobre o ***desenvolvimento regional*** indica a superação de noção de região e passa a tratar de estruturas espaciais; introduz o papel central dos nódulos urbanos, de suas hierarquias e articulações, ou seja, o papel da rede urbana no comando e estruturação do território; do papel central da tecnologia e dos processos de inovação e por fim, da necessidade de um esforço interdisciplinar, tanto para o entendimento dos problemas regionais quanto para a formulação e implementação de políticas.

Quanto à realidade do Estado, o Jornal “Estado do Tocantins” (Maio, 2011) indica que 163.588 tocantinenses vivem em extrema pobreza de acordo o censo (IBGE, 2010), ou seja, 11,82% da população do Estado vivem nessa situação. Em que dessas 163 mil pessoas 48,53 % estão na área rural e 51,42% estão na área urbana. No âmbito nacional a população em extrema pobreza chega a 16, 2 milhões, equivalente a 8,5% da população do país, ficando o Estado acima da média. Assim, é necessária a defesa da justiça social e da

dignidade humana, para a construção de uma sociedade que efetive direitos sociais através das **políticas públicas**.

## **A CONTRIBUIÇÃO DA ARQUITETURA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL DO TOCANTINS: ALGUMAS REFLEXÕES CURRICULARES DIANTE DO SANEAMENTO AMBIENTAL**

Os índices apontados a respeito da realidade tocantinense indicam a necessidade de estudar e conhecer as necessidades que são importantes na proposição de Políticas Públicas para combater este cenário e garantir o direito do cidadão.

Diante das reflexões de SOUZA (2006) que sintetiza os elementos principais sobre política pública: o que permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; envolve vários atores e níveis de decisão; é abrangente e não se limita a leis e regras; é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo, implica na decisão e proposição e também na implementação, execução e avaliação.

Acreditamos que o desenvolvimento regional pode melhorar a qualidade de vida dos tocantinenses em geral e em especial dos menos favorecidos propiciando um crescimento e desenvolvimento econômico e social pela via do saneamento ambiental. Planejar a cidade é pensar na qualidade de vida das pessoas que nela habitam. O planejamento e intervenção de forma qualitativa, trabalhando a preservação e valorização do potencial natural, respeitando a natureza e vislumbrando a qualidade de vida dos cidadãos é compromisso que deve ser seguido pelo profissional de Arquitetura e Urbanismo para garantia dos direitos da população.

A Legislação Brasileira e os dados estatísticos atuais demonstram nitidamente o grande desafio que os cursos de graduação têm em oferecer a universalização e qualidade do ensino superior aos brasileiros e garantir uma formação de profissionais competentes e capazes de uma promoção humanística, científica e tecnológica do País, contribuindo para o desenvolvimento regional e o compromisso com a preservação do meio ambiente. Dessa forma, a seguir iremos adentrar ao estudo do processo de formação profissional do Arquiteto e Urbanista, focando essencialmente nas questões ambientais algo inerente a este estudo.

Articulando a reflexão ao Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFT, este apresenta que foi concebido:

a partir de uma perspectiva humanística, social e tecnológica. Em sua concepção, foram considerados tanto o conhecimento milenar, com suas culturas, artes e técnicas características, como o conhecimento mais atual, das tecnologias de ponta. (UFT. PPC do curso de Arquitetura e Urbanismo, 2013)

Assim este objetiva de forma geral e de forma específica:

A finalidade primeira do Curso reside em instituir ações pedagógicas que visam o desenvolvimento de condutas e atitudes responsáveis, técnica e socialmente, pautando-se nos seguintes princípios: a busca pela qualidade de vida e material nos assentamentos humanos; a utilização da tecnologia com vistas à minimização das carências e necessidades sociais, culturais, estéticas e econômicas da sociedade; manutenção do equilíbrio ecológico e desenvolvimento sustentável, tanto do ambiente natural quanto do construído; e, a valorização e a preservação da arquitetura, do urbanismo e da paisagem como patrimônio e responsabilidade coletiva. Os objetivos específicos consistem em preparar o discente para sua atuação como profissional e cidadão consciente da importância social do arquiteto e urbanista no mundo contemporâneo, e em especial, atento às particularidades das necessidades do estado do Tocantins e da Região Norte do país.

Portanto diante do perfil e campo de atuação do profissional formado em Arquitetura e Urbanismo na UFT, enfatizamos que:

os Arquitetos e Urbanistas devem ser profissionais aptos a compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidades, no que diz respeito à concepção, organização e construção do espaço interior e exterior, abrangendo o urbanismo, as edificações e o paisagismo. Suas atividades estão intrinsecamente relacionadas ao processo de construção de uma identidade física, palpável, da arquitetura e do urbanismo com seu povo, centrando-se no exercício da cidadania. Para tanto, é fundamental que este profissional obtenha, durante sua

graduação, sólida formação generalista, além de estar consciente da importância da conservação e valorização do patrimônio construído, além da manutenção do equilíbrio do ambiente natural e utilização racional dos recursos disponíveis. (UFT, PPC, Arquitetura e Urbanismo, 2013)

Diante do Código de Ética e Disciplina (Lei Federal nº 12.378/2010) para Arquitetos e Urbanistas, este nos traz as seguintes obrigações éticas que envolvem: **Autonomia, Sustentabilidade, Lisura transparência e interesse público.**

Assim, fica nítida a importância e transparência que a profissão coloca como compromisso para Arquitetos e Urbanistas a questão da *sustentabilidade*, considerando os impactos sociais e ambientais de suas atividades profissionais.

Mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais Nº 2, DE 17 DE JUNHO DE 2010 e Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006, referente ao curso de Arquitetura e Urbanismo, podemos destacar a necessidade premente de incluir nos currículos mínimos conteúdos voltados às questões ambientais.

O curso de Arquitetura e Urbanismo da UFT (2013), conforme legislação, a organização curricular adotada no presente projeto estrutura-se da seguinte forma:

os conteúdos essenciais que garantem a uniformidade básica para os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo compreendem o Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação, o Núcleo de Conhecimentos Profissionais e o Trabalho de Curso. As áreas de estudo correspondentes aos conhecimentos de fundamentação e aos conhecimentos profissionais não guardam entre si qualquer exigência de precedência. Consistem em Conhecimentos de Fundamentação: Estética e História das Artes; Estudos Sociais e Econômicos; **Estudos Ambientais**; Desenhos e Meios de Representação e Expressão. Neste caso, os temas devem abordar problemas de maior interesse social, frente às necessidades socioeconômicas locais e regionais. As disciplinas optativas possuem como finalidade complementar a formação do aluno na área de arquitetura e urbanismo a partir do seu próprio interesse ou necessidade. Ainda segundo a Resolução supracitada, as atividades referentes

ao conhecimento profissional requerem espaços e equipamentos especializados, conforme se apresentam discriminados no Manual de Avaliação de Cursos de Graduação em Arquitetura e Urbanismo do Ministério da Educação.

O PPC do curso em estudo demonstra na formação de arquitetos e urbanistas a preocupação com as **questões ambientais** na perspectiva do Desenvolvimento Regional. Ainda, este explicita que compete ao arquiteto e urbanista atuar na Arquitetura; Arquitetura das Edificações; Paisagismo; Arquitetura de Interiores; Patrimônio Cultural; Meios de Expressão e Representação; Tecnologia da Construção; Materiais; Instalações; Urbanismo e **Meio Ambiente**. Detalhando a questão do Meio Ambiente, este trata de: Ações de Preservação da Paisagem e Estudo e Avaliação dos Impactos Ambientais. Proteção do Equilíbrio do Meio Ambiente. Utilização Racional dos Recursos Disponíveis e Desenvolvimento Sustentável.

Quanto à questão ambiental o PPC (2013) afirma que:

destaca-se ainda a educação ambiental, que embora não perfaça uma disciplina obrigatória (há como optativa), tem conteúdo pertinente distribuído ao longo de todo o curso, a exemplo das seguintes disciplinas: Conforto Ambiental, Paisagismo, Projeto de Arquitetura e Projeto Urbanístico. Além de conteúdo relativo às atribuições profissionais, já descritos anteriormente (Ações de Preservação da Paisagem, Estudo e Avaliação dos Impactos Ambientais, Proteção do Equilíbrio do Meio Ambiente, Utilização Racional dos Recursos Disponíveis e Desenvolvimento Sustentável), são fomentadas a todo o tempo questões relacionadas à cidadania e meio ambiente, instigando no estudante, a partir de debates de temas atuais, uma postura reflexiva e ativa, em conformidade com a Lei nº 9795/1999, art. 11 e a Resolução CNE/MEC n. 02, de 15/06/2012, que Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

De acordo com as questões curriculares da realidade tocantinense na UFT referente ao curso de Arquitetura e Urbanismo, podemos perceber que o atual currículo de 2013, traz elementos fundamentais diante das **questões ambientais**, vislumbrando possibilidades de Desenvolvimento Regional.

## APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Ao finalizar este estudo, podemos afirmar em linhas gerais que o PPC do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFT, trata o *saneamento ambiental* de forma suficiente para a formação profissional generalista do Arquiteto e Urbanista na perspectiva de subsidiar o *Desenvolvimento Regional* que vise a qualidade de vida dos cidadãos a fim de que este possa cumprir com compromisso e ética as suas responsabilidades profissionais fundamentais e a cidadania plena.

O conteúdo da área de Saneamento Ambiental é explícito de forma clara no PPC do curso de Arquitetura e Urbanismo do Campus de Palmas da UFT, tendo em vista o Desenvolvimento Regional, focando a região Norte, mais específica o Estado do Tocantins. Essa preocupação com a região fica evidente na documentação pesquisada.

Os aspectos econômicos e sociais do Estado demonstram a necessidade de propostas efetivas da Arquitetura e Urbanismo através de políticas públicas para se pensar a região na superação de deficiências ambientais na garantia de se ter cidades com condições de sobrevivência dignas, e qualidade de vida de seus habitantes, preservando o meio ambiente, pois é fundamental ao planejar uma cidade que seja pensada na qualidade de vida das pessoas que nela habitam.

Apenas algumas sugestões de estratégias didáticas se fazem presentes para agregar ao curso de Arquitetura e Urbanismo no conteúdo da área de Saneamento Ambiental: intensificar a promoção de laboratórios com esta temática específica e incentivar o estudo dos Trabalhos de Conclusão que envolva a temática em tela.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, R. Desenvolvimento e instituições: a importância da explicação histórica. In - ARBIX, G., ZILBOVICIUS, M. e ABRAMOVAY, R. – Razões e ficções do desenvolvimento–UNESP/EDUSP–2001. Disponível em: [http://www.abramovay.pro.br/artigos\\_cientificos/2001/Desenvolvimento.pdf](http://www.abramovay.pro.br/artigos_cientificos/2001/Desenvolvimento.pdf)

BRASIL. Diretrizes Curriculares para o Curso de Arquitetura. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 17 DE JUNHO DE 2010. Ministério da Educação. 2016.



BRASIL. Lei Federal nº 12378/2010. Código de Ética e Disciplina do Arquiteto e Urbanista. 2010.

CHANG, H-J. Chutando a Escada: Estratégia de Desenvolvimento em Perspectiva Histórica. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

DINIZ, C. C. Celso Furtado e o Desenvolvimento Regional. Nova Economia, ano 2009, n°2, maio/set 2009, vol.19.

FURTADO, C. Formação econômica do Brasil. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1977.

OLIVEIRA, G. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. Revista da FAE, Curitiba, v.5, n.2, p.37-48, 2002.

TOCANTINS. Jornal do Estado do Tocantins. Maio, 2011.

UFT. PPC do curso de Arquitetura e Urbanismo, Palmas-TO, 2013.

**- LXXXIX -****EXISTE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL UMA QUESTÃO EM DEBATE?**

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira<sup>131</sup>

Colocar em discussão a existência ou não de currículo na educação não formal nos leva a tecermos inicialmente considerações a respeito do que tomamos por este tipo de educação, sobretudo na realidade brasileira.

Em nosso país, a educação não formal apresenta uma trajetória que se delinea a partir de diversos fatores, atribuindo-se relevo a dois deles. O primeiro, relativo à histórica ausência-limitação da obrigatoriedade do Estado na oferta de uma educação formal de qualidade para todos, como um direito público subjetivo. O segundo explícito na rejeição por parte de segmentos sociais do tipo de educação dada pela escola sob a alegação de que ela desconsidera, via de regra, as necessidades e aspirações das camadas populares da nossa sociedade, denegando-se, em muitos casos, a perspectiva política e ideológica das classes dominantes imprimida aos processos educativos formais.

Em meio a tais questões vão proliferando processos educativos em diversificados contextos, buscando-se romper com processos formais de educação excludentes de parte significativa da população. Buscam, também, romper com clássicas e tradicionais abordagens curriculares e metodológicas que não consideram valores, saberes, fazeres e os modos de vida das classes populares que ainda predominam no sistema educacional brasileiro, em que

---

<sup>131</sup> Mestre em Educação e doutora em Sociologia. Professora Associada do Centro de Educação da UFPE; Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania NEPEDH –UFPE e do Núcleo de Direitos Humanos. UFPB.

pese experiências exitosas de muitas escolas no que tange à vivência de currículos numa perspectiva crítico-transformadora.

Segundo Trilla (2008), a educação não formal emerge com maior força na segunda metade do século XX, sobretudo nos anos noventa, face às mudanças científico-tecnológicas, sociais, culturais e econômicas em curso, fazendo proliferar necessidades educacionais e possibilidades pedagógicas que diferem daquelas realizadas na escola. Em nível econômico, assiste-se ao surgimento do terceiro setor como lócus de novas práticas sociais e políticas. Santos (2006), referindo-se à organização do Terceiro Setor na Educação, afirma que os últimos anos são marcados pela proliferação de organizações da sociedade civil, de diferentes matizes político-ideológicas, inclusive daquelas comprometidas com os direitos humanos, para a emancipação social. Santos chama a atenção para a necessidade de se analisar as propostas de Educação não formal como espaços alternativos de processos de ensino e aprendizagem, reconhecendo que a escola não se constitui em único espaço educativo.

A relevância e abrangência da educação não formal, nas últimas, trazem para o debate educacional a questão do currículo, uma das temáticas centrais da discussão acadêmica e do campo da definição de políticas para a educação. Além da necessidade de aprofundamento da reflexão sobre que currículo construir para a escola na perspectiva de ampliação de seu olhar para questões candentes à educação de crianças e adolescentes, outro debate se torna urgente colocando em foco a natureza das propostas educativas da educação não formal, no sentido de se admitir que esta possui currículo.

A aceitação e afirmação de que existe currículo no âmbito da educação não formal representa desafio para os estudiosos do currículo, pois estudos e análises de experiências educativas extramuros da escola sinalizam a presença de práticas curriculares alternativas. Isso implicaria emergência de redimensionamento teórico-conceitual desta categoria de modo a ampliar o olhar sobre a concepção de currículo, abrangendo outros formatos de construção curricular.

Vale ressaltar questões colocadas por teóricos quanto a limitações encontradas em currículos adotados pelas escolas e que são enfatizadas em práticas educativas da educação não formal. Dentre tais teóricos encontramos Santomé (1995) ao explicitar as culturas infanto-juvenis como negadas e silenciadas no currículo escolar, Moreira e Silva (1999, 2001), Silva (2002), Canen e Oliveira (2002) e Macedo (2002), que evidenciam a necessidade de

promover mudanças no currículo das escolas, sobretudo no que tange a questões como diversidade étnico-cultural, política e religiosa dentre outros temas emergentes na contemporaneidade.

Esses estudiosos são unânimes quanto à importância de o currículo da escola considerar os interesses das classes populares e da história dos diferentes sujeitos sociais e das relações intersubjetivas entre eles, gerando desmotivação e evasão dos alunos. Sabemos que é notória a preocupação dos teóricos do currículo e também dos que atuam no campo da educação não formal com a necessidade de articulação entre escola e instituições promotoras da educação não formal. Contudo, tal interesse não exime, a nosso ver, a preocupação que se deve ter com a revisão do conceito de currículo de modo a incluir formas de organização e estruturação da educação não formal.

Em suas obras Gohn (1999) e Simson (2001) dentre outros, admitem a presença de propostas curriculares alternativas na educação não formal. Para Von Simson (p.09) a educação não formal possui estruturação e organização, caracterizando-se pela não fixação de tempos e espaços bem como pela flexibilização na adaptação de conteúdos, formas de aprendizagem e de avaliação, diferindo, por conseguinte da educação formal. Ercília de Paula (2005) corrobora essa visão com base em seu contato com experiências de educação não formal, afirmando que no que se refere às estruturações pedagógicas dos projetos de Educação Não Formal analisados, existiam buscas significativas por parte dos profissionais quanto a uma melhor forma de estruturação dos currículos, de suas intencionalidades e objetivos.

Segundo afirma:

O que foi possível verificar nesta pesquisa realizada sobre os projetos de Educação Não Formal é que, no campo conceitual, existem ainda muitas indefinições entre os teóricos estudiosos desta temática a respeito da sua abrangência, da estrutura curricular e da formação dos seus profissionais. Percebe-se que é uma área nova, que está em construção e necessita de discussões ampliadas. Os princípios e fundamentos educacionais da Educação Não Formal no Brasil são bem próximos e voltados para a busca de propostas curriculares alternativas para as classes populares (PAULA, 2005, p.09).

Para essa estuda os projetos de Educação Não Formal, com base nas análises por ela realizadas, se acham comprometidos com a eliminação das desigualdades sociais, mediante ações de inclusão dos segmentos desfavorecidos da sociedade.

Os posicionamentos dos teóricos acima descritos nos levam a confirmar a premência de se considerar propostas curriculares alternativas que atendam às crianças e jovens excluídos da educação formal, por fatores diversos, não obstante a quase que total universalização da possibilidade de atendimento escolar em nosso país.

A relevância da Educação não formal vem sendo reconhecida em nível mundial, fato ratificado em 2003 quando o Comité de Ministros do Conselho da Europa:

*Recomenda aos Estados pertencentes à Convenção Cultural Europeia: a reafirmar que a educação/aprendizagem não-formal constitui hoje em dia uma dimensão fundamental do processo de aprendizagem ao longo da vida e, por isso, trabalhar para o desenvolvimento de padrões de reconhecimento efectivo da educação/aprendizagem não-formal como parte essencial da educação em geral e da formação humana.*

De fato, não podemos desconsiderar o papel que vem ocupando a educação não formal no processo educacional do nosso povo, sobretudo das populações menos favorecidas, buscando trabalhar conhecimentos, saberes e competências com base em valores ético-sociais comprometidos com a construção de uma sociedade inclusiva e solidária. Direitos humanos, promoção da paz, justiça social, tolerância, respeito à diversidade, diálogo intercultural e inter-geracional, multiculturalismo, convivência pacífica tem sido tomados como eixos fundantes das práticas educativas desenvolvidas em espaços não formais de educação. A visibilidade que vem sendo conferida à educação não formal deve-se, ainda, aos objetivos e ao uso de metodologias participativas que enfatizam a autonomia e construção coletiva e as experiências pessoais, tendo como foco o desenvolvimento humano como um todo.

As questões pontuadas parecem estar presentes na fala de Ciavatta e Rummer, contribuindo para o reconhecimento da presença do currículo na educação não formal:

As escolhas que presidem a organização curricular derivam de critérios de caráter sócio-político que, por sua vez, definem os procedimentos teórico-metodológicos e as práticas educativas. Estas são ações educacionais que supõem conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos face à realidade em que alunos, professores e gestores vivem e produzem seus meios de vida.(2010, p. 18 ).

Afirmam ainda essas teóricas do currículo:

As categorias cultura, trabalho, controle social, poder, hegemonia e ideologia constituem elementos fundamentais para explicitar essas relações na perspectiva de ruptura com as ações pedagógicas conservadoras. A elaboração do currículo exige, portanto, uma “teoria de pedagogia social,(Idem, p. 19).

Encontramos mais uma vez, em suas palavras, o reforço da ideia de que existe currículo na educação não formal. As categorias por elas explicitadas se acham presentes na concepção e na prática da educação não formal, questão que é ratificada pela alusão feita à pedagogia social que constitui fundamento das práticas pedagógicas da educação não formal. Ao admitirem que as escolhas que presidem a organização do currículo se pautam em critérios de conotação sócio-política e que orientam o uso de metodologias e ações que se inspiram em “valores, atitudes e comportamentos face à realidade em que alunos, professores e gestores vivem e produzem seus meios de vida”(Ibdem, p.20). Ciavatta e Rummerevidenciam outras características inerentes à educação não formal, contribuindo para a afirmação da existência de currículo na mesma.

Em Santos (2006) encontramos argumentos quanto à existência de currículo na educação não formal, ao ressaltar que os currículos dos projetos de educação não formal apresentam maior flexibilidade e concedem relevância ao aspecto cultural considerando-o como uma de suas principais diretrizes.

A defesa que fazemos de que na educação não formal existe currículo encontra justificativa no fato de entendermos o currículo como uma construção histórica, cultural e social, algo dinâmico capaz de suplantar uma conotação formal, preestabelecida e regulamentar. Currículo visto a partir da compreensão de que:

Diferentes ações, vários sujeitos, múltiplas concepções, espaços e tempos distintos, diversos saberes/fazeres intervêm em sua configuração, no interior de certas condições concretas estabelecidas por interações culturais, sociais e institucionais (FELÍCIO, 2010, p.08).

Partimos ainda do entendimento de que a realidade cotidiana produz situações que requerem uma prática pedagógica capaz de ir ao encontro de suas necessidades, questão que pode ser tomada como inspiração do currículo de educação não formal. Esse “deve adquirir sua forma e significado à medida que vai interagindo com a cultura nos seus diferentes contextos” (PIRES, 2005, p. 59).

Relativamente à pedagogia social, Gohn (2006) considera a educação não-formal como um dos seus núcleos básicos, na medida em que apresenta uma intencionalidade na ação, privilegiando a participação no processo de ensino e aprendizagem e enfatizando a construção coletiva de saberes, aspectos privilegiados pela pedagogia social. Afirma ela que:

É preciso reconhecer a existência e a importância da educação não-formal no processo de construção de uma sociedade sem injustiças, democrática. É preciso sistematizar dados, gerar e extrair saberes, e produzir conhecimentos no campo da Pedagogia Social. (P. 15).

Mas o que nos leva a provocar e instigar o debate acerca da possibilidade de existir currículo na educação não formal, além dos argumentos acima expostos foram as ideias de Pinar (2007) através de sua concepção de currículo que nos deram “panos para as mangas” para advogar a questão posta, para lançar esse desafio. Para ele o “*currículo é uma conversação extraordinariamente complexa*” (p.290). Argumenta Pinar que o currículo tal qual vem sendo pensado-vivenciado se apresenta com forte caráter de institucionalização, formalização, burocratização e abstração, algo, também preestabelecido, a ser cumprido e que

O divórcio entre currículo e vida pública, entre currículo escolar e autoformação dos alunos, que o culto do vocacionismo acadêmico assegura, garante profunda alienação social e, em ocasiões espetaculares, violência. (p. Idem, p.291).

Transpor essa forma de entender requer segundo suas convicções, conceber o currículo como “conversação”, ou seja, mais aberto, “por vezes até pessoal, e conduzido por interesses nos quais as pessoas se encontram dialogicamente uma a outra”. (Ibdem).

Pinar ressalta as palavras de Oakeshott de que a conversação

É impossível na ausência de uma diversidade de vozes: nela se encontram diferentes universos de discursos, reconhecem-se um e outro e gozem de uma relação indireta que nenhum dos dois pede ou prevê o seu ser assimilado a outro (1959, p. 11).

Daí Pinar (2007) dizer que “a alteridade estrutura e anima a conversação complexa” (p.294), uma conversação contínua, ainda que complexa. Nesse aspecto, podemos identificar que as práticas educativas não formais são muito mais flexíveis e abertas ao diálogo, tornando os conhecimentos-saberes construídos-trocados mais significativos porque refletem questões, problemas, indagações, necessidades que interessam diretamente aos participantes, adquirindo maior significação para as suas vidas. Também reflete a existência de relações entre iguais em oposição às clássicas relações hierárquicas prevalentes na prática cotidiana escolar.

Ao destacar que qualquer currículo traduz uma seleção daquilo que a comunidade acredita valer à pena, e exclui tudo o que considera indigno de se conhecer, Pinar abre espaço para considerarmos que a educação não formal faz isso na medida em que trabalha com saberes e competências que julga importante para a formação dos indivíduos, ancorada em seus posicionamentos ético-políticos e ideológicos.

Buscando superar interpretações prevalentes no campo do currículo, Lopes e Macedo, a partir da compreensão do currículo não mais como seleção de conteúdos ou de uma cultura, *mas como uma produção cultural*, corroboram as contribuições de Pinar ao tratar da força das narrativas e “dos currículos centrados nas histórias de vida dos sujeitos, a partir dos quais os conteúdos curriculares se tornam existencialmente significativos” (2007, p. 66).

As autoras acima reforçam ainda mais nossos questionamentos ao fazerem menção aos teóricos que se filiam à matriz<sup>132</sup>fenomenológica que

---

<sup>132132</sup>“O segundo excluído: o que acontece nas escolas”,



defendem a ideia de currículo aberto às experiências e vivências dos sujeitos e suas intersubjetividades, em contraposição à concepção de currículo como prescrição. Nessa perspectiva, Lopes e Macedo “propõem uma concepção que englobe atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio “mundo-da-vida” (p. 34).<sup>133</sup> Com isso engrossam elas o pensamento que vê o currículo como *currere* – “um processo mais do que uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública”<sup>134</sup> (p.34). Essa concepção “é considerada por Pinar como grande contribuição da fenomenologia à ampliação do conceito de currículo” (p. 35) e que é também perceptível em Freire quando propõe pensar o currículo *para além das distinções entre formal, oculto e vivido*. Nesse sentido, ver-se ganhar força uma concepção de currículo como *plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem*. (Idem).

Já podemos perceber, diante da discussão até aqui feita, a necessidade de se desconstruir-ampliar a concepção de currículo face ao desafio de se considerar a possibilidade de existência deste na educação não formal, sobretudo com base na relevância que vem assumindo, segundo a abordagem pós-estruturalista, a linguagem na construção social. “A linguagem ao invés de representar o mundo, a linguagem constrói o mundo” mais ainda, “a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo” (p. 38).

Daí a contribuição de Pinar sobre a força das narrativas e “dos currículos centrados nas histórias de vida dos sujeitos, a partir das quais os ‘conteúdos’ curriculares se tornam existencialmente significativos” (p. 66), concepção que parece estar presente em experiências não formais de educação.

Observamos, assim, que a importância da linguagem comparece como elemento indispensável, a nosso ver, no repensar do currículo, conferindo-lhe a conotação de uma prática discursiva, de um discurso que é produzido e hegemonizado em meio a outros vários discursos sociais e culturais, questão que leva ao entendimento dos múltiplos significados que podem ser atribuídos ao termo currículo. Nesse aspecto, o currículo reflete um processo fluido de

<sup>133</sup><sup>133</sup> Afirmam que “Paulo Freire é uma das mais importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do “mundo-da-vida”

<sup>134</sup><sup>134</sup> Para tanto, lançam mão dos estudos pós-estruturais de currículo que, no Brasil, se intensificam no início deste século, lançando mão dos estudos pós-estruturais de currículo que, no Brasil, se intensificam no início deste século.

identificações e a presença de *sujeitos descentrados e políticos*, visão que se enquadra na teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Discurso concebido como “um sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora do sistema de diferenças” (LACLAU e MOUFFE, 1985, p. 16).

Nessa acepção, o currículo pode ser compreendido como espaço discursivo, um discurso aberto, portanto, a influências políticas e a projetos de sociedade e de educação que lhes podem lhe conferir novos significados, derivando da articulação de lutas democráticas, expressando, assim, uma prática discursiva capaz de produzir- refletir descentramentos e novos pontos nodais no processo de construção hegemônica.

A concepção de currículo, visto como uma estrutura discursiva permite “a fixação de novos significados a partir do jogo entre forças sociais em ação” (PEREIRA, 2009, p.31) o que permite repensar o currículo de modo a visualizar a sua presença em processos não formais de educação. A incorporação de novos significantes, pela desarticulação e rearticulação de sentidos, pela mobilização de novos sentidos, por novas práticas articulatórias, possibilita a redefinição-ressignificação do que é currículo.

Sabemos que as concepções de currículo integram lutas por produção de sentidos e por processos de sua legitimação. Isso permite engendramentos de novos sentidos que incorporem diferentes processos educativos sistematizados e intencionalmente planejados que possam adquirir forma e significado na interação com a cultura nos seus diversos contextos.

A abertura do currículo à diversidade e à diferença é outra questão a ser considerada numa perspectiva de currículo considerado como cultura, como produção contínua de sentidos híbridos que produz diferenças e novos significados. Currículo firmado, portanto, na contínua busca de significação e no “entendimento dos sujeitosdescentrados e políticos” (LOPES e Macedo, 2007, p. 227), conforme apregoa a teoria do discurso de Laclau e Mouffe.

Num esforço de tecer algumas considerações, ainda que provisórias e sujeitas a modificações e novas significações, sobretudo porque estamos considerando o currículo como um campo contingente e de processos de articulação-rearticulação de sentidos, nos atrevemos a propor um olhar ampliado e aberto à inclusão de processos não formais de educação. Atrevemo-nos a tal tarefa pela experiência que temos como professora da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica em espaços não formais de educação que nos tem permitido, através da realização das experiências vivenciadas pelos

alunos que nos revelam elementos que nos permitem acreditar na viabilidade de currículos nessas práticas educativas.

Na verdade, muitas são as possibilidades por nós admitidas da existência de currículos em muitas das experiências acompanhadas, embora concordemos que tal existência não se aplique a toda e qualquer processo educativo não formal, sobretudo naqueles casos em que predomine ações assistemáticas, pontuais e sem estruturação definida. Contudo, em muitas ONGs, com maior visibilidade aquelas de Educação, apresentam muitos elementos que integram diferentes concepções de currículo inscritas em diversas matizes paradigmáticas.

Estruturação de disciplinas ou áreas de conhecimento, explícita intencionalidade, uma pedagogia, organização de espaços e tempos, projeto político-pedagógico, fundamentação teórica, metodologias de ensino, avaliação com vistas à certificação, profissionais habilitados, inclusive assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, são elementos<sup>135</sup> dentre outros que indicam a possibilidade de se admitir a existência de uma prática curricular. A nosso ver, o desafio posto reside na forma de conceber currículo, abrindo-se espaço para o acolhimento de tais experiências.

Contribuições das teorias pós-modernas e pós-estruturalistas, incluindo-se aí a teoria do reconhecimento de Honneth<sup>136</sup>(1999), podem subsidiar o processo de redefinição e alargamento do currículo. Na Teoria do Reconhecimento podemos encontrar várias contribuições, a exemplo da valorização do reconhecimento recíproco nas relações intersubjetivas das minorias étnicas, raciais, sexuais e de gênero, da igualdade de status e a paridade

---

<sup>135</sup> Algumas características peculiares merecem ser destacadas: os conteúdos trabalhados surgem de temáticas eleitas a partir das necessidades e anseios do grupo, não sendo, portanto, eleitos à priori, as metodologias são problematizadoras e participativas, geralmente firmadas na concepção de Paulo Freire, e refletem o cotidiano vivido pelos participantes. Seus modos de agir e de refletir sobre o mundo.

<sup>136</sup>A Teoria do Reconhecimento intersubjetivo e social de Honneth tem como mote os conflitos sociais e práticas de desrespeito, humilhação e menosprezo existentes entre os sujeitos, públicos e privados, tendo em vista enfatizar a necessidade do reconhecimento recíproco como exigência à vida humana e social.

participativa, reconhecimento explicitado em experiências não formais de educação, inclusive sendo mote para a criação de muitas ONGs.

Diante do desafio lançado, encontramos brechas na concepção de currículo como conversação complexa e aberta pensada por Pinar, por permitir a consideração das diversidades, das subjetividades e da alteridade como imperativos a uma conversação complexa. Currículo como algo vivido nele mesmo, um “currículo que muda à medida que nos envolvemos com ele em direção à realização dos nossos ideais e sonhos privados e públicos”(PINAR, 2007, p. 292-293).Assim, “O currículo deixa de ser uma coisa, e é mais do que um processo. Torna-se um verbo, uma ação, uma prática social, um significado privado e uma esperança pública” (idem, p.293). Currículo como discurso que pode assumir diferentes sentidos. Tais afirmativas se traduzem em argumentos para pensar a questão que levantamos: Existe currículo na educação não formal? Se ainda não é admitida torna-se urgente travar um grande debate sobre a possibilidade de reconhecer esta existência, mediante a ampliação do significado atribuído a currículo.

Fica o convite para pensarmos outros sentidos para o campo do currículo, questão nova que se nos apresenta desafiadora, instigante e passível de ser visitada mesmo diante das limitações prevaletentes no campo de Educação não formal.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. In: Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2002.

Clavatta, Maria, Rummert, Sônia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional Educ. Soc. vol. 31 no.111 Campinas, Apr./June 2010.

Felício, Helena Maria dos Santos. Currículo sem Fronteiras, v.10, Dez 2010.  
Freire, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Gonh, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, vol.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

\_\_\_\_\_. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. revista ECCOS, no 2, vol. 6, Dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais e educação. São Paulo. Cortez, 2003, 5a ed.

\_\_\_\_\_. XX Movimentos e lutas sociais na História do Brasil. São Paulo: Loyola, 1995.

HONNETH, Axel. Reificación: um estudo em la teoria del reconocimiento. Traduzido por Graciela Calderón. Buenos Aires: Cortez, 1999.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemony e socialist strategy: towards a radical democratic politics. London and New York: Verso, 1985.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias De Currículo. São Paulo: Cortez, 2007. Livro interpretado

MACEDO, Roberto. Currículo e Complexidade: A perspectiva crítico-multicultural e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomás Tadeu. (orgs) Currículo, Cultura e Sociedade. Trad.Maria Aparecida Baptista, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OAKESHOTT, Michael. The voice of poetry in the conversation of mankind.London: Bowes e Bowes, 1959.

PEREIRA, Célia Maria R. da Costa. Democratização da política educacional brasileira e o FUNDEF: uma análise de suas práticas discursivas do - ”dito-feito” ao “feito não dito”. Recife, Edições Bagaço, 2009.

PINAR, William F. O que é a Teoria do Currículo. Porto: Porto Editora, 2007.

SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomas Tadeu (org). Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SIMSON, O.R.M. (org).Educação Não Formal: Cenários de Criação. Campinas: São Paulo. Editora da UNICAMP/ Centro de Memória, 2001.

TADEU DA SILVA, Tomaz. Teorias do currículo: Uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2002.

TRILLA, J. La Educación fuera de la escuela; ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 2008.

- XC -

## A CIDADANIA POR ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS

Dimas Santana Souza Neves

Rodrigo Alves Bandeira

Nada menos que uma “revolução cultural” pode funcionar. Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução. (ZigmuntBauman)

A partir das obras fílmicas, dispostas em exposições para coletivos, em processos educativos, aprendemos o quanto auxiliam a potencialização do ensino, constituindo culturas escolares e ações educativas não escolares que impactam sobre a vida dos educadores e da própria infância. Assim, problematizamos uma construção interpretativa, enfocando os argumentos educativos de princípios e valores da ideia de cidadania<sup>137</sup>, cujas questões estejam ligadas as noções de participação e práticas de solidariedade presentes nos filmes "Filhos do Paraíso", "A Guerra de Botões" e "Yaaba".

Como bem diz e epígrafe deste texto, precisamos compreender que a mais bem sucedida ferramenta social para humanizar o ser humano é, e deve ser a escola, com seus incontáveis pontos de auxílios, presentes nas sociedades contemporâneas, para que possamos aumentar o potencial agregador da vida em

---

<sup>137</sup> Cf. pensada a partir das problematizações históricas do Brasil edificadas por Carvalho (2005).

comum na sociedade moderna. É neste sentido que desejamos pensar alguns mecanismos normativos que influenciam sobre o processo educativo.

### **As conformações legais.**

Nesse quadro, podemos afirmar que quando a Constituição Federal da República Federativa foi promulgada, em 1988, já preconizava e exibia como um dos seus mais importantes textos, os objetivos e princípios educativos presentes nos artigos 205 e 206 da Carta Magna brasileira. Além disso, parte da sociedade estava deslumbrada com a reconquista da democracia, difundiram a ideia de Constituição Federal como “A CARTA CIDADÃ” ou “A CONSTITUIÇÃO CIDADÃ”. Ledo engano dos setores conservadores?

Ao definir a responsabilidade com a educação, o Estado brasileiro advogou para si a maior responsabilidade sobre esta política, preferencialmente, pública e estatal e estabeleceu que a educação deve ser um “direito de todos”. E, para ser bem determinante com os seus desejos e convicções, os legisladores pátrios definiram os objetivos da educação, em cuja oportunidade, prescreveram que esta política estatal visa “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, deixam bem compreensível a ideia de cidadania e de trabalho.

Além dos objetivos de trabalho e de cidadania é preciso conhecer outras construções legislativas no campo da educação escolar. Para se ter ideia destas circunstâncias vejamos o que prescreveu nossos legisladores a respeito da educação<sup>138</sup> e dos princípios do ensino brasileiro.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

---

<sup>138</sup> Verificar mais detalhes na obra de MALISKA, Marcos Augusto. O Direito à educação e a constituição. Porto Alegre: S.A. Fabris, 2001.



V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL)

A originalidade do pensamento brasileiro expresso na Constituição Federal não aconteceu como objetiva o movimento conservador contemporâneo denominado “Escola sem Partido”. Isto porque a Carta Magna prescreve mais do que a ideia liberal de educação presentes em diversas partes do mundo, ela proclamou um ideal de educação. Desde o direito precípua ao processo educativo, afirmando categoricamente a liberdade, igualdade, democracia, reconhecimento do valor educativo, e qualidade no ensino como formulações complementares, indissociáveis e que devem ser materializadas nos procedimentos de constituição educativa. Nessas conquistas expressas nas distintas disposições preconizadas na Lei Maior deste País temos, portanto, definições conceituais que asseguram direitos e tornam procedimentos necessários para a realização da educação com liberdade e democracia e não com a imposição do pensamento único, do pensamento utilitário e servil de um grupo social sobre o outro ou de secundarização de modelos e compreensões culturais. Ao preconizar a liberdade<sup>139</sup> de participação<sup>140</sup>, a necessidade de compartilhamento das decisões, e que os atos escolares sejam completamente definidos por ações democráticas torna a Constituição uma ferramenta

---

<sup>139</sup>Cf. Arendt (2006)

<sup>140</sup>Entendida aqui na concepção formulada por Lafer (1979, p. 37): [...] a liberdade política, que é do cidadão e não a do homem enquanto tal, é uma qualidade do eu posso da ação. Ela só se manifesta em comunidades que regularam, através de lei, a interação da pluralidade. Através desta distinção, Hannah Arendt reafirma a sua posição sobre a relação entre política e liberdade. Ambas só aparecem quando existe um espaço público que enseja, pela liberdade de participação na coisa pública, o diálogo no plural, que permite a palavra viva e a ação vivida, numa unidade criativa e criadora. Esta aceção de liberdade, entendida como participação, tende a trazer o alargamento da esfera da autodeterminação coletiva através de normas democraticamente consentidas.

importante ao professor na formação da cidadania e no exercício da participação, inclusive, por meio de representações.

### **OS FILMES COMO INTERCESSORES<sup>141</sup> NAS AÇÕES EDUCATIVAS.**

A produção desta narrativa ganha mais sentido a partir de um programa investigativo que o Grupo de Pesquisa sobre questões curriculares desenvolve no Campus Universitário Jane Vanini da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tal projeto pesquisa está conjugado com extensão, trabalhando como uma experiência de formação continuada de professores das redes de ensino: públicas e privadas. Particularmente atende profissionais do ensino fundamental que trabalham nos sistemas estadual e municipal de educação. E, é nessa teia de relações que constituímos o Cineclube, um espaço/tempo destinado à exibição de filmes e para momentos de rodas de conversas em que compartilhamos nossas apropriações a respeito dos temas discutidos por esses filmes selecionados.

Ao partir desses filmes podemos problematizar que na produção iraniana “Os filhos do paraíso” alguns temas auxiliam a compreender os objetivos educativos e as relações sociais presentes nas escolas e nos distintos modos de convivência, particularmente a partir da família. Nessa narrativa, desde o início a solidariedade está presente, muitas vezes, nas relações entre os dois irmãos, em torno de quem a questão da educação, com práticas da fraternidade e solidariedade, produz experimentações da vida que supera desafios e estimula para alcance de objetivos precisos na vida. Estudar, sobreviver, partilhar, superar e cooperar no trabalho doméstico ou profissional são alguns dos verbos conjugados por Ali, uma criança filha de família humilde que entra na narrativa a partir do momento que percebe que um par de calçado escolar da sua irmã Zahra foi extraviado.

Já no filme “Guerra de botões”, um filme de produção francesa, as questões de participação e cidadania estão intensificadas por diversas motivações. Por entre estudos e simulações de batalhas, essa narrativa fílmica trabalha com a coragem do persistente jovem Leblac, líder de um grupo de estudante que combatem com outro grupo rival para que possam demonstrar

---

<sup>141</sup> Cf. Guerón (2011).

capacidade de vencer lutas superando desafios em busca dos seus objetivos na vida social. No caso do filme, impor humilhação aos demais do outro grupo para que fossem castigados pelos pais por falta de botão em suas roupas. Ficção ou Ingenuidade que muito se assemelha com a realidade da vida cotidiana. Participação, liderança, determinação, combate ao preconceito e busca de superação. Eis alguns dos ensinamentos do filme. Tateando pelos ensinamentos do professor sobre democracia e liberdade, capacidade e perseverança o estudante escolarizado aposta nos estudos e na força do conjunto de garotos e, para surpresa, uma única menina no grupo, para superação dos obstáculos na escola, na família e na vida.

Já no filme de produção africana, as noções de participação e cidadania estão entrelaçadas. Bila, o protagonista da narrativa, exercita participação no filme *Yaaba* de uma maneira instigante. Pequenos acontecimentos e envolvidos em diversas tramas, o filme *Yaaba* tem como destaque uma relação de amizade entre uma anciã expulsa da comunidade com uma criança que adota aquela velha como Avó, daí o título do filme. Portanto, na relação familiar, a partir da convivência com o “mundo cultural” daquela comunidade é que Bila aprende a ser criança e se fazer cidadão.

Desde pequenos erros e equívocos de criança na fase infanto-juvenil ou adolescência esse menino – Bila –, juntamente com uma colega – Nopoko – da aldeia em que vivem, constroem um conjunto de relações que permitem aprendizado com os problemas e questões culturais e sociais do seu povo. Ao mesmo tempo, as tramas permitem que os dois vivenciem questões instigantes das disputas de poder na aldeia, desde a capacidade de cura com medicamentos até os modos de convivência entre casais, sem esquecer um intenso aprendizado sobre crimes sociais, alcoolismos e curandeirismos. Não comparece no filme uma lei ordinária e escrita, nem uma instituição exclusivamente educativa, mas a convivência com base na oralidade é que faz despertar todo um interesse pela participação nas coisas da comunidade. Portanto, a liberdade, a participação, a cidadania não exigem, necessariamente a legislação normativa institucionalizada como suporte.

## **A TESSITURA DA REDE DE DISCURSO SOBRE PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA.**

Ao tocar nas questões jurídicas e questões culturais presentes nos filmes exibidos conseguimos encontrar algumas percepções instigantes dos

profissionais da educação que trabalham com o processo de formação no Cineclube. Desta maneira, queremos destacar alguns argumentos que culminaram com leituras sobre as narrativas filmicas.

Esta professora compreendeu o filme “Filhos do Paraíso” e comparou com a própria realidade educativa construída no cotidiano das suas relações escolares. A educadora assim expressou

Mas é igual lá na minha escola, por exemplo, nós temos alunos que, às vezes, deixam de ir porque tem essa grande responsabilidade de estar trabalhando mesmo. [...] assim, eu assistindo o filme, a gente vai lembrando, né? De alguns casos que tem nas escolas, que nós conhecemos e que nós buscamos um meio pra melhorar. Porque, assim, a criança, que ela deixa de ter essa infância pra fazer um ou outro serviço que não está agregado à escola, ela acaba deixando de participar, deixando de aprender, deixando de se desenvolver em aspectos, assim, específicos pra sua idade com a sua turma.(COMENTÁRIOS, CINECLUBE, PROFESSORA OUTONO, 2016)<sup>142</sup>.

Por essa construção de pensamento é possível perceber o quanto o cotidiano escolar ainda precisa ser conhecido. A professora aponta que há muito mais cumprimento do objetivo do “trabalho” do que efetivamente de cidadania para crianças. E, isto é cultura social presente na cultura escolar. De maneira especial, cultura de famílias de crianças pobres que são apropriadas pelos grupos sociais e colocados no cotidiano das relações, valorizando muito mais o trabalho, ainda que de crianças do que a participação, a aula, o conhecimento, a vontade de saber. Nessas experiências, do filme, da legislação, do depoimento da professora, podemos problematizar questões envolvendo “serviços” de crianças que se submetem ao jugo, desde cedo, da perda da infância e visível comprometimento cultural e conformação vivenciada com a realidade do trabalho e, sem muitos questionamentos, acabam “aceitando”, pelas práticas cotidianas a experimentação do trabalho mais que qualquer condição de realização da cidadania.

---

<sup>142</sup> Apesar de obtermos as devidas autorizações legais, optamos, nestes primeiros escritos por preservar a identidade dos professores, para que possamos criar condições de aparecimento dos seus comentários com maior ampliação da visibilidade social.

Em mais uma oportunidade de sociabilização das interpretações, após exibição do filme “Guerra de botões”, um professor pronunciou o seguinte comentário.

Boa noite. O filme é muito interessante mesmo. A gente pode perceber a liberdade, a gente pode perceber a união entre todos, a gente pode perceber a traição que existiu e mais do que isso eu vi, assim, um acreditar daquele professor sobre aquele aluno que, muitas vezes, ele era parece que era a base daquela sala como muitos alunos também são e a gente, às vezes, nem percebe isso, mas o professor conseguiu ver naquele aluno o quanto ele tinha pra dar ainda e ele. Entendeu? E fez com que fosse realmente não só líder, mas alguém que transmitia a todos aqueles colegas dele, ao redor dele, aquela força pra vencer, aquela força pra lutar, aquela força pra querer mais, enfim e que o professor mais do que nunca acreditou nele e olha eu penso, assim, que nós professores, nós devemos acreditar, acreditar nas melhores, nas melhores coisas, nos melhores detalhes de cada aluno. (COMENTÁRIOS, CINECLUBE, PROFESSOR INVERNO, 2016).

Nos seus argumentos sobre o modo como se apropria da narrativa fílmica o professor enfatiza a arte da convivência em grupo e os processos de compartilhamentos. Princípios e sentimentos humanos e sociais são discutidos. Desde traição entre os grupos rivais, simbolizando um pouco a ideia de partes de uma democracia ou de uma luta entre grupos rivais, a aprendizagem chegou a ideia da relação pedagógica entre o professor/aluno que produz motivações, incentivos, cria condições de aprendizagem e ligação com o cotidiano da vida. Daí porque a figura de líder comparece no filme de maneira singular e que este professor capturou de uma maneira problematizada com o cotidiano da vivência escolar do educador da escola cenário do filme. É nesse imbricar de relações que a aprendizagem entre os escolares acontece de uma maneira prazerosa, sem exageros na pedagogização de todos os processos.

Nesse quadro de relações entre filmes, experiência cotidiana da vida escolar e a legislação que procuramos enfocar as práticas educativas. Em espaços escolares e/ou nas comunidades socioculturais, os modos como objetivam a conformação da infância nas relações comunitárias ou nas instituições escolares se apresentam e podem enriquecer o currículo escolar com conceitos que estão presentes na constituição federal, na Lei de Diretrizes

e Bases e em diversos outros documentos da legislação brasileira como o Estatuto da Criança e do Adolescente. Desta feita, concordamos que os aspectos conceituais existentes nesses filmes contribuem para problematizar como essas noções reguladoras foram apropriadas pela legislação brasileira. Normatização essa que, por sua vez, busca, cotidianamente, a consolidação de uma infância ideal e de uma criança cidadã a partir de princípios difundidos em conteúdos sobre participação, democracia, cidadania e trabalho, na escolarização e nas ações cotidianas, tanto em disciplinas como em temas transversais que percorram as experimentações das práticas curriculares e das ações de educação. Com argumentos encontrados, tanto por pesquisadores como pelos professores, nos propusemos questionar esses pressupostos da vida social e escolar.

Nesse quadro podemos dizer que, ao apresentarmos uma compreensão de como as normas estatais e práticas socioculturais comunitárias capturam sujeitos e infundem processos para um modelo de viver em sociedade com uma liberdade bem regulada e pouco espaço para criatividade é um propósito bem difundido que acontece nos grupos sociais, nas comunidades, nas famílias e nas escolas. Nesse sentido, o ideal normativo ou a expressão da cultura de um povo deseja fazer certo disciplinamento para que todos os escolares possam respeitar as determinações culturais e normativas de um espaço social com muita obediência, conforme analisa Foucault (1988,2001,2004). E, particularmente, precisamos compreender que os processos educativos visam investir em princípios como o trabalho mais intensamente e produz poucas condições para reflexão sobre a participação e cidadania dos nossos estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. *O que é Política?* Editora UrsulaLudz. 6ª ed. — Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 240 p. 2006, p. 31.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2005

GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê do clichê à Imagem*. Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Uma arqueologia das ciências humanas. 8 ed. Trad. Márcio Alves da Fonseca e SalmaTannusMuchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 14 ed. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. 2 ed., 2ª reimpressão. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo JardimMorais. Rio de Janeiro: NauEditora, 2001.

LAFER, Celso. *Hannah Arendt, Pensamento, Persuasão e Poder*. Coleção o Mundo, hoje; v. 35, p.37. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. *Espaço Pantaneiro: Cenário de Subjetivação da Criança Ribeirinha*. Tese de Doutorado. Niterói-RJ, UFF, 2009.

- XCI -

## UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: HIATO ENTRE A FORMAÇÃO NÃO FORMAL E OS REGISTROS NOS CURRÍCULOS DOS EMPREGADOS

Fernando Antonio Araújo Cavalcanti – FCAP-UPE (Brasil)

Aida Maria Monteiro da Silva – UFPE (Brasil)

### INTRODUÇÃO

**Nos dias atuais, onde a competitividade é considerada crucial no mundo dos negócios, há um grande apelo para que as organizações desenvolvam seu capital intelectual<sup>143</sup>.**

Para Éboli, 2004, defensora de uma educação voltada para empregados das empresas cita que: “compreender a conjuntura do nascimento das Universidades Corporativas<sup>144</sup> - UC e sua importância na produção do conhecimento na sociedade contemporânea é um tema que merece discussão ampla e profunda”. A autora enfatiza a “enorme responsabilidade em pensar com seriedade e profundidade seu papel e impacto nos sistemas educacionais” (ÉBOLI, 2004, p. 5).

A americana Jeanne C. Meister, 1999, considerada a principal autoridade sobre o tema Universidades Corporativas já afirmava que, dos anos

---

<sup>143</sup> Teoria do capital intelectual caracteriza-se pela afirmação de que o conhecimento é o principal fator de produção da era contemporânea (Stewart, 1998, p. 13)

<sup>144</sup> Para Marisa Éboli (2004) os termos educação corporativa e universidade corporativa se equivalem conceitualmente



1950 aos 1970, as empresas norte-americanas formavam equipes para ensinar aos profissionais como executarem as atividades laborais. Essas estruturas educacionais se proliferaram e tornaram-se conhecidas como universidades, institutos ou faculdades corporativas:

[...] havia a suposição implícita de que, se a empresa desse aos profissionais conhecimentos suficientes por meio de metodologias inteligentes de ensino na sala de aula, eles adquiririam novas qualificações para realizar seu trabalho melhor. Em algum ponto desse processo, esses trabalhadores transformaram-se em funcionários mais produtivos e comprometidos (MEISTER, 1999, p. 34).

Além disso, para a mesma autora as propostas das Universidades Corporativas quebram a ideia de espaço físico necessário para treinamentos:

Esta mudança de enfoque, segundo Meister (1999), implica abandonar a ideia do espaço físico do treinamento local para a situação de aprendizagem em qualquer hora e em qualquer lugar; valorização da aprendizagem por meio da ação, ao invés de aprender ouvindo; e substituição dos treinamentos ocasionais pela educação continuada. (MEISTER, 1999, p. 34).

Outra autora que defende o surgimento da ideia das Universidades Corporativas é Alperstedt (2001) e segundo ela:

A oferta de cursos pelas próprias empresas é a forma encontrada para, além de suprir falhas na educação formal, direcionar a formação de seus funcionários às suas necessidades organizacionais e mercadológicas. Este direcionamento para a aprendizagem procura tornar produtivo o empregado, preparando-o para promover a inovação e contribuir para a formação e desenvolvimento de vantagens competitivas da organização à qual pertence. E decisão da empresa em investir na sua capacitação é vista pelos empregados como valorização de suas carreiras (ALPERSTEDT, p.155, 2001b).

Observando este cenário é importante frisar que não é objetivo deste artigo descrever as mais variadas matrizes curriculares, entretanto Deluiz, 2001 relata que tanto a matriz condutivista/behaviorista<sup>145</sup> quanto a funcionalista<sup>146</sup> estão estritamente ligadas à ótica do mercado. De forma geral, as competências investigadas no processo de trabalho são transpostas de forma linear para o currículo, formulando-se as competências a serem construídas como intermináveis listas de atividades e comportamentos, limitando o saber ao desempenho específico das tarefas. A concepção de autonomia dos sujeitos fica, assim, restrita e prescrita pelas atividades e tarefas (DELUIZ, pag. 8, 2001).

Possivelmente, o desprezo das bases acima elencadas assinala o conflito entre as características destoantes de formação para a vida versus formação para o mercado, esta última frequentemente reclamada pelo empresariado e pelos futuros profissionais que buscam a universidade como meio para obter um posto de trabalho. (BIANCHETTI, 2008).

O aprendizado contínuo vem evoluindo de uma abordagem de treinamento e desenvolvimento para uma modelo que credita à Educação Corporativa um conceito mais abrangente, visto que alia uma educação continuada aos objetivos da empresa, na tentativa de desenvolver as competências necessárias em seus trabalhadores. Tendo como ponto de partida uma formação básica, o indivíduo é incitado ou impelido, pelas atuais transformações do mundo do trabalho, a concluir e reforçar seus estudos tanto na empresa quanto nas UC ou Universidades tradicionais, independente desse apelo pela constante busca pelo conhecimento ser chamada de formação continuada, educação permanente, formação ao longo da vida. Evidente que em todas há o mesmo sentido: a necessidade de aprendizagem constante. (BIANCHETTI, 2005, p. 10).

Castro, 2013, é mais enfático com relação à verdadeira necessidade de formação do trabalhador ao afirmar que:

---

<sup>145</sup> Baseada na psicologia comportamental, behaviorista. Entende, assim como a matriz funcionalista, desempenho como sinônimo de competência. Predominante nos EUA nos anos 1960 e 1970. Fundamentada na psicologia de Skinner e na pedagogia dos objetivos de Bloom.

<sup>146</sup> Matriz funcionalista: deslocada para o campo da sociologia funcionalista, tem seu foco na função, e não no trabalhador. Possui laços íntimos com a economia de mercado. Analisa o sistema e sua relação com o entorno: mercado, tecnologia, relações sociais e institucionais

O objetivo precípua e central da UC é aumentar a produtividade e a competitividade da empresa. Tudo mais fica de fora ou tem um papel secundário. Como regra geral, só se deve oferecer aquele curso ou outra solução de aprendizagem se há boa chance de ser usado no trabalho ou ter impacto nos negócios (CASTRO pag. 411, 2013).

Assim este artigo discorre a respeito das universidades corporativas e as suas principais características, enfocando no valor desta modalidade de ensino e a diferenciação entre universidades corporativas e departamentos de treinamento e desenvolvimento, com o objetivo de reforçar a importância e propor um olhar para o currículo desses treinamentos, bem como a forma como são certificados ou validados os diplomas.

Bem verdade que as UC trazem como premissa a crescente valorização da competência em detrimento da mera detenção de um diploma de uma instituição de ensino superior tradicional. E segundo Alperstedt, 2001:

O mercado de trabalho passa a privilegiar mais as reais competências de um certo indivíduo para o desempenho de uma dada função, do que considerar como suficiente o lastro de um diploma obtido por esse mesmo indivíduo. Cabe destacar que essa é uma premissa considerada neste estudo, embora se saiba que, paralelamente, os empregadores ainda considerem intensamente alguns centros de excelência, não apenas pela qualidade do ensino prestado, mas também em função da seletividade do processo de admissão inerente (ALPERSTEDT, pag 9, 2001).

Um dos motivos que justifica a relevância do tema é que várias empresas vêm adotando as universidades corporativas como diferencial na formação de seus empregados, como ferramenta de relacionamentos com clientes e fornecedores. Assim, investigá-lo proporciona um estreitamento entre a pesquisa acadêmica e o funcionamento das Universidades Corporativas, e neste caso, com um especial olhar para como são realizadas as certificações ou a entrega de diplomas aos participantes desses cursos, trazendo ao mundo laboral a realidade comprovada cientificamente.

Pela rápida introdução do tema, parece se tratar de um assunto cujo conhecimento é incipiente ou abordado por outras óticas. Assim, este trabalho

tem como objetivo principal verificar como são certificados os treinamentos realizados pelas UC e proporcionar maior familiaridade científica ao problema.

## REVISÃO DA LITERTURA

Utiliza-se o termo “Educação Corporativa” desde a década de 1950, quando a General Eletric lançou a Crotonville (1955) (BIANCHETTI, 2005; **MEISTER, 1999**). Sua origem é nos Estados Unidos, quando muitas empresas, determinadas a tornarem-se líderes empresariais na economia global, lançaram essa modalidade de ensino.

Entretanto, a notoriedade do termo Universidade Corporativa, como citado anteriormente, é atribuído a Jeanne Meister, presidente de uma empresa americana de consultoria em educação corporativa. Meister (1999, p. 8) a define como “um guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e a educação de funcionários, clientes e fornecedores, buscando otimizar as estratégias organizacionais”.

Para Eboli (2004, p. 98), a finalidade básica de um Sistema de Educação Corporativa (SEC) é fomentar o desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios. O objetivo é preparar os empregados de uma organização para tirar vantagem dessas mudanças emergentes e institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua alinhadas às estratégias empresariais. Assim, a educação corporativa torna-se parte importante da estratégia das organizações para a manutenção dos seus negócios.

Neste sentido, Meinster (1999, p.223) apresenta os princípios de sucesso para o sistema de educação corporativa que dão um enfoque conceitual e metodológico para a concepção, a implementação e a análise de projetos de educação corporativa e estes princípios podem ser vistos no quadro 1.

### Quadro 1. Princípios defendidos por Meinster para o sucesso das Universidades Corporativas

Competitividade	Valorizar a educação, o desenvolvimento do capital intelectual como fator de diferenciação frente aos concorrentes, consolidando-se capacidade de competir, melhorando valor de mercado através do aumento do valor das pessoas. .
Perpetuidade	Entender a educação como um processo de transmissão de herança cultural, que exerce influência intencional e sistemática com o propósito de formação de um modelo mental, a fim de conservar, transmitir, disseminar, reproduzir ou até mesmo transformar as crenças e valores organizacionais, para perpetuar a existência da empresa.
Conectividade	Privilegiar a construção social do conhecimento estabelecendo conexões, intensificando a comunicação empresarial favorecendo a interação de rede de relacionamentos que propiciem gerar, compartilhar e transferir os conhecimentos organizacionais considerados críticos para o negócio
Disponibilidade	Oferecer recursos educacionais de fácil uso e acesso, para que os colaboradores realizem aprendizagem "a qualquer hora e em qualquer lugar", estimulando-os no processo de aprendizado contínuo e autodesenvolvimento.
Cidadania	Estimular a formação de atores sociais, ou seja, sujeitos capazes de refletirem criticamente sobre a realidade organizacional, de construí-la e modificá-la continuamente, e de atuarem pautados por postura ética e socialmente responsável,
Parceria	Desenvolver continuamente as competências críticas dos colaboradores, estabelecendo relações de parceria no âmbito interno e externo, com ideal e interesse comum na educação desses colaboradores.
Parcerias internas	Estabelecer parcerias de relações com líderes e gestores, para que estes se envolvam e se responsabilizem pela educação e aprendizagem de suas equipes, e desempenhem plenamente o papel de educador, formador e orientador no cotidiano de trabalho..
Parcerias externas	Realizar parcerias com Universidades, instituições de nível superior ou até mesmo clientes e fornecedores que tenham competências para agregar valor às ações e aos programas educacionais corporativos, ancoradas numa concepção comum sobre as necessidades de qualificação da força de trabalho
Sustentabilidade	Ser um centro gerador de resultados para a empresa, buscando agregar sempre valor ao negócio. Significa, também, buscar fontes alternativas de recurso que permitam um orçamento próprio e auto-sustentável, diminuído assim as vulnerabilidades do projeto de Educação Corporativa, a fim de viabilizar um sistema de educação realmente contínuo, permanente e estratégico.

Fonte: Elaboração do autor, adaptado de Meinster, 1999

Apesar das vantagens e dos princípios apresentados acima, existem autores que apesar de defensores das Universidades Corporativas, questionam a terminologia utilizada para essa modalidade de ensino.

O termo universidade corporativa, o uso da expressão “Corporativo”, tem um significado que vincula a uma corporação e que serviços educacionais não são sua atividade principal. Do mesmo modo, o termo “Universidade” não deve ser entendido como ensino superior, o qual designa a educação de estudantes e o desenvolvimento de pesquisa em várias áreas do conhecimento. Na universidade corporativa a educação, os programas de capacitação, o desenvolvimento de competências e as pesquisas são relacionados sempre à área do negócio da empresa e fundamentalmente ao seu objetivo estratégico dos negócios. Então, seria mesmo uma Universidade?

Para Castro e Eboli, o nome Universidade Corporativa é uma alegoria, uma fantasia. Cumpre muito bem o seu papel de inspirar, de criar a imagem de

ferramenta de gestão de “alto nível”. Evidentemente que se analisada juridicamente, não pode ser considerada uma universidade. Para os autores, se fosse universidade, de verdade, teria ainda mais *status*. Todavia, estaria subjugada a uma legislação barroca e disfuncional. É o mundo do “não pode” e dos meandros do burocratismo exacerbado das universidades tradicionais. Assim, por não ser realmente uma universidade, apresentam vantagens já que podem montar os cursos de acordo com os assuntos alinhados aos desafios estratégicos, além de não terem as exigências mais severas da legislação educacional. Outro detalhe é que pode contratar quem quiser, e seus cursos não estão sob os grilhões da imposição de mestres e doutores. Terminado o curso, se quiser, é encomendado certificado de conclusão (CASTRO e EBOLI, pag 411. 2013).

Com relação à certificação no final dos cursos, pode-se vislumbrar que essa será uma das grandes tendências do futuro nos treinamentos corporativos, com a possibilidade de incorporação de créditos acadêmicos às iniciativas de treinamentos organizacionais específicos. Muitas são as parcerias estabelecidas entre corporações e instituições acadêmicas com esta finalidade. As universidades tradicionais têm dividido os cursos universitários em subunidades, cada um com os seus resultados próprios de aprendizado. Essas unidades podem então ser combinadas e recombinadas para criar módulos ou cursos que podem levar a certificados que validam determinado tipo de conhecimento ou habilidade requerida para a empresa (TARAPANOFF, pag. 49, 2004).

Nas empresas, segundo Murashima, 2011 “currículos de formação”, também conhecidos como trilhas educacionais, identificam as ações de capacitação e desenvolvimento que sejam coerentes com as competências requeridas. Isso significa que são consideradas as competências, a seleção dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes a serem adquiridos e que compõem os itinerários formativos dos diferentes espaços ocupacionais da organização, obtidos por meio do mapeamento de macro processos, que possibilitam as ofertas de desenvolvimento profissional, através as ações educativas (MURASHIMA, pag. 13, 2011).

Investigando a forma como duas instituições que adotaram Universidades Corporativas certificam os empregados que fazem treinamentos, Ghedine e Freitas, 2003 nos descreve que os participantes para serem certificados deveriam apresentar projetos, que, só após a aprovação da diretoria, é que o participante concluía o curso. Já para os cursos online, são realizadas

provas práticas como forma de comprovação do conhecimento adquirido durante o curso. E só ganhará o certificado da Universidade aquele que atingir o desempenho desejado. Outro detalhe é que na segunda UC avaliada, os treinamentos são reconhecidos somente dentro da empresa e por alguns concorrentes, mas nada oficialmente. Os treinamentos realizados por cada colaborador ficam registrados no sistema e são utilizados para avaliar a capacidade e o perfil de cada um, quando é aberta alguma vaga para contratação ou crescimento na empresa (GHEDINE e FREITAS, 2003).

Diante apenas desse exemplo é possível inferir, que, analisar o processo de planejamento e estruturação do currículo e certificações direcionados às UC e, conseqüentemente, a sua manifestação no mercado de trabalho, não significa se deparar com uma demanda simples de ser equacionada. Entretanto, é de se considerar, que, se de um lado as universidades corporativas trazem a sua experiência em negócios, do outro, as universidades tradicionais oferecem especialistas em diversas áreas, facilidades de pesquisa e extensão, e todas essas atividades têm a mesma necessidade de certificação após a conclusão dos créditos. Assim, se prova a evolução dos estudos, ensaios, produções, patentes, entrevistas, produção científica, entre tantas as atividades passíveis de inclusão em currículos digitáveis em meio físico e em plataformas *on line*.

Todavia, Murashima, 2011 faz uma crítica à prática docente dos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos no Brasil, afirmando, que, os mesmos deslizam muito facilmente para o acúmulo linear de informação e que são facilmente aprisionados na rigidez de currículos anacrônicos, de experiências burocráticas e tecnicistas, o que dificulta, cada vez mais, a preparação das pessoas para atuação pronta e eficaz no mercado de trabalho (MURASHIMA, pag. 6, 2011).

Sem entrar no mérito e distante da ligação de semelhança que se faculte imaginar, a UC não cumpre a mesma função das Universidades Tradicionais (UT), que normalmente atuam no ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociável. Porém cabe esclarecer que a UC não deve ser considerada uma ameaça à UT. Segundo Eboli, o raciocínio deve ser exatamente outro:

[...] as experiências mais bem sucedidas de UC são aquelas que realizaram parcerias com algumas universidades que têm a competência para agregar valor a estes programas corporativos, principalmente pela expertise em realização de pesquisa (geração de conhecimento) e educação (assimilação de conhecimento), contribuindo assim para que as empresas realizem com mais competência e resultado o processo de divulgação e aplicação dos

conhecimentos considerados críticos para o sucesso do negócio (EBOLI, 2008, p. 13).

Alperstedt em 2001 já relatava as diferenças fundamentais entre tradicionais departamentos de treinamento e as modernas Universidades Corporativas. Para a autora, as UC não restringem os conteúdos educacionais apenas aos empregados da empresa, pois esta é prática comum nos departamentos de treinamento. Nesta modalidade educacional não existem fronteiras e o público alvo é, além dos empregados, os fornecedores, clientes, franqueados e/ou a comunidade externa. Outro detalhe, também alertado pela autora, é que as universidades corporativas começaram a se associar as instituições de ensino superior tradicionais para validação de disciplinas cursadas, totalização dos créditos e outorga de diplomas, serviços esse que são exigidos pelas instituições de ensino superior tradicionais. Estas ações possibilitaram a validação dos serviços educacionais prestados pelas universidades corporativas sendo reconhecidos como equivalentes àqueles prestados pelas instituições de ensino tradicionais (ALPERSTEDT, Pag. 163, 2001b).

A mesma autora relatou:

A necessidade de desenvolvimento do quadro funcional e do aprendizado organizacional levou e leva muitas empresas a incentivarem seus funcionários a buscarem formação, aperfeiçoamento e atualização profissional junto às instituições de ensino regular. A autora relata que tem havido alterações nestas políticas com uma quantidade cada vez maior de empresas adotando seus próprios cursos, mais vinculados à sua estratégia organizacional. (ALPERSTEDT, Pag. 154, 2001b).

Retornando ao foco, através da certificação dos cursos e a conseqüente entrega de diplomas é possível atestar que existem várias parcerias entre empresas e instituições de ensino superior tradicionais com essa finalidade. E esse é, com freqüência, um dos estímulos mais significativos ao estabelecimento de parcerias.

Assim, a partir da noção de competência, a qualificação formal do trabalhador até então ligada a um posto de trabalho e reconhecida a partir de um diploma - passa a ser substituída pela qualificação composta por um conjunto de competências, saberes, conhecimentos e habilidades, que envolve o conhecimento científico adquirido através de uma formação geral, o



conhecimento técnico adquirido através de uma formação profissional e a qualificação tácita desenvolvida a partir da experiência de trabalho e social (ANICETO, Pag 34, 2008).

É bem verdade que as UC estão aí e pelo que tudo indica, vieram para ficar. Embora não exista um banco de dados oficial, informação extraída da pesquisa de Castro, 2013, estima-se que em 2013 já existiam de 500 a 600 UCs brasileiras. Talvez a principal razão seja a universalização da necessidade de continuar estudando por toda a vida. O autor chama isso de educação permanente ou não, mas é uma resposta à velocidade de câmbio dos processos produtivos e organizativos, exigindo que as pessoas se ajustem a eles, ao longo de toda a sua vida profissional (CASTRO, pag 414, 2013).

## **METODOLOGIA**

A pesquisa configurou-se descritiva e exploratória. O modo descritivo deveu-se pelo detalhamento do objeto do estudo, admitindo as características pontuais das UC. O caráter descritivo da pesquisa foi adequado na medida em que reconhece os elementos do estudo voltados especificamente para esse tipo de modalidade educacional, e assim, contribui para se identificar e explicar características de um problema particular, pontual, que é a forma como são certificados os cursos realizados nas UC (GRAY, 2012 p. 180).

Neste aspecto o mesmo autor afirma:

As pesquisas de levantamento descritivas visam avaliar as características de uma determinada população, em um determinado momento ou comparativamente, ao longo do tempo. Elas são voltadas para avaliar o que ocorreu em vez de por que (GRAY, 2012 p.180).

Para classificar a pesquisa como exploratória considerou-se o pensamento de autores que defendem que estudos desse gênero objetivam identificar padrões de *modus operandi*; abordam novas ideias e sugerem hipóteses, sem a obrigação de testá-las. Com esse pretexto, pesquisas exploratórias podem ser realizadas com um pequeno número de casos, de séries históricas ou de observações diretas (Collis; Hussey, 2009; Bickman; Rog, 2009 Apud BRAGA, 2014 p. 66).

Neste caso, a pesquisa exploratória possibilita identificar na literatura o estado da arte do tema e a possível insuficiência de dados com os quais os

resultados possam ser comparados, ou em cujas análises identifiquem aspectos que auxiliem na compreensão do fenômeno estudado.

O embasamento teórico foi realizado através das coletas secundárias em *sites* de buscas de produções acadêmicas:

[http://www.rediris.es/;](http://www.rediris.es/)

[http://bancodeteses.capes.gov.br/;](http://bancodeteses.capes.gov.br/)

<http://www.americalatina.elsevier.com/sul/pt-br/index.php?E=S&I=pt-br;>

sem limitação temporal considerando as palavras chaves: Universidade Corporativa, Currículo, Certificação, Diploma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As universidades corporativas estão em ampla expansão no Brasil e no mundo, sendo um assunto relevante para sociedade e para a ciência. Sendo a educação libertária e fomentadora de oportunidades laborais, devemos concordar com Eboli, 2004 e Meister, 1999, que há uma importância quando as empresas se preocupam com os profissionais, dando-lhes conhecimentos suficientes por meio de metodologias “inteligentes” de ensino na sala de aula, que permitam que esses trabalhadores adquiram novas qualificações para realizar um trabalho eficaz e eficiente.

Acreditamos que os treinamentos oferecidos pelas empresas são a forma encontrada para direcionar a educação dos empregados ao encontro das necessidades organizacionais e mercadológicas, citadas por (ALPERSTEDT, 2001; BIANCHETTI, 2008).

Concordamos com Eboli, 2004, quando afirmou que os treinamentos podem exercer um papel preponderante na educação dos empregados, que são os principais executores das mudanças de paradigmas nas instituições por serem os agentes intermediadores dos serviços e produtos com a sociedade (EBOLI, 2004, p. 59).

Todavia, não concordamos quando a autora afirma que os modelos adotados pelas UC venham para suprir falhas na educação formal, visto que são modalidades de ensino completamente distintas em objetivo, grade curricular e titulação. O que corrobora com o pensamento de Castro e Eboli que afirmaram ser a denominação Universidade Corporativa um símbolo fantasioso que impõe uma idéia de educação de “alto nível”. E o nome Universidade sem dúvida trás

muito mais status do que os antigos setores de “treinamento e desenvolvimento”.

Sem entrar no mérito de que as UC não estão subjugadas a uma legislação barroca, também citada por Castro e Eboli, temos que admitir que por se tratarem de “Universidades” que não são judicialmente consideradas unidades de ensino formal elas aparentam, segundo os dados levantados pelos autores acima, um modelo educacional mais flexível, o que nos faz concordar com a afirmação de que estão livres do mundo disfuncional do “não pode” e dos meandros do burocratismo exacerbado das universidades tradicionais.

Neste aspecto, por não serem consideradas Universidades, apesar de apresentarem o nome, de fato proporcionam vantagens, como por exemplo, a possibilidade de oferecer grade curricular compatíveis com as propostas de mercado e direcionada aos objetivos estratégicos das empresas. Além de não terem as exigências mais severas da legislação educacional.

Um detalhe importante do trabalho citado por Castro e Eboli (2004) como vantagem foi a possibilidade de que, ao término dos cursos oferecidos pelas UC, existe a possibilidade de obter certificados de conclusão. Entretanto, essa facilidade citada pelos autores só foi verificada quando existiu a parceria entre Faculdades e Universidades que ofereciam os treinamentos de maior duração. Essas parcerias de fato são destinadas com o propósito de certificar e validar os treinamentos oferecidos pelas empresas em determinado tipo de conhecimento ou habilidade requerida para a empresa. Nesta etapa é alcançado o estágio tático, que acontece quando a universidade corporativa determina as prioridades no currículo que tem como objetivo maior reproduzir e disseminar conhecimento de tal forma que os objetivos individuais e os da corporação sejam compatibilizados (TARAPANOFF, pag. 31, 2004).

Apesar de Tarapanoff ter projetado que a certificação e incorporação de créditos acadêmicos no final dos cursos das Universidades Corporativas seria uma das grandes tendências do futuro nos treinamentos corporativos, essa realidade não foi observada nesta revisão bibliográfica. Mas há de se concordar que cresceu o número de parcerias estabelecidas entre corporações e instituições acadêmicas. E neste aspecto corroboramos com Aniceto (2008) de que a questão da certificação dos cursos das UC e a conseqüente entrega de diplomas é de fato um dos empurrões mais expressivos ao estabelecimento de parcerias entre as empresas e as Universidades tradicionais.

Acreditamos ser importante que a noção de competência e a qualificação formal do trabalhador devam, sim, estar ligadas a um posto de

trabalho e reconhecidas a partir de um diploma. Apesar de Aniceto afirmar que esta modalidade passa a ser substituída pelo modelo da UC, que tem como foco a qualificação composta por um conjunto de competências, saberes, conhecimentos e habilidades, o mesmo autor destaca que o desenvolvimento envolve o conhecimento científico adquirido através de uma formação geral, o conhecimento técnico através de uma formação profissional e a qualificação tácita desenvolvida a partir da experiência de trabalho e social (ANICETO, pag 34, 2008).

É verdade que no modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Sendo estas condutas intituladas como “atitudes e entregas” que os trabalhadores possam realizar de forma mais efetiva no serviço e atendimento prestados aos seus clientes. O que corrobora com o pensamento de Deluiz que afirmou serem estes os componentes não organizados da formação, intitulando-os como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, que assumem extrema relevância (DELUIZ, pag. 2, 2001). O que no nosso entender é tão mais importante quanto os conhecimentos e habilidades, e assim sendo, em algum ponto desse processo, esses trabalhadores transformar-se-ão em funcionários mais produtivos e comprometidos. Pelo menos é isso que as empresas esperam ao investirem em treinamentos para esses empregados.

Ficou claro, assim, que, pelo breve levantamento bibliográfico de que o direcionamento das UC tem no modelo de aprendizagem o foco voltado para a produção laboral do empregado, preparando-o para ser um agente promotor de mudanças que venham favorecer vantagens competitivas. Dessa forma, a disposição da empresa em empoderar os empregados, através dos treinamentos passa a ser vista como reconhecimento e valorização dos esforços em suas profissões.

Acreditamos que os achados de Ghedine e Freitas (2003) apenas sinalizam para a forma como as UC certificam os empregados e como são utilizados os currículos. É certo, no entanto, que são utilizados para avaliar a capacidade e o perfil de cada um quando abre alguma vaga para contratação ou crescimento apenas na empresa.

Por fim, foi possível evidenciar que não existe nos artigos estudados uma descrição pormenorizada das estruturas curriculares oferecidas pelas UC, bem como a forma como fornecem certificados aos seus empregados após a

conclusão dos cursos realizados. Pode-se indagar que se as empresas fornecem treinamentos específicos e destinados aos negócios não estão interessadas em fornecer certificação digital ou em meio físico que possam ser apresentadas as empresas concorrentes como forma de barganha e rotatividade laboral. Outro ponto a ser questionado é que o não fornecimento de certificação esteja atrelado à redução de custos com impressão e papel.

Esta revisão literária, nos mostra que a maioria dos estudos tentam demonstrar as vantagens e desvantagens da modalidade educacional corporativa. Quanto ao nosso principal objetivo que foi proporcionar maior familiaridade ao problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir alternativas, pode-se afirmar que há uma dificuldade na classificação desses cursos em estruturas curriculares e que não foi possível identificar na literatura se as UC fornecem certificados aos seus empregados dos cursos realizados. O que no nosso entendimento, promove um hiato entre a formação não formal, apresentado pelos cursos das UC.

Fica claro então, que o estudo não teve objetivo de esgotar o assunto, dúvidas e questionamentos. Diante deste contexto, pode-se sugerir a realização de novas revisões literárias, e a construção de uma ferramenta que possa ser aplicada aos gestores das UC sobre como os cursos, minicursos são elaborados, qual a finalidade das grades e ementas, além de se questionar como são lançados nos currículos dos empregados, a forma de emissão ou de não serem certificados, para podermos responder algumas lacunas demonstradas neste artigo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANICETO, K. R. P. Mudanças no Mundo do Trabalho: a representação dos funcionários do Banco do Brasil sobre a formação desenvolvida pela Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB/Manaus). Faculdade de educação programa de pós-graduação em educação. 2008. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ALPERSTEDT, C. As universidades corporativas no contexto do ensino superior. São Paulo: FEA/USP, 2001.

\_\_\_\_\_. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. Revista de Administração Contemporânea, v. 5, n. 3, p. 149-165, 2001b.

BRAGA, C. O. da S. Protocolo verde: as instituições financeiras e a promoção da sustentabilidade ambiental no Brasil. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2014.

BIANCHETTI, L. In/exclusão no processo de qualificação profissional: Educação Corporativa, novos protagonistas e novos loci espaços-temporais de formação dos trabalhadores. 2005. Mimeo. Trabalho apresentado no Congresso da Universidade de Aveiro, Portugal, maio de 2005.

\_\_\_\_\_. Da chave de fenda ao laptop. Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. 2 ed. Florianópolis : Ed.UFSC, 2008.

CASTRO, C. de M.; EBOLI, M. Universidade Corporativa: gênese e questões críticas rumo à maturidade. Revista de Administração de Empresas, v. 53, n. 4, p. 408-414, 2013.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Boletim Técnico do SENAC, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001.

EBOLI, M. Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades. São Paulo: Gente, 2004.

GHEDINE, T.; FREITAS, H. Um estudo exploratório sobre a utilização da Educação à Distância via Internet em organizações brasileiras. In: Anais do XXXVIII CLADEA, CD, 2003, Lima/Peru

GRAY, D. E. Pesquisa no mundo real. – 2ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

MEISTER, J. Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

MURASHIMA, M. Universidades Corporativas: as trilhas em meio a novos caminhos. Revista FGV Online, v. 1, n. 2, p. 4-23, 2011.

TARAPANOFF, K. Panorama da educação corporativa no contexto internacional. In: Educação corporativa: contribuição para a competitividade. Brasília: Petróleo Brasileiro: CNI, 2004. p. 11-84.

**- XCII -****TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS, CURRÍCULO  
ESCOLAR E SABERES TRADICIONAIS EM  
ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: ENCONTROS E  
DESENCONTROS.**

Givânia Maria da Silva

Márcia Jucilene do Nascimento

**O quilombo como espaço de luta e resistência: Conceição das  
Crioulas, sua luta e resistência.**

Os quilombos no Brasil foram forjados como espaço de resistência contra o sistema escravista, e, sobretudo, como uma estratégia de organização do povo negro, para sair do isolamento a que foram levados. Quilombos ou comunidades remanescentes de quilombos, conforme a art. 2º do Decreto Nº 4.887/2003, carregam características próprias e definem-se:

“comunidades remanescentes dos quilombos ou comunidades quilombolas, são grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

Entendidos como grupos com trajetórias próprias e dotados de relações territoriais específicas, presunção de ancestralidade negra, ganham sim uma dimensão que pouco se sabe como lidar. Nos espaços escolares não é diferente, pois a escola carrega o que pensamos fora dela e ela apenas pode

mudar esse pensar um não. Em outras palavras, a escola é a representação da sociedade. E, se a sociedade desconhece esses grupos, ou tem poucas informações sobre suas características, não podemos esperar que a escola possa responder a tudo ou pelo menos a quase tudo.

Outra questão importante é a invisibilidade a que as comunidades quilombolas foram submetidas. E, ao mesmo tempo não podemos confundir com isolamento anunciado por alguns autores. Segundo Moura (1981) *“convém notar, porém, que o quilombo, além de não ser completamente defensivo, nunca foi, também, uma organização isolada”* (p.18). O que significa isso? Os quilombos nunca foram grupos isolados, porém invisibilizados.

Tal invisibilização tinha e continua tendo propósito: silenciar suas vozes, omitir sua presença, já que só na Constituição Federal de 1988, aparecem como sujeito de direitos. Mais de três séculos se passaram. Esse vazio trouxe prejuízos de várias ordens: econômico, social, territorial, cultural, etc. Porém, o maior deles, foi a negação de seus direitos.

Mesmo assim, os quilombos continuaram na luta e o fato é que, apesar da não existência formal, estima-se que hoje existam mais 5 mil quilombos em alguma forma de resistir. É uma desobediência ao sistema. É, sobretudo, uma afirmação de uma identidade que apesar da tentativa de anulação, resiste, persiste e guardam valores desconhecidos.

Portanto, as reflexões aqui se valem de alguns indicadores ao falar dos quilombos: não entendemos como grupos isolados, muito menos passivos, porém, com identidade, cultura e saberes constituídos que podem somar ao processo formativo e fortalecer a identidade negra, positivando a história de formação da sociedade brasileira. Segundo Hall, *“a cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”* (2009, p.43).

Nesse contexto, podemos falar da cultura quilombola a partir de olhares. O primeiro, é o que vive em seus territórios, que lutam diariamente para se manter aquilo que garante a pertença a esses territórios, meio a inúmeros desafios. O segundo, é mudarmos a cultura da escola, para dar lugar a outras vozes, e nesse caso, por meio do currículo, aos quilombolas.

## **O QUILOMBO DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS: UMA INVENÇÃO FEMININA**

Conceição das Crioulas é uma comunidade localizada no município de Salgueiro, situada a cerca de 600 km da cidade do Recife, capital do Estado de



Pernambuco, no Brasil. Segundo relato dos moradores mais velhos do quilombo, estima-se que em meados do século XVIII, seis negras livres chegaram à região e fixaram moradia naquele lugar. Com a produção e fiação do algodão que vendiam na cidade de Flores-PE, conseguiram arrendar e pagar a terra, uma área de três léguas em quadra, o que equivale a aproximadamente 17 mil hectares. Conseguiram o direito de posse em 1802 quando receberam a escritura do território.

Conceição das Crioulas é uma comunidade quilombola do sertão pernambucano com uma forte consciência política e identitária apoiada na história de luta e resistência, nos saberes dos mais velhos e em valores comunitários da partilha e da reciprocidade.

O sentimento de pertença com relação ao território conquistado foi incorporado pelos descendentes das primeiras crioulas, o que fez com que essas pessoas lutassem corajosamente para defender a herança mais importante deixada por suas ancestrais, o território tradicional.

A comunidade além de ter a reconquista do território como ponto principal de luta, acredita também que a educação escolar é uma ferramenta importante para fortalecer a identidade étnico quilombola questão que se torna uma ferramenta estratégica de busca dos direitos que historicamente foram negados.

## **QUILOMBO, ESPAÇO E IDENTIDADE CULTURAL E PRÁTICAS CURRICULARES DENTRO E FORA DA ESCOLA**

Nesse tópico, discutiremos a relação identidade e cultura quilombola, a partir dos espaços dentro e fora da escola. A tentativa aqui é mostrar que os espaços de aprendizagem em uma comunidade quilombola, não estão restritos aos “espaços ditos escolares”. Nem muito menos os conhecimentos estão com aqueles/as “formados/as” e sim, na grande maioria, com a benzedeira/benzedor/parteira, raizeiro/a, pois são eles que guardam esses conhecimentos inscritos nas oralidades e memórias. *“Existem diferentes e diversas formas e modelos de educação, e a escola não é o lugar exclusivo onde ela acontece e nem o professor e a professora são os únicos responsáveis pela sua prática”*. (Gomes, 2002). Mas pode sim, esse professor ou professora proporcionar ações pedagógicas que sejam possíveis de reafirmar a identidade e a história dos estudantes.

No quilombo de Conceição das Crioulas, os espaços comunitários e de vivências sociais são considerados dentro do Projeto Político Pedagógico das escolas do território, da mesma forma a história de resistência de forte presença

feminina que originou a comunidade. Esses lugares, como também a história das Crioulas são elementos de aprendizagens coletivas e significativas e proporcionam uma aprendizagem interativa entre comunidade e escola. Os saberes das pessoas mais velhas são valorizados na intenção de favorecer ao ensino “formal” uma base de conhecimentos próprios da comunidade que tragam significados ao projeto de vida daquele povo.

Ainda dialogando sobre esses espaços, percebe-se um conjunto de significados a objetos, lugares que contam histórias, revivem memórias e afirma pertença. Por exemplo: uma coisa forte percebida são os significados dado as árvores (umbuzeiro<sup>147</sup>, mulungu<sup>148</sup>, baraúna<sup>149</sup>, mangueiras, etc). As mais importantes para a memória do grupo, possuem nomes e contam histórias. É como se a oralidade tivesse como sua escrita as árvores, pedras, serras<sup>150</sup>, os caldeirões<sup>151</sup>, lajeiros<sup>152</sup>, etc).

Uma pergunta que nos parece caber agora é: como esses conhecimentos poderão fazer parte do currículo escolar? Embora, nem sempre estejam dentro da escola, nos espaços escolares e nem sempre estão com os

---

<sup>147</sup>O umbuzeiro (*Spondias tuberosa*) é uma planta xerófila, pertence à família das Anacardiáceas, nativa do Nordeste brasileiro. É uma árvore de crescimento lento, excessivamente esgalhada, formando copa baixa, densa, com tronco retorcido, ramos tortuosos e cobertos de bastante folhagem podendo chegar até dez metros de diâmetro, atingindo às vezes oito metros de altura.

<sup>148</sup> Mulungu: planta medicinal com efeito ansiolítico, antidepressivo, tranquilizante, sedativo, hepatoprotetor, hipotensivo, entre outros. Seu uso interno faz-se através de infusões, decocções, extrato seco, tintura e xaropes.

<sup>149</sup> A baraúna é uma espécie típica do sertão nordestino (Figura 1). Geralmente em algumas áreas é encontrada em agrupamentos. Contudo, em certos ambientes, a quantidade de indivíduos da espécie está praticamente desaparecendo. O porte arbóreo é mediano, com altura máxima de 12m e 30 cm de diâmetro.

<sup>150</sup>No quilombo de Conceição das Crioulas existem duas serras com grande significado para os quilombolas, pois por meio deles, contam a história de origem do quilombo as tem como marco da luta pelo território, que são a Serra das Crioulas e Serras das Princesas.

<sup>151</sup>Cavidades, buracos em pedras que serve para armazenar água nas regiões mais secas do semiárido.

<sup>152</sup>Lajeiros são afloramentos rochosos de pequena à médias proporções e de ocorrência natural, geralmente em formato plano se assemelhando com uma laje.

professores/as, quais são os meios que utilizaremos para que eles possam compor o currículo e serem, além de reconhecidos, valorizados e não anulados.

A distribuição/socialização de “conhecimentos válidos” ocorre por meio da seleção feita nos currículos escolares, sejam eles da educação básica ou não. Portanto, é na tentativa de incluir “novos significados” na vida escolar, o significado dos seus saberes e de sua cultura, que a comunidade de Conceição das Crioulas tem, inclusive, negado parte a seleção feita de fora pra dentro, para assegurar que os interesses desse grupo sejam incorporados no cotidiano escolar, em uma tentativa de desconstruir os currículos prontos que desconhecem o meio onde eles se materializam. (Silva, 2012, p.129).

Para a autora, esse processo propõe uma metodologia que leva à desconstrução de currículos prontos, pois a perspectiva apresentada é outra, já que visa dar “novos significados”. Nesse sentido, a cultura, a identidade quilombola, os saberes tradicionais são componentes curriculares que as crianças, jovens e adultos podem adquirir-los, não necessariamente nos espaços escolares ou com encontra-se na função formal de “educar”. Araújo (2008, p.108), se referindo ao quilombo de Conceição das Crioulas, diz:

a própria comunidade poderá traçar sua relação com a prática pedagógica e com o território, a construção identitária e sua apropriação do direito enquanto instrumento normativo, visto que as condições e percepções do direito, enquanto concepção de algo inato a cada reivindicação social, está cristalizada na própria Memória Permanente.

Ou seja, há um processo de apropriação nesse quilombo, sobre seus processos educativos que dialogam com as lutas cotidianas por direitos. Esse é um currículo que nos aponta para outra construção de conhecimento, os conhecimentos que não tem base única. São conhecimentos de construção coletiva com protagonismo das mulheres, jovens e crianças, além de primar os saberes das pessoas mais velhas. Entretanto, como a comunidade tem na sua construção histórica o destaque para resistências e lutas femininas, elas têm presença expressiva no currículo escolar.

Para ilustrar, trazemos três imagens. Na imagem 1, as mulheres tocam na banda de pífanos, atividade extremamente masculina e que aí muda-se de

posição. Na imagem 2, bonecas feitas da fibra do caroá e contam a história das primeiras mulheres que ali chegaram, resistindo ao sistema escravista, forma um quilombo. A fibra do Caroá<sup>153</sup> contando a história de origem do quilombo. Na figura 3, mulheres dançam o trancelim.

Conta a história oral que o trancelim era dançado também para animar a luta e ainda hoje é um símbolo da identidade quilombola de Conceição das Crioulas. Como podemos esperar que um/a professor/a, possa repassar na prática esses conhecimentos para seus alunos/as, se eles/as não possuem identidade com esse território e com esses saberes? É um conhecimento tradicional importante, pois não apenas conta a história de formação desse quilombo, mas remonta uma memória de luta e formação dos quilombos no Brasil e da resistência negra contra o sistema escravista.

Esses são conhecimentos que as crianças, jovens e adultos da comunidade precisam saber, pois faz parte da sua pertença, da sua identidade quilombola.

**Figura 1:** Mulheres tocando na banda de pífano.



---

<sup>153</sup> Planta bromeliácea que produz fibras têxteis. Tecido feito com essas fibras.

**Figura 2.** Bonecas feitas de caroá



**Foigura 3:.** Mulheres dançando o trancelim..



Essas são as razões para afirmar que os saberes tradicionais não podem ficar de fora do currículo, nem muito menos colocados como menores. Porém, nem sempre eles se encontram dentro das salas de aulas e que os detentores desses saberes, precisam ser reconhecidos e valorizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos afirmar é que existem, a partir dessas experiências no quilombo de Conceição das Crioulas, muitas possibilidades de construção de um currículo que permita os alunos/as, conhecerem a base comum do currículo, sem desprezar outros espaços e conhecimentos que também são importantes, não apenas para os sistemas avaliativos, mas, sobretudo, para a afirmação de sua história e identidade.

Por outro lado, percebe-se que por meio dos conhecimentos tradicionais, as crianças, jovens e adultos se encontram com sua história de forma positiva, fortalecendo ainda mais a sua pertença e seus laços com as lutas de seu território. E, se foi possível sustentar por quase três séculos, a história dessas mulheres e formação do quilombo, ou melhor, dos quilombos no Brasil, foi graça a oralidade e os espaços de construção de conhecimentos, incluído a escola, mas não por ela, visto que em muitos quilombos a escola ainda nem chegou e a busca dos quilombolas ainda é pela entrada na escola.

Portanto, discussões como construção e vivência curricular, projeto político pedagógico, sistematização das informações existem nas suas oralidades, porém, nem sempre sistematizados como os sistemas de educação exigem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL: Constituição Federal da República do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

PRESIDENCIA DA REPÚBLICA – CASA CIVIL  
 \_\_\_\_\_ - DECRETO 4.887/2003

ARAÚJO, E. F. A. Agostinha Cabocla: por três léguas em quadra – a temática quilombola na perspectiva global-local. 2008. 217f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2008.

Gomes, N. L. Educação e Identidade Negra. Revista Aletria: alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL: v.06, n.09, dez/2002, p. 38-47.

HALL, STUART. Da diáspora: Identidade a Mediações Culturais. Organização Lev Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. 1ª Edição atualizada. Editora –UFMG,2009.

MOURA, Clóvis. Os quilombos e a rebelião negra - São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

SILVA. M. G. da. Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas, 222f. Dissertação. (Mestrado, em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

**- XCIII -****OS DESAFIOS DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA**

Givânia Maria da Silva  
Maria Diva da Silva Rodrigues

**OS QUILOMBOS E A BASE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA**

Quilombos, comunidades remanescentes de quilombos, assim se define o art. 2º do Decreto Nº 4.887/2003, “comunidades remanescentes dos quilombos ou comunidades quilombolas, são grupos étnicoraciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

O que iremos trabalhar nesse texto levará em consideração conceito acima descrito para falar dos quilombos à luz da educação brasileira. Com trajetória histórica, relações territoriais específicas, e, sobretudo, com presunção de ancestralidade negra, relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, os quilombos estão classificados como grupos diferenciados em nosso país.

Partindo desse princípio, iniciaremos as reflexões considerando o que a Constituição Federal de 1988 trouxe nos artigos Nº 215<sup>154</sup>, 216<sup>155</sup> e o art. Nº 68

---

<sup>154</sup> O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.



do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, relacionados às comunidades quilombolas. Complementando esse arcabouço, a Lei de 9496/96:

**Art. 26.** 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.

Seguido da alteração do art. 26-A<sup>156</sup> da LDB, das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola aprovadas em 2012<sup>157</sup>. O que queremos refletir aqui de forma sucinta é em que medida essas legislações mencionadas, são observadas pela política curricular, relacionando-as com as características dos quilombos em nosso país.

Não há como negar a presença quilombola em nosso país. Na mesma forma que não há lacuna de legislação. Parece-nos que estamos diante uma questão que naturalizou a não observância à diversidade brasileira quando vamos pensar as políticas educacionais, neste caso, a política curricular e as comunidades quilombolas então incluídas nesse vácuo. O que propomos é uma

<sup>155</sup> . Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

<sup>156</sup> . Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

<sup>157</sup> Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

olhar mais apurado relacionado a essas comunidades e uma observância mais qualificadas às suas manifestações culturais, seus saberes tradicionais e a incorporação no fazer político e pedagógico de forma positiva e fazendo com que esse currículo fortaleça a identidade dos quilombolas e a relação de pertencimento aos seus territórios.

### **A LUTA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA E DIFERENCIADA NO QUILOMBO DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS, SALGUEIRO/PE.**

O processo da educação escolar no quilombo de Conceição no município de Salgueiro até meados da década de 1990 se resumia ao estudo até a 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental. Outra opção que se tinha naquela época era ir para a sede do município ou para outras cidades ou Estados, na sua maioria mulheres trabalhar em casas de famílias ricas, como domésticas.

Depois de muita luta, a comunidade conseguiu conquistar a Escola Professor José Mendes que teve o início das suas atividades no dia 15 de maio de 1995, diante de uma grande oposição da maioria dos políticos locais que negavam o direito à educação ao povo de Conceição das Crioulas, dizendo ser desnecessária uma escola daquele porte na comunidade, porque para eles era bom mesmo que o povo não soubesse ler e escrever para não ter acesso aos seus direitos.

Contudo, é esse movimento dialético de resistir que desafiou o pensamento europeu colonial escravista e instaurou um modo de reexistir individual e coletivo quilombola, expresso nas formas de vida cotidiana, nas práticas culturais e nas necessidades reais de sobrevivência, contrariando o poder da modernidade e transgredindo a Totalidade do sistema mundo. Assim, esse movimento dialético de resistir soube. (Larchert, 2013).

Se para o poder local, a escola, o direito à educação eram ameaças, para a comunidade era uma vitória, frente a uma negação de séculos. E, a escola Professor José Mendes também representou um marco importante na luta, pois foi a primeira vez na história que uma professora da comunidade assume a gestão da escola no quilombo, sendo esta por sua vez uma das lideranças mais importantes da comunidade. Assim, sob a gestão da própria comunidade a escola nasce com duas características muito importantes: gerida pela

comunidade e homenageando um professor da comunidade, que sem qualquer vínculo com o poder público, alfabetizava as crianças da comunidade.

Com um total de 105 estudantes, a escola começou a funcionar e como não tinha livros didáticos e outros materiais, alunos (as) e professores (as) se mobilizaram para estudar com o que tinha na comunidade. As pessoas que estudaram nesse período relatam que era prazeroso estudar na Escola Professor Jose Mendes e os estudantes tinham um grande sentimento de pertencimento pela escola.

Para ilustrar bem essa realidade começamos a destacar essas conquistas pelo calendário escolar específico e diferenciado que teve início em 1996. Antes, os dias letivos seguiam o calendário municipal. Mas, pela importância que se tem os festejos de Nossa Senhora da Assunção, comemorados no período de 5 a 15 de agosto, sendo estes considerados pela comunidade, uma atividade cultural e religiosa, resolveu-se que o recesso escolar seria exatamente durante os referidos festejos e não no mês de julho, como convencionado pelo poder público nacionalmente.

Porém, no ano de 1997 esse calendário foi proibido pela Secretaria Municipal de Educação do município de Salgueiro/PE. Nesta época algumas professoras numa característica bem comum nos quilombos, à resistência, vendo que o calendário imposto pelo poder público não atendia as especificidades locais da comunidade entram na briga e com apoio de toda a comunidade continuamos vivenciando o calendário específico.

No que se refere à educação a vivência de um calendário diferenciado articulado as questões sociais, políticas e culturais, representa uma grande conquista. Pois, a partir desta, muitas outras foram consolidadas: a formação continuada de professores/as; a oferta do Ensino Médio no quilombo; a garantia e a permanência do quadro de professores/as e de outros funcionários da própria comunidade. Diante das especificidades, discussões, demandas e de tantas lutas, aconteceu no dia 1º de abril de 2012, na cidade de Salgueiro, Pernambuco, o primeiro concurso público para professores/as quilombolas de Conceição das Crioulas, no qual se teve quatro professoras da comunidade aprovadas. *“A luta é longa e árdua, porém, prazerosa na medida em que vemos nossos direitos sendo respeitados”*, afirma Valdeci Silva, liderança da comunidade e presidenta da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas-AQCC.

É notável que as conquistas que acontecem naquele território (Conceição das Crioulas), e na

sociedade, assim como todas as conquistas, são frutos de lutas sociais para conquistar e consolidar direitos. Uma proposta de educação que inclua suas necessidades, seus interesses e suas visões de mundo demonstra como muitas vezes a escola se distancia do “chão”, da vida e da realidade na qual está inserida. Romper com esse modelo ainda é desafio, talvez um dos mais significativos nos tempos de hoje. (Silva. 2012, p.131).

É num contexto de tantos desafios, que a Comissão de Educação da AQCC tem articulado com a comunidade, lideranças e organizações parceiras, formações específicas uma gestão capaz de compreender os significados daquele território para seu povo e ao mesmo tempo, construir um currículo que traga para a sala de aula os elementos da cultura e da vida cotidiana de sua gente.

## **O CURRÍCULO ESCOLAR À LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.**

O que vem a ser um currículo à luz das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola? A pergunta nos leva a vários caminhos. Refletiremos à luz do que já foi expresso pelos próprios quilombolas no processo de elaboração das diretrizes.

Ao definir seus princípios, o artigo 7º das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola diz: *A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios*<sup>158</sup>. Para

---

<sup>158</sup> I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade; III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; V - valorização da diversidade étnico-racial; VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas; VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que

asseguraros princípios estabelecidos, a escola por meio do seu currículo, deverá mergulhar em um fazer pedagógico, que provavelmente não esteja acostumada, que é antes de tudo conhecer seu chão, o chão que se constitui e para que se constitui. E, não há como pensar nesse processo, sem a participação direta dos sujeitos envolvidos, educadores/as e educandos/as e comunidade em geral e muito menos sem pensar que esses sujeitos possuem identidades e características específicas.

Segundo Gomes (2002),

Talvez, um primeiro passo a ser dado pelas educadoras e pelos educadores que aceitam o desafio de pensar os vínculos entre educação e identidade negra seja reconhecer que qualquer intervenção pedagógica a ser feita não pode desconsiderar que, no Brasil, vivemos sob o mito da democracia racial e padecemos de um racismo ambíguo. A partir daí, é preciso compreender que uma das características de qualquer racismo é sustentar a dominação de determinado grupo étnico/racial em detrimento da expressão da identidade de outros. É no cerne dessa problemática que estamos inseridos, o que significa estarmos em uma zona de tensão.

---

considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida; XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial; XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual; XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia; XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam; XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola; XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas; XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

O currículo escolar por sua vez representa esse espaço, esse filtro na sala de aula. Fugir dessa armadilha talvez seja o grande salto. E, se para as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola, há expressamente a necessidade de se pensar uma escola que se vincule aos quilombolas, ela só o fará se romper com o currículo imposto de fora pra dentro e buscar no seu *chão* os elementos e metodologias de construção e vivência desse currículo.

O currículo é um projeto cultural que a escola torna possível. Não é que qualquer fator que incida no currículo deva ser considerado como um componente estrito do mesmo, mas que, ao considerá-lo como cultura que a escola torna possível, os determinantes escolares se convertem algumas vezes em fontes de estímulos educativos diretos e, em qualquer caso, moduladores das propostas curriculares (Sacristán, 2000, p.90).

As afirmações do autor nos mostram que, no caso das comunidades quilombolas, a territorialidade, identidade quilombola, a participação, o protagonismo das mulheres, as lutas pela afirmação de direitos, as questões ambientais, etc. são sim, componentes curriculares e podem ser transformados em estímulos educativos crianças, jovens e adultos de forma positiva, ou seja, em um quilombo, esses elementos não podem ficar de fora das bases que estruturam a elaboração e vivência de uma proposta curricular.

Contudo, há de se perguntar: são caminhos fáceis? Obviamente, não. Porém, possíveis. Ao trazer para esse texto reflexões sobre as estratégias de luta pelo direito à educação em Conceição das Crioulas, percebe-se que os caminhos trilhados perpassam por questões centrais que afetam direto ou indiretamente os sujeitos que ali residem. Sendo assim, não teria outro caminho a seguir para se pensar o currículo escolar em observância as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola, que não seja o envolvimento direto com a vida dos mesmos na sua plenitude. Isso significa dizer que estarão presentes tudo aquilo que os quilombolas experimentam no seu dia a dia, que vai das festas aos conflitos territoriais.

Talvez, tenha sido uma das razões pela quais os quilombolas por meio de suas representações tenham lutado tanto para transformar a educação escolar quilombola em modalidade de ensino e se elaborasse diretrizes específicas é o conjunto de elementos importantes nos quilombos e muitas vezes silenciadas pela escola.

## CONSIDERAÇÕES.

O que percebemos nessa relação com a educação escolar quilombola em Conceição das Crioulas há um esforço da própria comunidade para garantir alguns princípios assegurados na legislação brasileira. Por outro lado, o que se percebe naquele quilombo, não é comum em outros quilombos e nem em escolas que recebem quilombolas e/ou outros grupos diferenciados. Da mesma forma, percebemos que isso não tem eco na secretária de educação município de Salgueiro/PE.

Há uma busca constante da própria comunidade um investimento em suas estratégias, formação continuada diferenciada, elaboração coletiva, escola e comunidade do Projeto Político Pedagógico, luta por concurso específico, entre outros arranjos, para garantir esses princípios legais, porém, não é um exercício fácil. É uma luta política e uma disputa de poder, ainda não é uma política institucionalizada. Trata-se, portanto, de uma luta constante e diária da comunidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL: Constituição Federal de 1998.

PRESIDENCIA DA RPÚBLICA – CASA CIVIL

\_\_\_\_\_ - DECRETO 4.887/2003

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. Revista AL E T R I A : Belo Horizonte: 2 0 0 2

LARCHERTJ. M. Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar. GO: 2013.

Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

Parecer CNE/CEB nº 16/2012. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC, 2012b.

SACRISTÁN, G. J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SILVA. M. G. da. Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas, 222f. Dissertação. (Mestrado, em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.



- XCIV -

**EXPERIÊNCIAS, USOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS  
NO/DO/COM O *GAME*  
“FRAGILE DREAMS: FAREWELL RUINS OF THE  
MOON”**

Igor Helal Anderson<sup>159</sup>

Rosane Tesch de Oliveira<sup>160</sup>

**INTRODUÇÃO: POR QUE JOGOS AUDIOVISUAIS E EDUCAÇÃO?**

Com este artigo, temos a intenção de problematizar alguns usos do game “Fragile Dreams: Farewell Runs of the moon” (Nintendo Wii, 2010), considerado por muitos jogadores como uma *experiência* ao invés de um *jogo*. A partir do relato dessas experiências, estamos trazendo para discussão conceitos de *sujeito-praticante*, *usos de praticantes* e reflexões sobre gênero em Michel de Certeau (2007; 2012; 2013) numa tentativa de aproximar questões educacionais e jogos audiovisuais, partindo do pressuposto de que essa relação pode ser potencializada com a discussão que aqui pretendemos desenvolver. Embora já

---

<sup>159</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/ UNIRIO). Integrante da Rede de Formação Docentes: Narrativas e Experiências (REDE FORMAD) e do grupo de pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença (CUNADI).

<sup>160</sup>Mestranda em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED/UERJ. Integrante do grupo de pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença (CUNADI).

esteja dando sinais de abertura de novas possibilidades, cabe ressaltar que, de uma forma geral,

Ao se pensar a educação e as possibilidades de trabalho para a melhoria ou a diferenciação das relações de ensino, os *games* não são considerados possibilidades educacionais, fato que é ilustrado pela fala de algumas professoras, as quais, ao serem entrevistadas informalmente, diante da pergunta: *qual a relação entre games e educação?* não sabem o que responder ou respondem negativamente. E aqui observamos mais um dos paradoxos que existe na relação dos *games* para e com a educação: enquanto se discutem as relações e as influências de meios midiáticos, como a televisão, a música, a internet e seus ciberespaços, o cinema, os jornais impressos etc. com a educação, os *games* são deixados à margem, são vistos (ou não vistos) como algo estranho, inconciliável. (HELAL; RIBEIRO, 2009, p. 59)



Capa americana de “Fragile Dreams: Farewell Ruins of the Moon”

Esse relato entra em contraste com o fato de que a indústria que sustenta e propaga o campo dos jogos digitais é a mais robusta atualmente, superando até mesmo a de *Hollywood* e a fonográfica em termos de lucros financeiros (JONES, 2004).

O desafio de produzir, investigar e visibilizar experiências passa pela necessidade de assumir que existe uma racionalidade, um modo de pensar, que é constitutivo do pensamento moderno, mas que não é único. Portanto, apostar em uma unicidade e onipresença científicista nos parece uma limitação epistemológica que impediria pensar que a “modernidade ocidental, dominada pela razão metonímica, não só tem uma compreensão limitada do mundo, como tem uma compreensão limitada de si própria.” (SANTOS, 2009, p.98).

Essa crítica à ciência moderna é exercida também por Michel de Certeau (2007; 2011) em suas obras, quando o autor vai se preocupar com as redes praticadas e negociadas por usuários que vivem seus cotidianos inventando modos outros de se situarem frente aos contextos pelos quais atravessam. Ou seja, sua atenção vai se projetar em grupos que, trabalhando em redes de saberes e poderes, são legitimados em suas astúcias, ações e rebeldias. Longe de compactuar com o pensamento moderno, no que se refere a redução de ações e experiências, por se tratar de uma racionalidade através da qual se edifica a ideia de conhecimento *monocultural*, buscamos respostas (e perguntas) que nos tragam os múltiplos modos de saber e de se perguntar pelo/no mundo. Sendo assim, nos perguntamos: Que razões, propostas, missões, possuem os *games* de entretenimento? Como produzem conhecimentos? Que usos os sujeitos-praticantes fazem dessa experiência? Como incitam pensamentos?

Nesta ação corrobora com nossa escolha o campo dos estudos e pesquisa do e com os cotidianos (ALVES, 2001; OLIVEIRA; SGARBI, 2008; FERRAÇO, 2008; SOARES, 2009) como opção político-epistemometodológica. Um cotidiano plural que sempre existiu e que faz da vida cotidiana um alicerce para a trajetória humana, trazendo narrativas que fabricam, hibridizam, *bricolam* e produzem outras narrativas, imprevisíveis, com efeitos também outros e variados.

Estamos aqui considerando, portanto, o cotidiano como realização do *complexus*, onde “tudo se entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem”. (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, P.89)

## SETO, REN E CROW: QUESTÃO(ÕES) DE GÊNERO

“Fragile Dreams” foi lançado originalmente no Japão em janeiro de 2009, chegando pouco mais de um ano depois ao ocidente, exigindo um trabalho cuidadoso de tradução e localização.

Seu diretor/produtor/escritor, o designer japonês Kentaro Kawashima, tenta trazer, com sua obra, uma Tóquio minimalista, destruída e pós-apocalíptica, com uma ambientação urgente e dramática, explorada por Seto, o protagonista *andrógino* do jogo. É uma investidura numa experiência que envolve memórias da cidade em contraste com a tristeza e melancolia encarnadas em Seto, um menino de 15 anos que se encontra aparentemente sozinho após a morte de seu avô – na verdade, seu avô foi a única pessoa que ele viu na vida até a jornada começar.

Wawashima nos diz que a carga emocional do jogo é latente, devido ao fato de que, ao longo do caminho você reúne pensamentos remanescentes daqueles que habitavam partes de Tóquio, na forma de pequenos e diversos objetos encontrados durante a aventura. Através de suas andanças e das “memórias” que são encontradas, supostas explicações sobre o que aconteceu com o mundo são reveladas<sup>161</sup>. Há uma espécie de exploração do sensível, no qual as ambientações, majoritariamente sombrias, carregam uma energia triste, cheia de fragmentos de uma cidade “morta” sob os olhos de Seto, mas “viva” por parte daqueles que jogam, explorando cada canto de Tóquio. Sob este aspecto cabe pensar no que dirá Certeau (2013) sobre o imaginário urbano:

em primeiro lugar são as coisas que o soletram. Elas se impõem. Estão lá, fechadas em si mesmas, forças mudas. Elas têm caráter, ou melhor, elas são “caracteres” no teatro urbano. Personagens secretos (...) esses objetos selvagens, provenientes de passados indecifráveis (...) têm papéis de atores na cidade não por causa do que fazem ou do que dizem, mas porque sua estranheza é muda e sua existência subtraída da atualidade. Seu retiro faz falar – gera relatos – e permite agir – “autoriza”, por sua ambiguidade, espaços de operações. (p. 192)

---

<sup>161</sup>Tradução livre de partes da entrevista em inglês cedida ao site Nintendo Life. Disponível em

<[http://www.nintendolife.com/news/2010/03/interviews\\_namco\\_bandai\\_games\\_fragile\\_dreams](http://www.nintendolife.com/news/2010/03/interviews_namco_bandai_games_fragile_dreams)> acessado em 18/11/2015.

“Fragile” traz da escuridão (literalmente), enquanto experiência audiovisual, muitos autores de uma Tóquio decadente, provocando no telespectador diferentes reações que transitam entre o estranhamento e a vontade de continuar explorando cada detalhe do jogo. Frente a essa postura, o “imaginário urbano” de que fala Certeau (*Idem*) é trabalhando a todo instante, mesmo que de diferentes modos. Ainda de acordo com Certeau (2007), “a memória não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria ali. Ela se mobiliza relativamente ao que acontece (...). Ela se instala num encontro, no outro”. (p. 162)

Não seria a relação entre jogo e jogador, neste caso, uma relação de encontro?

Sobre experiências com o jogo, convidamos Sergio Helal Meira, técnico em informática, que terminou o *game*. Eis um relato sobre sua experiência com “Fragile Dreams” (grifos nossos):

***Fragile Dreams prende a atenção pela narrativa, ainda mais do que a atmosfera. Seto, de apenas 15 anos, é o narrador e a primeira coisa que disse foi ter ficado sozinho depois do idoso com quem compartilhava moradia ter falecido. Na mesma época as TVs saíram do ar e os rádios, mudos. Morando longe da civilização, só sentiu um grande tremor antes de ficar isolado, sem comunicação. Após enterrar com as próprias mãos o corpo do idoso, decide seguir em direção à Tóquio, à procura de pessoas. Durante semanas avistou paisagens destruídas, abandonadas, sem nenhum ser humano vivo por perto. Entendendo cada vez mais a gravidade do desastre que abalou o Japão, começou a duvidar se conseguiria encontrar algum sobrevivente. Certa noite, seguindo uma melodia, encontrou uma misteriosa menina (Ren) cantarolando sob a luz do luar. Sem acreditar no que via, tocou-a para comprovar que não era uma ilusão, apenas para vê-la correr e desaparecer na escuridão. Feliz por encontrar outra pessoa e encantado pela beleza de Ren, Seto resolve procurar pela mesma confiança de que mais sobreviventes cruzariam seu caminho. Uma voz pedindo socorro em uma estação subterrânea, um menino travesso num parque temático, uma enfermeira em um hotel. Esse é um ponto muito interessante da narrativa, pois a voz pertencia a uma Inteligência Artificial de um computador móvel criada para auxiliar pessoas, similar a um GPS, porém com informações sobre os locais visitados e até mesmo frequência cardíaca do portador.***

*Seto não consegue esconder a frustração no começo, mas logo se afeiçoa ao computador por ser a única companhia depois de tanto tempo. A dupla forma laços bem a tempo da despedida, ocasionada pela descarga da bateria da I.A.. O garoto no parque era Crow, que rouba um item importante de Seto e o desafia a recuperá-lo, dando início a uma perseguição pelo lugar. Ao recuperar o que lhe foi roubado, Seto conquista o respeito e a amizade de Crow, que por sua vez demonstra com um beijo na boca. O protagonista fica confuso com a situação e é deixado apenas com uma promessa de reencontro quando Crow parte de repente. Mas isso não aconteceu. Seto descobriu que Crow era um robô ao encontrar seu corpo desligado junto a documentos explicando sua criação. A enfermeira no Hotel estava morta, resultado de um suicídio. Seu espírito, no entanto, conseguia materializar e se comunicar com Seto, ajudando-o por um tempo em sua jornada.*

***Tantas esperanças frustradas de encontrar pessoas vivas começaram a pesar na mente do solitário garoto e a menina que cantava sob o luar se tornou cada vez mais importante.***

*Da forma mais inesperada, no local mais inesperado, seus caminhos voltam a se cruzar. Desta vez Ren era prisioneira de um fantasma maligno, mas Seto a liberta e, diferente da primeira vez, Ren não foge. Ela decide acompanhar o protagonista em sua jornada, agradecendo a ele por estar presente, insinuando que teve uma vida difícil e que o carinho e preocupação do menino a surpreenderam positivamente.*

***A experiência termina de forma abrupta e enigmática. Em sua narração, Seto conta que foi feliz junto a Ren durante sua busca por outros sobreviventes, entretanto ao final de muitos verões, a solidão o encontra novamente*** (narrativa enviada por e-mail, 18/11/2015)

O jogo aponta para uma possível sequência, que, segundo o próprio diretor, infelizmente não será lançada. Cabe dizer aqui que “Fragile Dreams” fazia parte de um projeto maior, multimídia, seria um *mediacrosser* – um longa-metragem, *mangás* e livros estavam sendo planejados pela equipe produtora, mas, possivelmente pelo fracasso de vendas e algumas críticas negativas, a ideia foi abandonada.

Como Sergio nos diz, a narrativa do jogo é mais importante que a atmosfera apresentada. Diálogos e memórias envolvem o jogador pela urgência

das vozes, pelo clima de solidão e a sensação de que nada é certo e tudo pode acontecer para “piorar” o estado da já destruída Tóquio. Porém, vale salientar que em nenhum momento o jogo se mostra violento. Não existem rastros de sangue ou uma linguagem (verbal ou não verbal) que seja agressiva. Ou seja: exercitamos nossa sensibilidade em diversos momentos do jogo, auferindo a ele aspectos subjetivos, mas longe de ser uma experiência ofensiva.

Por se tratar de um jogo marcadamente atravessado por afetos, podemos, inclusive, considerar que a proposta de utilizar poeticamente uma narrativa de memórias foi intencional na medida em que “confessar o afeto é, também, reaprender uma língua ‘esquecida’ pela racionalidade científica e reprimida pela normatividade social. Enraizada na diferença sexual e nos cenários infantis, essa língua continua circulando, disfarçada, nos sonhos, nas lendas e nos mitos.” (CERTEAU, 2012, p. 105)

Esteticamente, os traços das personagens são claramente inspirados na cultura audiovisual japonesa, o que podemos observar na suavidade dos desenhos, como os olhos grandes, o nariz e boca pequenos e os corpos magros. As paisagens do jogo sempre trazem a “grande lua” ao fundo: referência também oriental.

Para acompanhar a fragilidade mostrada no *game*, o próprio protagonista se apresenta “frágil”, com sua voz fina e a constante falta de decisão em diversos momentos. Além disso, tudo o assusta – até mesmo quando toca em uma das personagens femininas. Tem-se, em alguns momentos, a impressão de que sua coragem independe das memórias que são encontradas ao longo do jogo.

Nesse contexto, nos interessa pensar determinadas passagens, sobretudo aquelas em que o jogo “conduz” as personagens ao mesmo tempo de um ponto de vista normativo ou de “conveniência” (CERTEAU, 2013) (o menino Seto vai à procura da menina Ren para salvá-la) e de “desvio ou afastamento transgressivo” (*idem*) (Seto encontra um outro menino, Crow, que após alguns diálogos sobre os motivos pelos quais eles se encontram ali, sozinhos e em fuga, os meninos se beijam), sem, contudo, pretender fechá-las em seus múltiplos sentidos. Um fato curioso é que Crow não é um ser humano – é um robô.



Seto e Ren

Provoca-nos pensar, também, que recorte cultural podemos fazer a partir do que Michel de Certeau defende por cultura: uma arte de *fazer-com*, que *bricola*, que joga com o familiarmente imprevisível. Uma rede de diferenças, na qual uma suposta cultura *gamer* é produzida como atividade humana, onde, “para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais: é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. (CERTEAU, 2011, p. 141) Logo, o *sujeitopraticante*, jogador de *videogame*, produz cultura e conhecimento. E a produção desse conhecimento, não sendo privilégio da pesquisa institucionalizada, nos desafia constantemente a repensar nossos lugares nesta teia em que se dá o conhecer, mergulhando no cotidiano com todos os sentidos (ALVES, 2008).



Seto e Crow



Aparentemente “ingênuo” e “pueril”, “Fragile Dreams” nos ajuda a problematizar a ideia de que os jogos digitais têm apelo narrativo apenas de disciplinarização e normatização e a pensar que conhecimentos seus jogadores produzem, que usos fazem e o que experienciam com estes jogos que trazem em seus enredos acontecimentos que atravessam a questão de gênero. No caso específico de “Fragile”, as manifestações sobre gênero não são foco do jogo, mas estão ali – implícita e explicitamente, atravessando a história, as narrativas e os referenciais. O “subentendido” ligado “à face cotidiana da moral pública (não dogmática)” aparece aqui, “mais ou menos integrada na herança dos comportamentos sociais que todos nós praticamos”. (CERTEAU, 2013, p.62-63)

Se para Sérgio, as personagens têm destaque na narrativa e Seto fica “encantado pela beleza de Ren” e “conquista o respeito e a amizade de Crow, que por sua vez demonstra com um beijo na boca”, para Gustavo o “*Personal Frame*, um computador portátil e pessoal que ajuda o herói em sua jornada” é quem aparece em destaque na narrativa, que traz ao mesmo tempo uma série de passagens em que o sensorial fala mais alto. O que dizer, então, da ausência de referências sobre outros personagens (ou da presença pela ausência destes)? Já que Marianna, ao falar da relação entre Seto e Crow traz elementos extras em sua narrativa. Sobre o pudor e a palavra, Certeau (2013) também no diz que o “duplo sentido, a ambiguidade, o jogo-de-palavras, tudo isto é apenas um duelo necessário que permite ao frequentador de um bairro (neste caso falamos do uso do espaço virtual como nosso próprio bairro) enfrentar os limites do interdito no jogo relacional”. (*Idem*, p.61)

Em suma, os modos de existência de cada um atravessam nossas vidas cotidianas, nas quais “inventamos *prácticasteorias*, valores e sentidos que engendrem sabedorias para salvar nossa própria pele, alargando nossas experiências e instituindo, enquanto *agimospensamos*, possibilidades criativas para nossa existência.” (SOARES, 2010, p. 62)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE APRENDEMOS COM O QUE USAMOS?**

Dos muitos fios puxados para serem tecidos, desfiados e enredados nesse artigo, alguns continuam soltos, em movimento. E são eles que nos fazem pensar, ao olhar retrospectivamente para a experiência vivida com o ato de escrever sobre jogos, educação e gênero, em algumas perguntas: *quais os*

*limites (se existem) e possibilidades dessas interseções? Como inscrevê-las nos estudos do cotidiano?* Nós fizemos essas perguntas muitas vezes. Felizmente, ainda não conseguimos respondê-las, mas fomos ensaiando alguns dos horizontes que surgiram através da produção desse texto.

“Fragile Dreams” abre, assim como outros artefatos audiovisuais, muitas possibilidades para pensarmos produções de significados, efeitos e “teorias” trazidos com ele(s). É um produto de uso e consumo que agencia múltiplas lógicas de pensamento e ação, mostrando-se potente para pesquisas no campo da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. Tecer conhecimentos em rede. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. (org.). O sentido da Escola. Petrópolis, RJ: DP *et Alii*, 2008.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas, In: OLIVEIRA, I.B. e ALVES, N. Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

CERTEAU, M. A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. A Invenção do Cotidiano 2: Morar e Cozinhar. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 2008.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

FRAGILE DREAMS: Farewell Ruins of the Moon. DVD-ROM, Namco Bandai Games/ Tri-Crescendo/ Xseed Games. Nintendo Wii. Estados Unidos, 2010.

HELAL, I; RIBEIRO, T. Games e cultura: os jogos no processo de educação. EGW. Número 95. São Paulo: Tambor, 2009.

JONES, G. Brincando de Matar Monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. Estudos do cotidiano e educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, M. C. S. A produção da diferença no cotidiano das escolas: currículo, representação, significação e devir. In: RODRIGUES, A.; BARRETO, M. A. S. (orgs.) Currículos, gêneros e sexualidades - Experiências Misturadas e Compartilhadas. Vitória, ES: Edufes, 2013.

\_\_\_\_\_. Sabedoria e Ética para “Salvar A Própria Pele”. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 110, p. 57-71, jan.-mar, 2010.

- XCV -

## ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: RELAÇÕES ENTRE DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS, HETEROTOPIAS E MOVIMENTOS SOCIAIS

Jessiel Odilon Junglos – FURB (Brasil)

Juliana de Favere – UDESC (Brasil)

### INTRODUÇÃO

Este trabalho<sup>162</sup> é parte inicial de uma pesquisa de mestrado, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB). É uma continuação das inquietações e de pesquisas desenvolvidas durante a graduação de Pedagogia, onde foram desenvolvidas pesquisas para compreender e problematizar a escola, enquanto instituição que produz sujeitos e o currículo presente nessa instituição.

Com base nessas pesquisas constatou-se que os indivíduos carregam marcas produzidas por diferentes dispositivos, presentes em diferentes instituições, entre elas a escola, que através do currículo, produz um determinado tipo de sujeito. Na sociedade atual, o alcance das instituições sociais se dissolveu. As demarcações são atenuadas entre o tempo e o espaço, o lazer, o trabalho, o descanso, a escolarização. Nessa lógica de dissolução os

---

<sup>162</sup> Pesquisa orientada pela professora Dr.<sup>a</sup> Gicele Maria Cervi. E-mail: gicele.cervi@gmail.com.

dispositivos presentes no currículo ultrapassam os muros da escola, criando-se uma sociedade constituída por normas, disciplina, formalidades e protocolos que capturam o sujeito onde quer que ele esteja.

Seguindo essa lógica de captura de sujeitos e subjetividades pelos dispositivos pedagógicos, essa pesquisa tem por objetivo problematizar as relações do currículo na organização de movimentos sociais, principalmente o Negro, o LGBT e o Feminista, de uma cidade do interior de Santa Catarina, enquanto espaços que buscam quebrar com uma lógica hegemônica constituída com base no patriarcado, na heteronormatividade e num pensamento eurocêntrico, mas que em determinados movimentos e organizações podem reproduzir essa lógica hegemônica no seu interior.

Procura-se ainda articular os movimentos sociais com o conceito de heterotopia, de Michel Foucault. Os movimentos sociais são constituídos como uma forma de organização política da sociedade civil para a luta de direitos que muitas vezes são negados a grupos historicamente marginalizados e que buscam quebrar com preconceitos e pré-conceitos que servem de base para a estruturação de uma sociedade excludente. Os movimentos sociais seriam os espaços de fuga dessa lógica excludente, um espaço que busca contradizer a lógica hegemônica, e é nesse sentido que buscaremos articular com o conceito de Foucault.

A produção de dados será por observações com diário de campo e rodas de conversa, por meio de grupo focal e entrevistas. O caminho até aqui percorrido por pesquisa bibliográfica e aproximações com os coletivos, trouxe alguns indicativos, que serão discutidos a seguir juntamente com a apresentação de alguns conceitos que irão sustentar essa pesquisa.

## **CONSTRUINDO CONCEITOS**

As teorias pós-críticas de currículo defendem que a construção de identidade de um sujeito ou grupo social tem forte influência da estruturação do currículo que é (re)produzido nos espaços escolares. Questões de gênero, sexualidade, raça, por exemplo, ganham uma nova abordagem nessas perspectivas. Silva (2015) afirma que as questões culturais não podem ser discutidas de forma desarticuladas com as questões de poder. Nessa perspectiva surge o multiculturalismo, que “não pode ser separado das questões de poder que, antes de mais nada, obrigaram diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço” (SILVA, 2015, p.85).

O próprio conceito de diferente é problematizado nas teorias de pós-críticas de currículo, pois Silva (2015) afirma que quando se define o que é “diferente”, se define ao mesmo tempo, o que “não é diferente”, nesse mesmo sentido vai se construindo a ideia de respeito e tolerância, onde se define quem deve respeitar e quem deve ser respeitado, quem tolera e quem é tolerado. Para problematizar essa lógica de pensamento

um currículo não se limitaria, pois a ensinar tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. (SILVA, 2015, p.86).

Ainda discutindo as questões curriculares e da escola, articulamos o conceito de dispositivo, que atuam sobre os corpos e as subjetividades dos sujeitos. Dispositivos que atuam sobre nosso corpo, nossa sexualidade, nossos desejos e vão nos constituindo enquanto sujeitos. Nesse sentido entende-se como dispositivo “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes (AGAMBEN, 2009. p.12).

São os dispositivos que vão atuando sobre nosso corpo através da disciplina, das provas, da hierarquia, entre outras diversas formas que contribuem para a constituição da nossa identidade e também como nos apresentamos e agimos perante a sociedade. E é para ver a atuação desses dispositivos em espaços não institucionais que escolhemos os movimentos sociais, Negro, Feminista e LGBT, como campo de pesquisa, pois são coletivos que na maioria das vezes busca ir na contramão da lógica homogeneizante imposta pela sociedade.

O termo “movimentos sociais” surgiu por volta de 1840 na França e estava relacionado com o movimento do proletariado e com os movimentos do comunismo e o socialismo que emergiam naquela época. No século XX a sociologia se interessa a estudar os movimentos sociais e cria critérios para assim o identifica-los. Segundo Scherer-Warren (1987) os critérios de caracterização são: (i) grupo mais ou menos organizado; (ii) possui uma liderança determinada ou não; (iii) possui um programa, objetivos ou plano comum; (iv) se constituem a partir de uma doutrina, princípios valorativos ou ideologia visando um fim específico ou mudança social.

Os coletivos a serem pesquisados buscam: (i) promover ações de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial (Negro); (ii) Promover ações cidadania e direitos para população LGBT e (iii) promover a emancipação da mulher, de forma autônoma, horizontal e apartidária e ser contra qualquer outro tipo de opressão, violência e preconceito, seja racista, classista e lesbofóbico (Feminista).

Procuramos articular o conceito de movimentos sociais com o conceito de heterotopias. Para Foucault existem as utopias, que são “são lugares sem uma localização real. São lugares que tem uma relação geral de analogia direta ou invertida com o espaço real da sociedade” (FOUCAULT, 2001. p. 414). E para se contrapor as utopias existem as heterotopias, que segundo o autor são

outros lugares reais que se pode encontrar no interior da cultura, são simultaneamente representados, contestados e invertidos; espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, mesmo quando eles sejam efetivamente localizáveis. Uma vez que estes lugares são completamente diferentes de todos os outros lugares que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei HETEROTOPIAS, por oposição às utopias. (FOUCAULT, 2001. p. 415) (grifos do autor).

Para Foucault (2001) existem dois tipos de heterotopias, as de crise e as de desvio. As de desvio estão desaparecendo segundo o autor, porém ainda é possível encontrar resquícios de sua existência, essas heterotopias são “lugares privilegiados ou sagrados ou interditados reservados para indivíduos que estão, em relação à sociedade e ao ambiente humanos nos quais eles vivem, em estado de crise” (FOUCAULT, 2001. p. 416).

Já as heterotopias de desvio são para Foucault (2001) espaços onde são colocados pessoas que fogem de determinado padrão, essas heterotopias, embora constituídas na lógica da sociedade, tenham um sistema de funcionamento diferenciado, para atender as especificidades do público que atendiam, são elas o hospital, a prisão, atc.

Os movimentos sociais, não necessariamente são espaços físicos, criados para colocar pessoas que possuem algum desvio, mas são espaços que se organizam para representar esses grupos minoritários historicamente negligenciados. Para Foucault (2001) muitas heterotopias exigem de seus

possíveis integrantes uma série de protocolos e exigências a serem atendidas para poderem ser acolhidos.

Esse processo, relacionando com os movimentos sociais que serão investigados, também acontecem, quando se exige ser negro ou negra, formação política de esquerda, ser mulher, ser lésbica, ser homossexual, ser transexual, são protocolos que muitas vezes devem ser cumpridos para que se seja aceito, caso contrário pode acontecer um processo de exclusão do excluído, em que o movimento social estaria reproduzindo aquilo que combate.

## **CONSIDERAÇÕES E PRESSUPOSTOS**

Essa pesquisa se encontra no início do processo, onde estamos definindo e construindo conceitos, tendo o primeiro contato com os coletivos e iniciando a estruturação da pesquisa, com objetivos, instrumentos de produção de dados e análises a serem feitas. Mesmo nesse estágio inicial já foi possível constatar alguns indicativos que a pesquisa poderá trazer.

O primeiro, os movimentos sociais, podem ser espaços de fuga a padrões hegemônicos. Como vimos na definição de movimentos sociais, esses coletivos se organizam de forma a se contrapor com uma lógica hegemônica imposta socialmente, mesmo os indivíduos carregarem marcas da atuação dos dispositivos em outros espaços, como a escola, os movimento social cria mecanismos que possibilita uma nova forma de identidade, com uma formação política bem acentuada.

E o segundo, esses espaços podem carregar vestígios dos dispositivos curriculares que muitas buscam desconstruir. Como esses espaços não estão fora da sociedade é no mínimo compreensível, que em alguns momentos a lógica combatida é a lógica praticada, os dispositivos se diluíram, seu alcance ultrapassou os muros da escola e está num processo de captura constante.

Com essa pesquisa, busca-se entender e problematizar a maneira como esses grupos se organizam, até que ponto se constituem como uma heterotopia e de que forma são capturados pela lógica hegemônica, articulada através de dispositivos que estão em atuação no currículo e deixam marcas em nosso corpos e subjetividades.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Chapecó:



Editora Argos, 2009. 92 p.

FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos. Estética: literatura e pintura, música e cinema. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. v. 3.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos Sociais: um ensaio de interpretação sociológica. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC. 1987. 150 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed.; 7ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 156 p.

- XCVI -

## **A MÚSICA E O CURRÍCULO: DUAS EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE INTERVENÇÃO SOCIAL COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E LICENCIANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES.**

Josilene Maria de Lima Torres - FBJ (Brasil)

Josenilda Maria de Lima Abreu - EREM BJ (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

O Brasil é um país que possui uma riqueza cultural e artística que necessita ser mais explorada em seu sistema educacional, para isso é preciso que a escola comece valorizar e inserir conteúdos e formas culturais presentes nos contextos sociais considerando também os espaços não escolares.

Em Belo Jardim-PE, cidade conhecida como Terra dos Músicos, situada a aproximadamente 180 km da capital pernambucana, foi fundado o Lar Espírita Bezerra de Menezes no dia 11 de abril de 1996, com a finalidade de abrigar os idosos da cidade e região. Esta instituição foi fruto da união e solidariedade de várias pessoas, movimentos sociais de auxílio aos menos afortunados e seguimentos da sociedade belojardinese, através de doações e trabalho voluntário para concretização do sonho da senhora Aliete Maria da Silva, a qual desde pequena observava o abandono de idosos tanto na cidade de São Bento do Una, onde morava, quanto em Belo Jardim, onde veio residir posteriormente. Seu sonho era oportunizar um espaço para abrigar os idosos que encontrava sob marquises, deitados em praças, abandonados por seus familiares e parentes ou por não ter nada nem ninguém por eles.

Diante do caráter filantrópico, humanitário, voluntariado e não governamental do Abrigo de Idosos aqui foram detalhadas duas experiências exitosas desenvolvidas nesta instituição, as quais buscaram contribuir com a autoestima destes idosos de forma significativa com música, dança e teatro. A música além de contribuir para uma melhor qualidade de vida, também ajuda na socialização, comunicação e criatividade. A dança e o teatro podem existir como manifestação artística, descontração ou atividade física.

Cada etapa da vida do ser humano possui sua característica própria, ao chegar à velhice as pessoas aumentam suas restrições e insuficiências, fazendo com que fiquem a dispor de seus familiares ou desamparados por estes. Conforme a Lei n ° 10.741 de 01° de outubro de 2003 que aponta no Título I, artigo 3°,

É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2003).

A primeira experiência partiu de um projeto interdisciplinar em uma escola da educação básica no município de Belo Jardim que envolveu alunos do 7° Ano do Ensino Fundamental, tendo como metodologia a pesquisa sobre diversos temas ligados à compreensão e trato com os idosos, bem como atividades artístico-culturais, envolvendo a música. Já a segunda experiência teve como base uma atividade do curso de Licenciatura em Pedagogia que teve como objetivo a atuação do pedagogo em espaços não escolares.

Possivelmente a realização de atividades como estas podem contribuir para a discussão e desenvolvimento de projetos de intervenção social contemplando a música no currículo em qualquer espaço, seja ele escolar ou não escolar.

## **CURRÍCULO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES**

O currículo pode ser entendido como as experiências escolares que acontecem em torno do conhecimento nas relações sociais, contribuindo para a construção das identidades dos alunos, concordando com Moreira (2007, p. 18) que o conceitua como “sendo o conjunto de esforços pedagógicos

desenvolvidos com intenções educativas”. Ainda este autor lembra a importância de trabalhar no currículo escolar atividades que propiciem a reflexão crítica referente à identidade cultural dos atores da comunidade escolar interna e externa em consonância aos procedimentos socioculturais praticados em seus tempos e espaços.

Nem sempre existiram espaços formais e específicos para que a educação acontecesse, ela está presente em diversos espaços, sendo o pedagogo responsável para que espaços não escolares se tornem escolares. Assim percebe-se que, de uma maneira ou de outra todo sujeito é agente de uma ação educativa que independe de tempo e espaço:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias. Educação. (BRANDÃO, 2007, p. 07)

Compreende-se assim que a ação de educar não está limitada à escola, estende-se à família, igreja, associações, organizações não governamentais e entidades, as quais vêm desempenhando um trabalho relevante sendo atuantes no cenário educacional.

Observando a lei maior que rege toda a educação, LDB 9.394/96, tais formas ampliadas de educação são apreciadas já em seu artigo 1º:

(...) a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Segundo Georgeto (2012, p. 10), “a educação não formal é definida como um ato educativo sistematizado e organizado, que acontece fora dos ambientes formais (instituições educacionais)”. A educação vai muito além dos muros da escola, e nessa perspectiva o pedagogo pode atuar em toda e qualquer área que trabalhe com binômio ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo e Pimenta:

Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instancias formais, não formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 252).

Desta forma podemos ratificar que o pedagogo e a pedagogia podem estar inseridos em qualquer ambiente onde ocorra a aprendizagem. Nos espaços não escolares a sua atuação não será mais de docência, e sim, na construção de programas e/ou projetos para desenvolvimento de habilidades e competências das pessoas envolvidas, no planejamento das atividades que possam atender as necessidades da instituição.

## **A MÚSICA NUMA DIMENSÃO CURRICULAR**

Música é a arte de concordar os sons e o silêncio, se nos concentrarmos para compreender os sons que estão ao nosso redor, iremos concluir que ela faz parte da nossa vida, quando cantamos, batucamos ou ligamos um rádio ou televisão. Em nossos dias a música está presente em todas as mídias, sendo uma linguagem de comunicação universal, e utilizada para “sensibilizar”, possuindo a capacidade estética de traduzir os sentimentos, atitudes e valores culturais de um povo ou nação.

A lei nº 11.769/2008 tornou o ensino de música obrigatório na Educação Básica, desta forma todas as séries devem ter a música incluída em sua grade curricular. No entanto, há grandes desafios que necessitam ser encarados para que seja possível ter propostas expressivas no ensino de música nas escolas de educação básica. A lei favorece a discussão acerca das possibilidades da melhorada educação brasileira e o planejamento dessa inserção no seu sistema educacional.

A música também está ligada ao exercício da cidadania e apropriação da cultura, um direito de todo cidadão brasileiro, a escola pode ser um espaço que garanta constitucionalmente esse acesso a toda população. Assim as práticas musicais revelam-se potencialmente favoráveis para a transformação social dos grupos e indivíduos.

Conforme aponta Saviani (2000, p.40),

(...) a educação integral do homem (...) é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da

natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. Abre-se aqui todo um campo para a educação artística que, portanto, deve integrar o currículo das escolas. E, nesse âmbito, sobrealça, em meu entender, a educação musical. Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência (...) apresenta-se como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano.

Neste contexto a mediação da música poderá propiciar a intensificação de algumas das atividades humanas, como a linguagem, colaborando para a formação de um ambiente rico e saudável, elevando o potencial da comunicação estética e da valorização das pessoas.

## **IDOSO: O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO DAS PESSOAS**

O envelhecimento faz parte do desenvolvimento humano que ocorre de maneira diversificada e plural. É necessário enfrentar e olhar o envelhecimento como ele é, sem mitos ou preconceitos. Atualmente todos aspiram uma velhice saudável, devendo ser compreendida como um processo biológico, porém sem deixar de ser um fato social e cultural.

Refletir acerca do significado do envelhecimento e velhice por meio dos relatos dos idosos, provavelmente, seja um caminho para entender o significado real da velhice (...) o significado real das mudanças decorrentes do processo de envelhecimento é singular, como o modo de pensar, de agir e de questionar, passando pela interpretação de cada pessoa e como isto afeta a sua vida. (...) Assim a forma de pensar e os significados dados à velhice e ao envelhecimento, por cada idoso, estão fundamentados nas relações dinâmicas e contínuas com os valores que a sociedade atribui ao envelhecer e as influências sofridas por cada pessoa (FREITAS; QUEIROZ E SOUSA, 2010, p. 408).

Vale ressaltar que cada pessoa tem uma maneira própria de chegar à velhice, uns conseguem dar um novo sentido a sua vida ocupando-se com a

família ou com novos projetos de vida e há outros que se entregam ao sedentarismo e assumem uma postura de intensa dependência do outro.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A análise da inserção da música em espaços não escolares teve como base a execução de dois projetos de pesquisa, os quais utilizaram publicações disponíveis, impressas e digitais, coleta de dados a partir de entrevistas e visitas ao Lar dos Idosos, e a cultura local, priorizando a música por ser a cidade sede conhecida como “Terra dos Músicos”. Buscou-se humanizar as pessoas considerando a Lei nº 10.741/2003 que trata das obrigações da família e da sociedade no sentido de garantir aos idosos a efetivação do direito à cultura, lazer e convivência familiar e comunitária.

O primeiro projeto foi desenvolvido com alunos da Educação Básica, mais especificamente 7º Ano do Ensino Fundamental, onde foi evidenciada a reflexão sobre a velhice com visita ao Abrigo de Idosos da cidade de Belo Jardim - PE. Houve doações de materiais de higiene pessoal e apresentações culturais envolvendo música, dança e teatro para estes na escola. O segundo partiu da verificação da observação do currículo em espaços não escolares por licenciandos do curso de Licenciatura em Pedagogia tendo como objetivo refletir sobre a ação educativa em tempos e espaços diversificados e a valorização da cultura local, para tal finalidade o estudo foi impulsionado a partir da investigação dos gêneros musicais preferidos pelos idosos, onde foram realizadas atividades variadas como observação do espaço do Abrigo de Idosos, entrevista com a presidente-fundadora e com os idosos residentes no lar, doação de materiais de limpeza e higiene corporal e momento de descontração com apresentação musical.

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Os alunos do ensino fundamental abraçaram o projeto com muito empenho, buscaram compreender como tratar os idosos e conhecer suas necessidades. O projeto envolveu pesquisa de músicas da época dos sujeitos envolvidos na pesquisa, seleção de músicas e temas, bem como cenário e figurino para apresentações culturais.

Ao chegar ao espaço não escolar ficaram emocionados com os idosos e suas histórias de vida, tiveram oportunidade de visitar todos os cômodos,

inclusive um pequeno auditório no 1º andar onde uma funcionária/voluntária deu uma palestra explicando a história da fundação, funcionamento e manutenção do abrigo, momento em que entregaram as doações. Os idosos que tinham condições de sair do abrigo foram convidados a visitar a escola e neste momento foram recepcionados com um delicioso lanche organizado pelos alunos e apresentações culturais envolvendo música, dança e teatro dos anos 60. Foi um momento de aprendizado significativo e valorização humana.

**Figura 1:** Visita ao Lar Espírita Bezerra de Menezes



Fonte Direta

**Figura 2:** Visita ao Lar Espírita Bezerra de Menezes



Fonte: Direta



No desenvolvimento do segundo projeto com licenciandos do curso de Licenciatura em Pedagogia foram utilizados instrumentos de coleta de dados através de entrevistas semiestruturada com a equipe gestora objetivando saber informações sobre a fundação, administração e organização da instituição e com os idosos procurando conhecer sua história e preferências culturais com ênfase à música. Num outro momento de visitação ao Lar dos Idosos, alguns jovens músicos e cantores contemplaram a terceira idade com louvor, utilizando instrumentos musicais para tocar suas músicas preferidas. Paralelamente ao desenvolvimento destas ações fez-se a arrecadação de alimentos, materiais de limpeza e de higiene pessoal para doação à instituição.

Quanto à análise da entrevista com a gestão, pôde-se reconhecer que a presidente-fundadora, a senhora Aliete Maria da Silva, desde pequena já pensava em ter um local para abrigar os idosos, por ter presenciado desde sua infância, cenas de descaso e desamparo por parte de suas respectivas famílias, assim como todos os funcionários/voluntários têm demonstrado preocupação com a qualidade dos serviços prestados.

No tocante às entrevistas com os idosos, notou-se que alguns gostavam muito do abrigo e dos funcionários, outros queriam voltar para casa, inclusive um deles pretendia morar sozinho (só está esperando melhorar de saúde para isto), outros poucos estavam lá não pela idade e sim por questões de saúde, pois seus familiares não tinham como cuidar deles. A participação dos idosos foi muito gratificante em todos os momentos, tanto nas conversas informais, quanto na apresentação musical.

**Figura 3:** Visita ao Lar Espírita Bezerra de Menezes



Fonte: Direta

**Figura 4:** Visita ao Lar Espírita Bezerra de Menezes



Fonte: Direta

**Figura 5:** Visita ao Lar Espírita Bezerra de Menezes



Fonte: Direta

**Figura 6:** Visita ao Lar Espírita Bezerra de Menezes



Fonte: Direta

**Figura 7:** Visita ao Lar Espírita Bezerra de Menezes



Fonte: Direta

**Figura 8:** Visita ao Lar Espírita Bezerra de Menezes



Fonte: Direta

**Figura 9:** Visita ao Lar Espírita Bezerra de Menezes



Fonte: Direta

A realização destes projetos proporcionou a troca de experiências de vida e integração social num clima agradável e descontraído, onde todos os envolvidos foram contemplados com aprendizagens socioculturais altamente significativas e duradouras.

## **CONCLUSÕES/DISSCUSSÕES**

Observando a realização dos dois projetos de intervenção social em espaços não escolares tendo a música como promotora da integração e valorização humana, acredita-se que os idosos tiveram sua autoestima resgatada, sentindo-se como parte integrante da sociedade e conscientes da sua importância na mesma.

Ambos os projetos foram realizados em espaços não escolares dentro da perspectiva do trabalho com temas transversais, contemplando a música no currículo escolar como principal elo motivador e socializador, trabalhando a autoestima e percepção de questões sociais, almejando despertar nos sujeitos envolvida capacidade de refletir criticamente sobre os valores culturais, como instrumento de socialização e resgate da memória e da autoestima, bem como a valorização do ser humano em toda e qualquer etapa da sua vida.

Espera-se que esta pesquisa impulse mais estudos no âmbito acadêmico quanto à relevância da inserção da música no currículo escolar de forma sistemática como disciplina ou instrumento metodológico inserido no conteúdo das disciplinas, em atividades interdisciplinares que geralmente ocorrem no ambiente escolar e que projetos como estes continuem ocorrendo em espaços escolares e/ou não escolares, já que a educação ocorre em todos os tempos e espaços.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRANDÃO, C. R. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9394/96. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.741 de 01º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF: 2003.

\_\_\_\_\_. Lei n.11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: 2008.

FREITAS, M. C.; QUEIROZ, T. A.; SOUSA, J. A. V. O significado da velhice e da experiência de envelhecer para os idosos. Revista da Escola de Enfermagem da USP. São Paulo, n. 44, p. 407-412, 2010. Disponível em: [www.ee.usp.br/reecusp/](http://www.ee.usp.br/reecusp/). Acesso em: 10 mai. 2016.

GEORGETO, M. M. Pedagogia empresarial: a atuação do pedagogo na empresa. Londrina, 2012. Disponível em <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MAYARA%20MENDONCA%20GEORGETO.pdf> > Acesso em 03 mai. 2016.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, ano XX, n° 68, Dezembro/99.p. 239-277. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em 04 mai. 2016

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.(org.) Brasília: DF,Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SAVIANI, Demerval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. Revista HISTEDBR On-line, n.1, 2000 Disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br)>. Acesso em 08 mai. 2016.

**- XCVII-****FORMA ESCOLAR E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL:  
EXPRESSÃO DE CONTROLE NA SELEÇÃO E  
DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS  
MUSICAIS<sup>163</sup>**

Manoel Câmara Rasslan - OCE/UFMS (Brasil)

**NOTAS INTRODUTÓRIAS**

Esta comunicação tem origem na tese de doutorado concluída que estudou os Painéis Funarte de Regência Coral (1981-1989). Estes painéis fizeram parte da política cultural de Governo e foram realizados pelo Projeto Villa-Lobos do Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Arte – INM/FUNARTE, na perspectiva promover o desenvolvimento dos coros brasileiros, tendo como foco principal a formação de regentes, de modo que os mesmos pudessem atuar junto aos mais variados espaços e instituições onde existissem coros em funcionamento, entre eles os espaços de educação não formal.

O estabelecimento de uma política de Governo no recorte temporal da investigação foi conseqüência de dois fatos importantes: primeiro o Programa de Ação Cultural – PAC, arquitetado em 1973 dentro do Departamento de Assuntos Culturais do Ministério da Educação e Cultura; segundo a necessidade

---

<sup>163</sup> Resultado de tese de doutorado concluída vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar, defendida na linha de pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares do PPGEduc (Mestrado e Doutorado) da UFMS.

de prorrogar o fim do governo sob regime militar, estabelecendo uma transição lenta e gradual rumo à redemocratização do país.

Segundo Rodrigues (1996), o PAC foi uma “Movimentação Cultural” com a qual o governo buscou interiorizar diversas ações culturais, ao programar e executar projetos culturais, oferecendo à população brasileira espetáculos de música, teatro, dança e exposições de artes plásticas. A partir dessas ações foi percebida a situação precária em que se encontravam os espaços físicos, assim como a falta de aparelhamento para grupos como bandas, coros e orquestras. Essa movimentação aglutinou um grupo de produtores culturais, artistas e intelectuais, tornando-se ação estratégica e emergencial tanto para a promoção da atividade cultural quanto para a reunião dos artistas e intelectuais em torno de um projeto de governo.

Por outro lado, a situação do país em meados da década de 1970 apresentava problemas para a manutenção do regime autoritário implantado desde o ano de 1964 pelos governos militares. A alternativa encontrada foi promover uma passagem mais tranqüila rumo à redemocratização do país. Com esse interesse o governo do general Geisel buscou aproximação com a categoria artística e intelectual, por sua importância como formadora de opinião pública, que num primeiro momento havia sido duramente perseguida pelo regime, na tentativa de dissipar a imagem autoritária e desgastada da ditadura e manter-se no poder por mais tempo.

Para Botelho (2001) os dois fatores citados anteriormente foram responsáveis pela criação de um órgão, a FUNARTE, com objetivo de coordenar e executar a política cultural proposta. A autora aponta que, além de oferecer à população atividades culturais variadas, era necessário que se promovesse a formação dessa população para receberem essas atividades.

O INM foi um dos primeiros a se integrar à FUNARTE e, nele, a proposta da criação do Projeto Villa-Lobos, foi estabelecida no sentido de atender ao desenvolvimento de coros no país, em consonância com a política cultural do governo. As primeiras ações do Projeto foram mapear os grupos corais e regentes existentes no país, formar equipe de profissionais para a formação aos mesmos, eleger como estratégia a formação do regente como foco das ações, sob a seguinte justificativa: “Desde sua implantação, preocupa-se o Projeto Villa-Lobos com o preparo e aprimoramento do regente coral por entender que o coro é reflexo do seu líder.” (FUNARTE, 1981, p. 37).



A investigação considerou que para a cultura foi proposta uma política de governo, balizada pela necessidade de se resolver problemas imediatos enfrentados pelos governos do regime militar. Outro fator importante foi a localização do objeto de investigação na confluência entre o campo artístico e o campo educativo.

No que se refere à política de governo Oliveira (2011) considera que “são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas.” (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Por sua vez ao apontarmos a aproximação entre o campo artístico e o campo educativo, partimos do conceito de campo desenvolvido por Bourdieu (1998), que atribui a sua configuração ao jogo de forças operadas por agentes presentes no campo, munidos de capitais econômico, cultural, social e simbólico, que por sua vez revelam *habitus*, estruturas estruturadas e estruturantes, desses agentes que aceitam o jogo pela busca por melhores posições dentro do campo social.

Assim, o campo artístico, composto por agentes da alta cultura, revelou-se como o lócus da seleção de conhecimentos necessários à formação de regentes e o campo educativo como o lócus da legitimação desses conhecimentos.

Nos limites deste texto apresentamos o desenho metodológico que orientou a pesquisa, assim como a forma escolar como instrumento de seleção e controle sobre os conhecimentos musicais a serem distribuídos.

## **DESENHO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

A pesquisa realizada foi de caráter bibliográfico-documental, cujas análises operadas foram sustentadas pelos aportes teóricos das sociologias da cultura e crítica do currículo. Também foram utilizadas técnicas do estudo comparado para o estabelecimento de quatro áreas de comparação, a partir dos documentos analisados, que revelaram os conhecimentos considerados para a formação de regentes, além da forma de distribuição desses conhecimentos.

O conjunto de documentos analisados foi produzido pelas ações do Projeto Villa-Lobos, desde sua implantação: projetos, relatórios de atividades das gestões da FUNARTE e, sobretudo, os relatórios das edições dos Painéis Funarte de Regência Coral realizados de 1981 a 1989. Essas fontes

possibilitaram a construção dos nexos que envolveram a escolha do canto coral como área a ser estimulada, suas justificativas e estratégias.

A partir das análises dos relatórios dos Painéis realizados, quatro áreas de comparação foram destacadas, conforme descritas a seguir: regência coral, canto, metodologia e dinâmica de ensaio e coro como espaço de educação e distribuição de conhecimento. Para a comparação dos relatórios consideramos Ferreira (2009) para quem os procedimentos devem identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos na busca de interpretá-los considerando suas relações com o contexto social ao qual pertencem (de ordem política, econômica, cultural, etc.)

As áreas de comparação revelam os conteúdos prescritos para a formação de regentes, que implica a existência de um arbitrário cultural (BOURDIEU, 1996), uma vez que há criação de uma necessidade cultural, embutida na perspectiva de estímulo a determinada área. Essa arbitrariedade também na proposição de política culturais é apontada por Apple (2001).

A necessidade cultural apontada anteriormente pode ser percebida nas diretrizes da FUNARTE, ao se propor a estimular e apoiar ações para o desenvolvimento das manifestações artísticas (FUNARTE, 1979, p.3). Entre os objetivos da proposta estava a formar recursos humanos para a área cultural, além de estimular o aumento do número de consumidores culturais e artísticos. Rodrigues (1996) confirma essa perspectiva ao apontar que “o estímulo à produção, à criação artística não faria qualquer sentido se não estivesse acompanhado do estímulo à formação de um público consumidor significativo.” (RODRIGUES, 1996, P. 59). Assim, a sustentação dessa necessidade pode ser articulada com a possibilidade de formação de platéia, da formação do “gosto”.

Identificamos a equipe de ministrantes das ações do Projeto Villa-Lobos como sendo composta por músicos profissionais vinculados às universidades, escolas de música, orquestras e coros, reunidos pelo critério de possuírem a “mais alta e expressiva atuação na música coral brasileira” (INM/FUNARTE, Relatório de Atividades do Projeto Villa Lobos de 1977 a 1980). Esse grupo, munido de poder sobre o conhecimento musical, pelo volume de capital cultural e simbólico, configurou-se como o que Apple (2008) denomina de comunidade de estudiosos, *comunidade epistêmica*, responsável pela atribuição de valor ao conhecimento selecionado.

As áreas de comparação nos confirmam a forma como os conhecimentos musicais deveriam ser transmitidos. Nesse sentido, a equipe

formada por agentes do campo artístico seriam os professores, devendo ter aproximação com o campo educativo. Os coros, portanto, seriam espaços de educação e formação musical, onde os conhecimentos, selecionados pelo campo artístico, deveriam ser legitimados.

## **FORMA ESCOLAR: CONTROLE E SELEÇÃO DE CONHECIMENTOS**

A necessidade de reunir os regentes corais brasileiros na perspectiva de intercambiar experiências e discutir os problemas relacionados ao canto coral no país deu origem aos Painéis Funarte de Regência Coral. Em sua proposta original foi ressaltado o fato de que os conhecimentos fossem transmitidos a partir de “vivências formativas”. No entanto, com o passar na medida em que os Painéis se realizavam, os participantes passaram a exigir aulas tradicionais, com conteúdos mais definidos, principalmente no que se refere ao gestual e padrões de regência.

A seleção do repertório e dos conhecimentos para a formação dos regentes esteve fortemente vinculada às decisões dos agentes do campo artístico, representantes da alta cultura. Assim, a música erudita esteve presente nos Painéis de forma hegemônica. A música popular brasileira, assim como a música oriunda do folclore, quando selecionadas, necessariamente eram orientadas por processos e códigos próprios da música erudita. Isso se confirma pelos arranjos corais elaborados para a produção popular e folclórica, presentes nos Painéis e também nas edições patrocinadas pela FUNARTE para divulgação entre os coros.

A forma escolar se apresenta como estratégia de seleção e distribuição de conhecimentos. Para Vincent, Lahire e Thin (2001), ela está associada ao fortalecimento das práticas escriturais na sociedade moderna, sua transformação em modo de socialização dominante e que se caracteriza pelas regras a serem observadas na aprendizagem e pela organização racional de tempo e espaço onde se aprende. Mais ainda, a forma escolar se revela nesse caso como própria do *habitus* dos regentes participantes e, portanto, como naturalizada.

As relações entre poder e saber foram objeto de investigação de Lahire (2008) que, ao tomar as práticas escriturais na escola, aponta as desigualdades entre indivíduos reveladas no processo de aquisição da linguagem. Para o autor, é necessário desnaturalizar a razão escolar a partir do entendimento da

resistência de alunos de camadas populares na apropriação do que a escola propõe.

Embora as ações do Projeto Villa-Lobos estimulassem a transmissão de conhecimentos também na educação não formal, e mesmo considerando que o INM/FUNARTE não se caracterizasse como instituição escolar, os seus vínculos com esta são claramente percebidos, uma vez que a forma escolar se encontra presente, naturalizada nas relações de transmissão de conhecimentos, por exemplo, nas atividades propostas para os Painéis.

Pensar a formação do regente para o desenvolvimento da atividade coral nos obriga a refletir sobre os indivíduos que pertenciam os coros existentes, ou que tivessem interesse em pertencer a algum desses grupos. Sendo assim, saber da origem desses cantores, as relações que estabeleciam com a música, não aparece como uma preocupação nos relatórios analisados. Aqui se torna importante os estudos propostos pela sociologia da música.

Green (1997) atribui dois sentidos à música, o que nos permite compreender a hierarquização fenômeno musical a partir das relações sociais. A autora aponta como sentidos para a música o inerente e o delineado. Complementares, eles dependem das percepções e ações do homem em contato com a produção sonora. Para a percepção dos elementos intrínsecos à linguagem musical, seria necessário um arcabouço de conhecimentos anteriores que permitisse a aproximação entre indivíduos e música, de forma que pudessem perceber parâmetros e organização da linguagem como construção humana. Portanto, o significado intrínseco não é natural ou não histórico, uma vez que se apresentam como artificiais e aprendidos.

No que se refere ao sentido delineado, Green (1997) o relaciona com o que pode ser evocado com os estilos musicais (erudito, popular, folclórico, etc) e os comportamentos sociais dos indivíduos ao ouvirem músicas.

Na busca pela construção dos significados musicais, entendemos que os processos sociais que são operados estão permeados por questões ideológicas nos diversos discursos sobre música. Assim, a ideologia é entendida como “força mental coletiva que surge das relações preexistentes de domínio e subordinação econômica e cultural entre classes sociais e se perpetua com elas” (GREEN, 2001, p. 15, tradução nossa).

Se o que era considerado como conhecimento musical desenhava-se pelas forças estabelecidas no campo artístico, formado por compositores, regentes, cantores, que na época eram aglutinados pelo INM/FUNARTE, e se para a transmissão desse conhecimento era necessária a formação de plateia

com relação aos códigos construídos em torno dessa música determinada, é possível se observar essa ideologia descrita por Green (2001) como fundamentação dos Painéis pela seleção de conhecimento musical que propunha. De um lado, o conhecimento acadêmico como base para a formação profissional dos regentes e cantores, de outro o repertório a ser executado pelos coros baseados em arranjos e composições também influenciados pela academia.

Dessa forma, em relação à música a ideologia tem operação na legitimação do valor superior que se atribui a conceitos como “universalidade”, “autonomia”, “individualidade” ou “originalidade”, estabelecidas como naturais em alguns estilos musicais e inexistentes em outros. A construção e perpetuação desses discursos são operadas, entre outros, na relação entre as academias e a educação musical. A presença desses discursos como dominantes se dá em função do que representam para os interesses de grupos poderosos na sociedade e assim, a produção e transmissão musicais também se revelam como construção histórica.

Por fim, Green (2008) ainda aponta que os sentidos dados à música se projetam na escola, que determina o que deve ser considerado como tal. A cultura escrita, dominante no processo de socialização vinculado à forma escolar, também se manifesta no que deve ser legitimado ou considerado como música, o que permite compreender a relação entre forma escolar e o controle na seleção e distribuição de conhecimentos musicais.

## NOTAS FINAIS

A compreensão dos nexos da proposição de uma política cultural, convertida em política curricular se estabeleceu como objetivo da investigação realizada. Percebemos intenções culturais e curriculares presentes em documentos resultantes dos Painéis Funarte de Regência Coral, por revelarem seleção de conhecimentos musicais, com objetivo de ativar o desenvolvimento do canto coral brasileiro, este último compreendido como capaz de distribuir os conhecimentos selecionados e ampliar o acesso da população aos bens culturais, neste caso a música.

A forma escolar, identificada em todas as atividades programadas para os Painéis, revelou-se como estratégia de controle sobre o conteúdo musical selecionado a ser ensinado, assim como sobre sua forma de sua transmissão. Nesse sentido, a seleção de repertório musical orientado pela cultura erudita,

mesmo quando originário da cultura popular e folclórica, a organização do tempo e espaço de ensino aprendizagem, serviram de instrumentos para a legitimação dos conhecimentos propostos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michel W. Política cultural e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOURDIEU, Pierre. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. Trad: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. A gênese dos conceitos de hábitos e campo. In: \_\_\_\_\_. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998, pp. 59-74.

BOTELHO, Isaura. Romance de Formação: FUNARTE e Política Cultural 1976-1990. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2001.

Fundação Nacional de Arte. Relatório de atividades, 1976/1978, Rio de Janeiro: Funarte, 1979, 61 p.

\_\_\_\_\_. Relatório de Atividades, 1979/1980. Rio de Janeiro: Funarte, 1981, 76 p.

Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Arte – INM/FUNARTE. (1977-1980). Relatório de Atividades do Projeto Villa-Lobos. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Projeto Villa-Lobos, 1979.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: SOUZA, Donaldo Bello e MARTINEZ, Silvia Alicia (ORG.), Educação Comparada: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009, p. 137-166.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. In: Revista da ABEM, Salvador, n° 4, p. 25-35, 1997.

\_\_\_\_\_, Música, género y educación. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, S.L, 2001.

\_\_\_\_\_. Musical ondeafears: musical meaning, ideologyandeducation. USA: ArimaPublishing, 2008.

LAHIRE, Bernard. La raison scolaire. Rennes, Fr: PressesUniversitaires de Rennes, 2008.

OLIVEIRA, Dalila A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: Educação e Sociedade. Campinas: Unicamp, v.2, n.115, p. 323-337, abril/junho, 2011.

RODRIGUES, Luciana B. A “ERA FUNARTE”: Governo, Arte e Cultura na Década de 70 no Brasil. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

SILVA, Vanderli. A construção da política cultural no governo militar: concepções, diretrizes e programas (1974-1978). Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

VINCENT, G., LAHIRE, B. & THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: Educação em Revista, p.7-48, jun. 2001.

**- XCVIII-****FORMAÇÃO ESTÉTICA EM UM ESPAÇO NÃO ESCOLAR: FERRAMENTAS PARA PENSAR UM “OUTRO CURRÍCULO”**

Mariane Inês Ohlweiler – Univates (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

A questão da formação estética está presente na educação desde os seus primórdios, ou seja, desde os gregos, na Grécia Antiga, época desde a qual se tem registros de processos educativos intencionais. A formação – *Bildung* – tornou-se uma questão central para os gregos, no sentido de preparar o sujeito para o convívio na pólis. A estética também perpassa algumas das preocupações centrais dos gregos, o que é perceptível em análises de temáticas que permearam a sua formação.

A título de exemplo, ao realizar uma vasta pesquisa sobre a formação grega, Werner Jaeger pontua que: “Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual” (JAEGER, 1989, p.3, *apud* FÁVERO, 2006, p. 136). Jaeger menciona os aspectos físico e espiritual para destacar a preocupação originária do contexto de Atenas, cidade na qual percebeu-se a necessidade de – para além de preparar os jovens para a guerra –, educá-los para as artes e a “verdadeira cidadania”.

Parto dessa concepção de formação para pensar o quanto ela está imbricada no contexto escolar e concomitantemente nos espaços não escolares. Embora o enfoque deste trabalho seja um espaço não escolar, mais



especificamente uma fundação de arte, interessa-me pensar nos movimentos que constituem ora um ora outro formato de currículo – compreendendo este como um conjunto de saberes e práticas que coordenam as ações dos sujeitos envolvidos nos referidos espaços.

Retomarei brevemente nas próximas páginas algumas questões sobre currículo e suas relações com formação estética, procurando pensar sobre as especificidades de um espaço não escolar.

## **AS MÚLTIPLAS FACES DO CURRÍCULO**

No contexto educacional atual, as discussões sobre currículo tem ganhado força em especial a partir do ano passado, em virtude da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, documento que ainda está em processo de formulação. No que tange aos espaços não escolares, pensar sobre currículo constitui-se como importante ferramenta para análise e discussão dos saberes e aprendizagens que são viabilizados nestes espaços, os quais, por vezes, constituem-se como um espaço de formação complementar e ao mesmo tempo diferenciada em relação ao âmbito escolar.

Definir o que é currículo é algo um tanto complexo, conforme ressaltam Lopes e Macedo (2011):

Embora simples, a pergunta ‘o que é currículo?’ não tem encontrado resposta fácil. Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares tem definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. [...] Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES e MACEDO, 2011, p. 19).

Os processos educativos e a intencionalidade de experiências e situações de aprendizagem estão presentes em vários espaços não escolares, no

espaço da fundação investigada, cujo recorte de dados da pesquisa<sup>164</sup> trago aqui, também vislumbramos práticas curriculares.

Merleau-Ponty (2013, p. 18), ao referir-se à relação do pintor com o mundo, afirma que este oferece seu corpo ao mundo transformando este em pintura e que “é preciso reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é uma porção do espaço, um feixe de funções, que é um trançado de visão e de movimento”. Esta afirmação sobre o corpo remete às relações do corpo dos sujeitos envolvidos em processos de ensino e de aprendizagem. O sujeito é interpelado a conhecer e compreender o mundo de uma forma que por vezes se dá de modo estanque, sem que o corpo e a visão – sentido da sensibilidade por excelência para Merleau-Ponty – participem de forma ativa e envolvente.

A arte e em especial espaços não escolares podem viabilizar experiências de ordem estética que envolvam o corpo e a visão de modos diferenciados daqueles propiciados em contexto escolar. Com isso não quero de maneira alguma menosprezar o espaço escolar, mas, atentar para um currículo que pode ser potencializado em espaços que extrapolem os muros escolares.

As aulas de artes por exemplo – mesmo que priorizem a fruição estão implicadas em processos de disciplinamento, de avaliação e de relações de poder inerentes ao processo escolar. Nesse sentido, para provocar e problematizar e pensar nas singularidades curriculares, questiono: Quais as diferenças, em se tratando de aprendizagens através da arte e formação estética, entre espaços escolares e não escolares? Quais as possibilidades de experimentar um “currículo outro”, fora dos limites escolares? Como se dá a experiência estética em uma Fundação de Arte, cujos objetivos fogem dos contornos estritamente escolares?

Sem o intuito de responder de forma linear e completa estes questionamentos, traçarei na sequência algumas análises sobre os movimentos de cunho curricular presentes na dinâmica organizacional e operacional da referida fundação, um dos espaços conveniados na pesquisa anteriormente mencionada.

---

<sup>164</sup> Os dados explorados neste trabalho são oriundos de uma pesquisa, aprovada em edital do CNPq, intitulada: “O currículo em espaços escolares e não escolares no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o ensinar e o aprender”.

## MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO: AÇÕES DIÁRIAS PRESENTES EM UMA FUNDAÇÃO DE ARTE

Para explorar o conceito de formação estética, trago as palavras de Nadja Hermann, autora que trabalha sabiamente a relação entre ética e estética. Para Hermann (2006, p, 32), a “estética, a partir da modernidade, começa uma busca pelo sentimento subjetivo do gosto e configura-se como uma despedida da doutrina objetiva do belo”. A tendência cada vez mais presente de não limitar a estética ao que é da ordem do belo passou a instigar a sociedade sobre o próprio conceito de arte, e em 1980,

[...] Welsch retoma o conceito de *aisthesis* da filosofia de Aristóteles, que significa percepção pelos sentidos, sensibilidade e recoloca-a no âmbito da experiência estética na vida contemporânea. A estética passa a ser interpretada, então, como uma crescente “desdiferenciação” (*Entdifferenzierung*) dos termos *aisthesis* e estética, na perspectiva de um novo conceito de razão, que incorpora o sensível. Estética e *aisthesis* podem ser reunidas justamente por não se tratar de uma teoria da arte, mas de uma racionalidade que incorpora também o conhecimento pela percepção sensível. (HERMANN, 2006, p. 33).

Em tempos atuais em que é tão mencionada a necessidade de trabalhar a sensibilidade, a alteridade e a percepção com crianças e jovens no contexto escolar, cabe destacar a potência da formação estética, compreendendo o conceito de estética como algo “voltado para as diferentes formas pelas quais a sensibilidade atua sobre nós e não propriamente uma teorização sobre a arte” (Ibid., p. 33), e que pode se tornar “objeto de consideração em todas as esferas da vida prática. Ou seja, a estética diz respeito a *aisthesis*, a percepção sensível” (Ibid., p. 33).

Em entrevista com a equipe do “Programa Educativo” – projeto do espaço investigado que elabora materiais pedagógicos voltados para as exposições da fundação – e mediadores da instituição nos deparamos com questões de formação profissional aliadas à questões de formação estética. Ou seja, percebemos uma preocupação – que poderíamos situar como típica do contexto escolar – em relação à atuação dos mediadores junto ao público atendido, sendo este composto em grande parte por turmas de estudantes.

Esta formação é a um só tempo, de ordem profissional, por envolver questões relativas ao preparo dos mediadores quanto à formação estética, compreendo que esta ocorre concomitantemente, pelo contexto das exposições da Fundação de Arte.

O trabalho de formação de mediadores se dá de forma atenta e semelhante à formação de professores. Inclusive, a experiência de alguns mediadores como professores é pontuada como algo que vem a potencializar a atuação na mediação dos grupos que visitam a instituição. Na fala de um dos coordenadores entrevistados, a formação se dá em um tempo contínuo, envolvendo estudos, leituras e reuniões sobre temas variados: *a gente tá sempre em formação, a gente tá sempre trabalhando essa questão da mediação... tem textos que volta e meia eles voltam pras nossas reuniões... pra nossa lista de leituras né... sobre mediação... sobre educação... e acessibilidade né...*

Ao questionar a equipe sobre a sua formação, uma das mediadoras explicitou que para ela, sentir-se “pronta” para atuar como mediadora envolveu principalmente o fato de: *estar segura do conteúdo, porque o lidar com o grupo não era um problema assim... mas eu só tinha que estar segura do conteúdo né... daí eu vi muitas mediações... a gente cuida... tenta ver quase todas as mediações dos colegas por que cada um tem uma abordagem diferente... de grupos diferentes também né... a gente tem os pequenos tem os idosos... daí ver mais ou menos como é que é o procedimento... mais isso assim...*

Já para um dos coordenadores, o conteúdo não é o primordial em uma mediação, mas antes *a coisa mais importante é a sensibilidade de lidar com uma grande variedade de subjetividade, [...] que saibam também que o mais importante aqui é ter um momento, que a mediação seja interessante pro público que tá aí na tua frente né, com as suas peculiaridades do que passar um conteúdo.*

As peculiaridades dos grupos atendidos também é um aspecto presente na fala de uma das mediadoras: *A princípio a gente não tem um roteiro pronto então agente sobe pro espaço e a gente não tem obrigação de passar nenhuma informação né, a gente que escolhe que tipo de abordagem a gente quer dar, como é que a gente quer conduzir em si. Se eles querem voltar mais pro aspecto da arte mesmo, ou de processos dos artistas, da obra ou se querem, de repente ter uma abordagem mais social, fazer ligações do trabalho com outras questões....*

A sensibilidade do mediador em relação ao público que é atendido e a formação dos mediadores perpassa desafios e são perceptíveis nas falas dos mediadores entrevistados e da equipe da coordenação, em especial, conforme o excerto trazido acima, as trocas que ocorrem entre os grupos visitantes e que

constituem o seu processo de formação e o direcionamento de sua prática nas mediações posteriores.

Um dos coordenadores também abordou a diversidade do público atendido durante a entrevista, destacando a necessidade de todos os mediadores estarem preparados para atender seja qual público for: *a gente, em princípio, tem o discurso para todos os mediadores aqui dentro, que todos devem ser aptos a atender todos os grupos*. É visível na fala tanto dos mediadores quanto da equipe de coordenação a preocupação em relação aos processos de inclusão, de que forma a fundação pode atender e propiciar uma mediação acessível para pessoas que tenham alguma deficiência ou necessidade de atendimento especial. Conforme a fala de um dos coordenadores, são temáticas contempladas na formação dos mediadores: *a questão das deficiências cognitivas, intelectuais e físicas e tal, que existem também*.

Em vários aspectos podemos perceber situações que remetem ao contexto escolar, seja pelos processos de formação que se dão em ações de mediação que lembram ações de ensino e aprendizagem quanto em relação à sensibilidade necessária para atender a variedade do público que é atendido.

## **“ESPACIALIZAÇÃO” DO CURRÍCULO**

A diferença que se coloca no contexto da Fundação é o espaço. Ribeiro (2009) lembra que “O espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso, tem significações afetivas e culturais” (RIBEIRO, 2009, p. 103). Da mesma forma, a forma como o espaço da Fundação está organizado remete à experiências de diferentes ordens em relação à arte e formação estética.

Cavaliere (2009, p. 3) destaca que todos os elementos, desde a “estrutura arquitetônica do prédio ao mínimo detalhe decorativo, devem ser considerados como também fazendo parte do currículo escolar”. No espaço investigado, supõem-se que é instaurada uma organização diferenciada de uso do espaço disponibilizado pelo fato de ser um espaço que é reconfigurado a cada nova exposição. Por outro lado, este espaço também tem seus usos questionados e repensados conforme o público que o visita e o direcionamento que é dado a cada mediação. Lembrando que a mediação segue um ritmo que é da ordem do sensível, daquilo que está latente no público que a visita. Nesse sentido, podemos supor que o mediador tem maior liberdade de atuação se

comparado a um professor, por outro lado, tem um sério comprometimento com a fruição estética do grupo que por ele é acompanhado.

Para finalizar, ressalto o quanto as ações dos coordenadores e mediadores entrevistados são permeadas por práticas de cunho escolarizar e o quanto visitas de grupos escolares podem potencializar o currículo do espaço escolar no sentido de viabilizar a formação estética através de um diálogo entre estes espaços.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALIERE, Gláucia de Cássia Magalhães da Silva. Inter-relação entre espaço escolar e currículo. Texto digital, disponível em:

[http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc07\\_3.pdf](http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc07_3.pdf)

Acesso em 30 de julho de 2016.

FÁVERO, Altair Alberto. Hermenêutica, alteridade e pluralidade em educação. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elizete M. (Orgs.). Cultura e alteridade: confluências. Ijuí: RS, 2006. p. 136-144.

HERMANN, Nadja. Ética e estética: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. Ética, estética e alteridade. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elizete M. (Orgs.). Cultura e alteridade: confluências. Ijuí: RS, 2006. p. 32-40.

JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

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

MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. In: Sitientibus: Feira de Santana, n.31, p.103-118, jul./dez. 2004.

**- XCIX -****INFÂNCIA RIBEIRINHA NO CONTEXTO  
URBANO:DESCOBRINDO MÚLTIPLAS  
LINGUAGENS**

Marise Leão Ciríaco – SEMED/ Maceió - Alagoas (Brasil))

Maria das Graças Pereira Soares – UFAM (Brasil)

**INTRODUÇÃO**

A criança é um ser de múltiplas linguagens. O choro e os gestos são as primeiras linguagens usadas pela criança para se comunicar e expressar suas emoções. Logo que nasce ela é mergulhada num contexto de múltiplas linguagens, sendo esta um instrumento fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Para tanto, o acesso às diferentes formas de linguagem deve ser iniciado a partir da infância. É nesta etapa da vida que as crianças apresentam maior capacidade de indagar, brincar, aprender, sonhar e imaginar. Porém, no Brasil, país marcado por profundas desigualdades sociais, há um grande número de crianças que não têm oportunidades igualitárias de participar de experiências significativas e prazerosas envolvendo múltiplas linguagens, tanto nos ambientes familiares quanto na escola e em outros ambientes sociais.

No entanto, as atividades por meio de linguagens diversificadas são imprescindíveis para o desenvolvimento infantil, especialmente para as crianças que residem em lugares onde o acesso às linguagens é limitado, principalmente nos bairros periféricos e comunidades rurais, visto que esses ambientes geralmente não dispõem de espaços e recursos variados de linguagens que lhes permita a interação às diversas formas de descobrimento e apropriação da cultura letrada.

O projeto de extensão “Descobrimdo o Mundo da Leitura” surgiu a partir dos estudos e reflexões acerca do desenvolvimento da linguagem na infância durante a disciplina Alfabetização e Letramento do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Campus de Parintins (AM) no segundo semestre de 2010. O projeto foi desenvolvido por duas professoras e dez acadêmicos no Bairro União, conhecido como bairro da invasão, localizado na periferia do município de Parintins (AM), e que abriga muitas crianças oriundas das comunidades ribeirinhas do Baixo Amazonas.

As famílias dessas crianças, geralmente no período das cheias do Rio Amazonas, buscam melhores condições de sobrevivência na periferia da cidade de Parintins, uma vez que as comunidades onde esses povos habitam ficam totalmente alagadas, acarretando dificuldades para obtenção de alimentos, porque as plantações e a criação de animais são afetadas pela enchente do rio, reduzindo a renda familiar. Assim, muitas famílias ribeirinhas procuram nessa época, melhores condições de vida na zona urbana do município.

No entanto, nos bairros periféricos onde ficam temporariamente essas famílias não apresentam uma boa estrutura, principalmente para as crianças que necessitam de espaços estimuladores para aprendizagem e desenvolvimento infantil, haja vista, no período das cheias do rio, elas ficam sem acesso à escola onde geralmente ficam hospedadas também não dispõem de espaço de acesso às múltiplas linguagens, como também as famílias não têm recursos financeiros para oferecer às crianças materiais para estimular o desenvolvimento da linguagem.

Na perspectiva de proporcionar às crianças ribeirinhas alojadas no Bairro União, práticas de leitura por meio de múltiplas linguagens em espaço não formal, o projeto de extensão tinha por finalidade desenvolver oficinas de leitura por meio de linguagens diversificadas; transformar espaços não escolares em ambientes de leitura reflexiva, criativa e prazerosa; estimular, por meio de recursos de linguagem, o prazer pela leitura; proporcionar às crianças um ambiente significativo de cultura letrada.

As oficinas pedagógicas foram planejadas a partir de estudos e reflexões acerca do desenvolvimento da linguagem na infância, considerando os saberes e as curiosidades das crianças. As atividades foram realizadas a partir dos procedimentos metodológicos: construção do livro da vida, contação de histórias, músicas, dramatização de contos, desenhos, leitura de imagens, recitação de poesias e leitura livre.



## O CONTEXTO DA CRIANÇA RIBEIRINHA

Diegues e Arruda (2001), na obra *Saberes Tradicionais e biodiversidade no Brasil*, tecem uma considerável especificação do que chamam de *caboclos/ribeirinhos amazônicos*, situando-os como população não-indígena e agrupados nas populações tradicionais extrativistas. Distinguem modos próprios de viver à beira dos rios e igarapés, em áreas de várzea ou terra firme, desenvolvem trabalhos de extrativismo, de pesca, de caça e na agricultura, numa produção em regime familiar e com venda do excedente. No entanto, devido às peculiaridades desse modo de vida dos ribeirinhos na Amazônia, é, sem dúvida, o auto reconhecimento como pertencente ao grupo particular que os coloca numa especificidade cultural ou de população tradicional. (DIEGUES; ARRUDA, 2001)

O ribeirinho nesse lugar encontra-se familiarizado com a natureza, por meio da terra, dos rios e da floresta. Nela, adentra para retirar os recursos de que necessita, não tem receio de fazer usos das águas no curso dos rios, respeita o tempo dos trovões e de intensas chuvas. Nota-se um “[...] sistema de representações, símbolos e mitos que essas populações constroem, pois é com ele que agem sobre o meio natural [...]” (DIEGUES; ARRUDA, 2001, p.26), dada a íntima relação do homem com o meio e sua dependência imbricada em que os ciclos da natureza estão conectados às explicações míticas e religiosas, na maioria das vezes. Na visão de Oliveira:

As comunidades rurais-ribeirinhas apresentam traços característicos afins heterogêneos, que desenham suas paisagens identitárias sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais num mapa amplo e complexo, que caracterizam as sociedades rurais amazônicas pela diversidade e multiculturalidade [...]. (2008, p. 34).

Para os moradores do contexto ribeirinho, o tempo da natureza, os rios e igarapés são responsáveis pelos seus destinos e pelo seu cotidiano. Os rios interferem e definem o curso de suas vidas, movimentam seus barcos, seus medos e suas emoções. Os rios estão presentes em tudo que fazem e planejam: é fonte de renda, de lazer; é palco de alegrias quando um parente ou amigo chega. Eles, os rios, são o elo que ligam os ribeirinhos às suas relações de trabalho, de amizade, de lazer, de separação, de alegria e de tristeza.

No período das cheias do Rio Amazonas, os povos ribeirinhos enfrentam muitos desafios, uma vez que suas casas ficam totalmente alagadas e muitos dos moradores das comunidades das áreas de várzea mudam temporariamente para as casas dos parentes na zona urbana, geralmente as residências onde eles ficam hospedados estão localizadas em bairros periféricos.

## **A INFÂNCIA RIBEIRINHA E O ACESSO ÀS MÚLTIPLAS LINGUAGENS**

O avanço do conhecimento científico trouxe novos estudos acerca do desenvolvimento e aprendizagem na infância, destacando o papel social da educação na formação integral das crianças, também foi reconhecido pela sociedade civil o direito da criança à educação a partir dos primeiros anos de vida, reconhecendo-a como cidadã e sujeito de direitos.

Para tanto, é necessário que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade social que contemple as múltiplas linguagens, todavia as crianças ribeirinhas, sujeitos sociais, sujeitos de direitos, são oriundas de ambientes que não proporcionam o convívio com a diversidade de recursos e experiências da cultura letrada.

Na perspectiva de proporcionar às crianças ribeirinhas do Bairro União um ambiente de aprendizagem foram desenvolvidas oficinas de leitura por meio de múltiplas linguagens. A figura 1 apresenta a estrutura do bairro onde foi desenvolvido o projeto.

**Figura 1:** Bairro União



As atividades promoveram mudanças significativas no ambiente e no comportamento dos meninos e meninas que participaram do projeto. As ações realizadas atraíram a atenção e a curiosidade das crianças, proporcionando momentos de entusiasmo, indagação, alegria e produção de conhecimentos. No entanto, o espaço para contribuir no acesso as múltiplas linguagens para as crianças era disponibilizado apenas nos dias de realização das oficinas, uma vez que o barracão era todo aberto, inviabilizando a exposição e manutenção dos recursos cotidianamente.

As figuras 3 e 4 expressam o que representou as ações do projeto para as crianças.

**Figura 3:** Leitura livre



**Figura 4:** Oficina de desenho



Constatamos por meio das atividades desenvolvidas que a linguagem é o fio condutor da criança com o mundo, portanto, destaca-se a necessidade de proporcionar as crianças ribeirinhas a interação em espaços potencializadores de diferentes formas de linguagem, na perspectiva de estimular “[...] nas crianças o gosto da pergunta, a paixão do saber, da curiosidade, a alegria de criar e o prazer do risco sem o que não há criação” (FREIRE, 2001, p. 141).

O acesso às múltiplas linguagens a partir da infância é fundamental para a participação efetiva e crítica dos sujeitos na sociedade, pois é através da linguagem que homens e mulheres se comunicam, têm acesso a informação, expressam e defendem seus pontos de vista, constroem visões de mundo e produzem novos conhecimentos.

### **As múltiplas linguagens na formação da criança ribeirinha**

Dentre as múltiplas linguagens, destacamos nesse trabalho o valor das práticas de leitura envolvendo a música, o desenho, a contação e a dramatização de histórias infantis, porque o ato de ler vai além do simples ato de decodificar as palavras. Para tanto, podemos “[...] ‘fazer a leitura’ de um gesto, de uma situação; ‘ler o olhar de alguém’; ‘ler o tempo’, ‘ler o espaço’ [...]” (MARTINS, 2004, p. 7).

As atividades de incentivo à leitura, por meio de múltiplas linguagens, são imprescindíveis, principalmente para as crianças ribeirinhas que não dispõem de espaços diversificados de linguagens que lhes permita o acesso às diversas formas de descobrimento e apropriação da cultura letrada

Nesse processo, as linguagens diversas por estarem inseridas em um conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente em ambientes escolarizados, proporcionaram às crianças ribeirinhas da localidade de atuação do projeto a amplitude do universo abrindo portas para sua melhor formação.

A oralidade, na visão de Freire (1997, p. 25),

[...] precede a grafia, mas a traz em si desde o primeiro momento em que os seres humanos se tornaram socialmente capazes de ir exprimindo-se através de símbolos que diziam algo de seus sonhos, de seus medos, de sua experiência social, de suas esperanças, de suas práticas.

O papel das múltiplas linguagens no desenvolvimento da leitura, é fundamental para a criança e neste caso da criança ribeirinha de baixa renda foi de supra importância, pela sua dificuldade de acesso aos demais ambientes letrados, como descreve Oliveira (2010, p. 105): “[...] a criança utiliza o código de linguagem para formular seus sentimentos, suas sensações e valores, para transmitir e receber informações”.

**Figura 4:** Contação de história



**Figura 5:** Dramatização do Conto “A Feiurinha”



## CONSIDERAÇÕES

Compreendemos que a linguagem oral ou verbal que perpassa por todas as demais linguagens é o primeiro e mais esperado meio de comunicação entre a criança e o mundo adulto. As atividades desenvolvidas foram fundamentais na interação da criança com o mundo da linguagem.

As ações envolvendo as múltiplas linguagens proporcionaram às crianças ribeirinhas possibilidades de serem sujeitos sociais ativos, participativos e dialógicos.

Os estudos, reflexões e as oficinas pedagógicas realizadas durante a realização do projeto permitiram melhor compreensão acerca do papel das diferentes instituições (família, escola, biblioteca, universidade, centros culturais etc.) na formação de leitores a partir da infância, sobretudo, possibilitou às crianças ribeirinhas se reconhecerem como sujeitos da própria cultura e a articulação com o mundo

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, R. S. V. Populações Tradicionais e a proteção dos recursos naturais em Unidades de Conservação. In: DIEGUES, A. C. (Org.). Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. São Paulo: Hucitec/Nupaub-USP, 2000. p. 273-290.

FREIRE, Paulo. Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. Política e educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Maria. O que é Leitura. São Paulo, Brasiliense, 2004.

OLIVEIRA, I. A. de. Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008.

- C -

## **MOVIMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES**

Nathália Bermudes Alves da Silva-UVV (Brasil)

Tatiana Pedrini Ribeiro-UVV (Brasil)

Maria Riziane Costa Prates-UVV (Brasil)

### **INTRODUÇÃO**

Este texto é parte de um trabalho de conclusão de curso na graduação em pedagogia da Universidade Vila Velha - ES, sendo as autoras, duas concludentes do curso e uma orientadora, respectivamente. Trata da produção de dados de uma pesquisa realizada em um espaço não escolar de Educação de Jovens e Adultos - EJA, com professora e alunas acima de sessenta anos de idade.

O primeiro passo foi o encontro com o responsável da modalidade EJA no município, através de uma palestra na Universidade, encontro que instigou a nossa busca por saber mais sobre a EJA. Buscamos a Secretaria Municipal de Educação, onde foi explicado todo o processo de implantação deste projeto, que, a princípio, era iniciativa do governo federal com o nome de Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

A implantação se deu em 2014 pelo governo junto com a Prefeitura de Vila Velha e tem como objetivo promover a superação do analfabetismo a partir dos 15 anos de idade. É desenvolvido em todo o território nacional, desde 2003, priorizando municípios com altas taxas de analfabetismo. As cidades contempladas recebem todo o suporte técnico na implantação deste Programa, para que os alunos sintam-se totalmente assistidos e conseqüentemente a evasão escolar reduza.

A iniciativa é importante para que a pessoa que não teve escolarização na idade certa possa mudar de vida, porém, o governo federal cortou a verba para o programa em nosso município em junho de 2015, mas percebendo a importância e o sucesso deste investimento, o governo municipal resolveu manter o projeto com o nome agora de Vila Velha Alfabetizada.

Chegamos ao projeto no Centro de Convivência de Idosos da Praia da Costa e ficamos sabendo que a professora da turma havia sofrido um acidente, por conta disso a pedagoga assumiu a turma. Conversamos com os profissionais, avisando que ficaríamos no projeto por um tempo determinado com a meta de realização da pesquisa para o nosso trabalho de conclusão de curso.

Após esse encontro fomos encaminhadas para a sala de aula, onde começou o nosso contato com as alunas. A princípio estávamos tímidas, por se tratar de um ambiente novo a explorar. Das alunas percebemos certa desconfiança e receio, já que não tinham conhecimento de quem nós éramos.

Apresentamo-nos, explicamos o que de fato estávamos fazendo ali e nos colocamos à disposição para ajudá-las. Elas não hesitaram, nos acolheram, deram sorrisos, nos deixaram à vontade. E assim começou o nosso mergulho no universo do Programa Vila Velha Alfabetizada com as nossas queridas alunas. Sobre a ideia de mergulho Alves (2008, p. 20) aponta que:

[...] só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar. É preciso questionar e “entender” o cheiro que vem da cozinha, porque isso terá a ver com o trabalho das professoras e as condições reais de aprender dos alunos [...]

Partindo da convivência com as alunas, fizemos um mergulho nas experiências de vida e processos de aprendizagens que constituem aquele espaço e assim, escolhemos como metodologia de trabalho a pesquisa com os cotidianos, acreditando com Alves (2008) que existe a necessidade de nos enxergarmos como pesquisadores, mergulhados nos nossos próprios cotidianos. Para essa forma de pesquisa e vivência, Ferrazo (2008, p. 102) afirma que é preciso considerar o cotidiano da escola como:



[...] um espaço/tempo de produções/enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados. Um espaço/tempo de ações diversas no qual nós, pesquisadores, estabelecemos redes de relações com os que lá estão. Queiramos ou não, fazemos parte do cotidiano pesquisado [...]

Sendo assim, realizamos um trabalho voluntário no projeto da EJA do Centro de Convivência de Idosos, duas vezes por semana, em um período de um mês, afim de, a partir da observação e da vivência com as alunas, conseguir entender a dinâmica e participar do projeto.

Desenvolver o trabalho pela pesquisa nos/dos/com os cotidianos foi importante, pois é no cotidiano que se realizam práticas concretas e artifícios que são produzidos a partir de diferentes caminhos e metodologias. “Uma metodologia do que é feito e como é feito” (Ferraço, 2008, p. 112). Onde tivemos que incorporar e desenvolver o conhecimento em um espaço de pesquisa em que estávamos totalmente mergulhadas com os sentidos que buscávamos estudar.

## **AS PRÁTICAS DOS COTIDIANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Partindo do que presenciávamos no projeto, começamos a nos questionar até que ponto o aluno de fato aprende e o professor de fato ensina e ambos se tornam aprendentes, sem se tornar um processo cansativo, repetitivo e que apenas a memorização seja valorizada?

Durante o tempo que passamos no projeto percebemos como as alunas se sentem bem em estarem ali, se esforçam para aprender e se sentem felizes a cada progresso. Percebemos também a relação entre as alunas, a preocupação que uma tem com a outra.

Antes de entrarmos no projeto, nos foi relatado todo o trabalho realizado com as alunas. Os conteúdos abordados em sala eram relacionados a pontos históricos de nossa cidade, eram realizadas visitas aos locais, tinham relação com a vida delas. Diante do que ouvimos, fomos ao encontro do projeto a fim de saber como aconteciam todos os movimentos de ensino em um ambiente não escolar.

No período da pesquisa de campo, sentimos que o trabalho diferenciado que era realizado havia “entrado de licença” junto com a

professora acidentada. As aulas passaram a ser baseadas apenas no livro didático e percebemos que estava se tornando um tanto quanto cansativa para as alunas, mas elas não reclamavam, porque tinham uma gratidão com relação à pedagoga, por ela estar se esforçando para cobrir a ausência da professora anterior, mas percebíamos que não havia uma “sensibilidade” no trabalho com as alunas.

No quadro eram colocadas respostas ora com letra cursiva, ora com letra bastão. Não era feito um trabalho mais delicado que realmente possibilitasse uma aprendizagem significativa. Elas não sabiam diferenciar um tipo de letra da outra, não sabiam identificar as letras do alfabeto, a leitura era: “acompanha com o dedo junto comigo” e enquanto a professora estava no fim da frase, algumas ainda estavam na primeira, tudo era feito de maneira automática.

O trabalho com a identificação de letras era raro de acontecer, não havia um alfabeto na sala, quando acontecia, era através de uma folha A4 no quadro com todas as letras do alfabeto impressas em tamanho pequeno, o que causava muita dificuldade de visualização, já que a maioria tinha problema de visão.

Outro ponto que causou em nós certa inquietação foi o quadro sempre todo preenchido pela professora, e as alunas precisavam copiar tudo no caderno, mesmo para elas não fazendo sentido algum. Como a professora não esperava elas terminarem, a maioria ficava perdida nas explicações que seguiam.

Tivemos a sensação de que estavam sendo formadas alunas copistas, que acreditavam que ao copiarem tudo do quadro, aprenderiam a ler e a escrever, o que na realidade não acontecia. Sobre esse modo de atuação da professora e das alunas, Esteban (2006, p. 64) aponta que: “Este movimento não lhes permitia observar que era necessário ir além dos limites em que se moviam; que o ponto alcançado deveria significar um novo ponto de partida teórico e prático”.

Essa percepção se deu diante da reação das alunas quando a professora pedia para que elas parassem de copiar porque seria dada uma explicação. Elas não davam ouvidos e continuavam a atividade, e se falássemos para pararem um pouco de copiar, logo ficavam bravas.

Percebemos nesta vivência que o processo de formação de professores precisa ser repensado e feito de forma diferenciada, para que os profissionais saibam lidar com as diversas faixas etárias, considerando os saberes das alunas,

ouvindo aquilo que elas trazem, se colocando como mediadores e pensando novas possibilidades de aprendizagem.

Em alguns momentos sentimos certo pesar com alguns pontos escritos no quadro, palavras com erros ortográficos, explicações dadas de qualquer modo em relação à pronúncia e escrita, como por exemplo, quando uma aluna questionou o uso do R ou RR, em relação ao som e a professora deu duas palavras - RATO e CACHORRO - para explicar a diferença, mas que na verdade não existia, pois ambas tinham o mesmo som, e até mesmo a aluna com suas dificuldades ainda questionava a professora. Segundo Freire (2013, p. 81):

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca.

Começamos a nos questionar, até que ponto as pessoas que estavam ali lecionando se preocupavam com o que estavam ensinando? Será que por serem pessoas ali sentadas que não tinham estudo, qualquer informação poderia ser passada em diante?

Questionamos que tipo de sociedade produz esse tipo de professor? De que sociedade estamos falando? De que educação estamos falando, que produz esse tipo de profissional? Não estamos dizendo que a professora é culpada pelas falhas apresentadas, entendemos que ela seja apenas uma peça entre várias durante o processo. Questionamos a qualidade da educação, que até mesmo essa professora recebeu. Que tipo de formação continuada a rede deve proporcionar aos professores para que essa situação relatada não continue ocorrendo nos processos de formação? Partindo da perspectiva de reconstrução das práticas Esteban (2006, p. 28-29) aponta que:

O modo como os professores e professoras percebem sua prática é importante na medida em que os/as entendemos como sujeitos que constroem conhecimento sobre sua prática profissional, que estão mediados por seus múltiplos conhecimentos, sentimentos, valores, crenças, finalidades e percepções. [...] a formação docente tem que pôr ênfase na dimensão humana do processo ensino/aprendizagem, fundamento de todo trabalho educativo.

As aulas eram sempre feitas no livro didático. Quando fomos solicitadas a substituir a professora buscamos atividades diversificadas. Mas no momento da aula a professora estava presente e nos deu algumas coordenadas antes de começarmos.

Ela já havia deixado algumas páginas do livro didático para trabalharmos com as alunas. Falamos da aula que tínhamos preparado, com atividades fora do livro, mas ela continuou a dizer que aquelas páginas do livro precisariam ser trabalhadas.

Começamos a nos questionar, qual a necessidade de ficar só naquele material? Por que não explorarmos outras possibilidades? Deveríamos nos prender à educação tradicional, sendo que aquele público é diferenciado e pede uma abordagem da mesma maneira? Muitas perguntas surgiram em nossas mentes, mas como não tínhamos muita autonomia no projeto, seguimos as ordens.

Quando terminamos as atividades, já não tinha tempo para fazer o que planejamos. Foi uma sensação ruim, sentimos que o voto de confiança para darmos a aula foi dado, mas ao mesmo tempo não havia uma confiança no quão potente podíamos ser na aprendizagem das alunas. Trabalhamos somente o bingo de letras, que foi um sucesso! Ao final de “nossa” aula, percebemos que apesar de toda a frustração que passamos naquele dia, a felicidade e o agradecimento das alunas fez tudo valer a pena.

Percebemos as dificuldades em relação a materiais, principalmente com Xerox de atividades, lápis, borracha, materiais básicos. A assistente social, que atua como coordenadora, disse que muitas vezes leva materiais de casa. Como o projeto está localizado ao lado de uma escola municipal de Educação Infantil, às vezes os responsáveis pedem algum material emprestado, mas não é sempre que conseguem já que a escola recebe uma quantia certa de material para o ano letivo.

A partir dessas dificuldades que percebemos com relação à verba e materiais, passamos a questionar, como esse espaço é visto em termo de lugar de educação que precisa de verba? Será que ele não é visto? Esse problema é um problema só do espaço não escolar? É obrigação de quem? Se a Prefeitura assumiu o projeto, não seria obrigação dela disponibilizar a verba e matérias necessários para o trabalho que está sendo desenvolvido? Eis os dilemas não somente dos espaços não escolares de educação, mas do sistema educacional

como um todo nas suas perspectivas desafiadoras, por entre a “qualidade” e o financiamento.

## **APRENDIZAGENS E AMOROSIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Retornamos ao projeto no mês de abril de 2016 e deparamo-nos com uma nova situação. Uma professora diferente assumiu a turma. Percebemos que o espaço utilizado para as aulas continuava o mesmo, a professora apenas acrescentou um alfabeto na parede.

As atividades continuam sendo feitas por meio do livro didático, mas um livro diferente do ano passado. No dia em que estivemos no projeto o tema do estudo era: “Nomes próprios: com todas as letras”, título do capítulo estudado.

Indagamos a professora sobre o uso da letra cursiva e a mesma nos informou que foi um pedido das próprias alunas, já que aprenderam desta forma com a educadora anterior. Foi feita uma atividade com alfabeto móvel que vem em anexo no livro didático. Mas observamos que algumas alunas que sabiam escrever seu nome em letra cursiva, não sabiam montar o nome no alfabeto móvel, por não reconhecerem as letras no formato bastão.

Uma das alunas, que participa do projeto desde o ano passado, tem sequelas de AVC e precisa de auxílio nas atividades. Neste ano, a professora optou em não usar o livro didático, já que ela não consegue copiar as respostas, preferiu utilizar apenas atividades xerocadas que exercitem sua coordenação motora.

A partir de tudo que vimos em nosso retorno, concluímos que a professora atual tem um olhar diferenciado, percebe as dificuldades/necessidades e pensa práticas diferenciadas. Percebemos que ela se preocupa com elas, com seus saberes e busca trabalhar atividades que vão ser adequadas às necessidades de cada uma. Notamos um cuidado com as particularidades de cada aluno, neste sentido Freire (2015, p. 141), fala sobre essa forma de lidar com o outro:

É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as interações, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se

não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar.

Durante a nossa vivência, percebemos que uma das alunas já sabe ler, ela nos contou que uma funcionária do espaço foi quem a ajudou neste processo de aprendizagem da leitura. Todos os dias elas se reuniam antes do início das aulas para estudarem algo novo. Ela se mostrou muito feliz com esta conquista.

Depois deste relato começamos a refletir como em alguns projetos o envolvimento acaba sendo de todos os funcionários, às vezes, sem perceberem, interferem positivamente, tornando-se referências para os alunos que ali estão. Foi um ponto que realmente tocou muito, como vínculos são criados nestes espaços. Sobre as relações e emoções que são construídas nos espaços de aprendizagem, Maturana (2002, p. 22) afirma que:

[...] O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; [...]

É importante que o professor perceba que esses espaços podem ser de diálogo, reflexão e que deve abordar com os alunos assuntos relacionados com sua realidade, com aquilo que eles vivem. Sobre práticas políticas que movem a educação, Freire (2001, p. 16) aponta que:

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. [...] Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feita, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele.

Partindo de nossas vivências percebemos que um espaço não escolar pode tanto quanto um espaço escolar e até mais. Apesar das dificuldades com

verbas e materiais, e às vezes das práticas engessadas dos professores, pudemos perceber que as aulas podem ser ministradas de formas diferenciadas, com materiais diversos e podem abordar assuntos diferenciados partindo até mesmo das histórias daquelas alunas que muito tem para nos ensinar e acrescentar em nossas vidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p.15-38.

\_\_\_\_\_. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p.39-47.

ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra?. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p.101-116.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 55. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. Política e Educação. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17457-programa-brasil-alfabetizado-novo>> Acesso em: 27 de fevereiro de 2016

**- CI-****EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:  
LUGAR DE PRODUÇÃO DE MEMÓRIA<sup>165</sup>****O Programa Jovens Agentes do Patrimônio do Museu Vivo do São Bento**

Risonete Martiniano de Nogueira (Brasil)

**MUSEOLOGIASOCIAL E A CRIAÇÃO DO MUSEU  
VIVO DO SÃO BENTO**

A experiência descrita se passa na Cidade de Duque de Caxias, região da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, no Brasil. O imaginário predominante acerca desta é a de uma cidade dormitório, empobrecida e violenta. Em virtude da proximidade geográfica, Duque de Caxias é muito mais pensada como periferia da cidade do Rio de Janeiro do que como uma cidade com quase um milhão de habitantes com a sexta maior arrecadação do país (senso de 2002) e com um rico patrimônio histórico e cultural. Sem investimento público, são os movimentos sociais que seguem tensionando o tecido social no sentido de reconfigurar esta realidade, entendendo que a cidade deve ser pensada e gestada junto com a população, e para esta.

Neste cenário, no início da década de 1990, um grupo de pesquisadores, professores de História da rede pública, propõe-se a caminhar com os seus alunos pela cidade no intuito de apreender a História local (não contemplada, nem nas publicações escolares e nem nas pesquisas acadêmicas). São Bento era um dos bairros percorridos, onde era possível enxergar o já visto

---

<sup>165</sup> Estudo desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – FEBF-UERJ



a partir da reflexão sobre o que se via junto. Enquanto caminhavam, contavam, ouviam e iam se percebendo História. Talvez ao acaso, estiveram estes andarilhos, com os seus passos e com as suas vozes, engravidando *de museu vivo* aquele chão. Pois foi a partir da repetição deste *rito* e dos desdobramentos dessa experiência que o museólogo Mário Chagas se aproximou desse trabalho e contou aos professores que a barriga vingara e que, de acordo com a museologia social, estavam eles diante de um museu-menino que bem podia ser batizado de Museu de percurso. Os fundadores do MVSb - Museu Vivo do São Bento relatam o maravilhamento que sentiram diante da existência dessa categoria de museu que tinham afirmado assim empiricamente e se entregaram a luta pela criação do museu no âmbito da legalidade. O resultado foi a criação, em 2005, do MVSb como um museu público reconhecido pelo Decreto Municipal 48.06, consolidado em 2008 pelo almeimunicipal de número 2.224. Estava, assim, criado o MVSb como um museu de percurso e reconhecido como um eco museu e um museu de território.

Tais definições se pautam na perspectiva da Museologia Social, movimento que surge na França, entre as décadas de 1960 e 1970 e que vem questionar o desenvolvimento dos museus como fenômeno puramente colonialista, uma vez que “foram os países europeus que impuseram aos não europeus e aos povos destes países a ver sua própria cultura com olhos europeus.” (VARINE, 1979, p.12). Entre 1980 e 1990, as questões elencadas pela Nova Museologia espalham-se pelo mundo, principalmente acirrando disputa entre apoiadores e opositores. A museologia social cria uma nítida ruptura entre uma concepção de museu tradicional que se ocupa de guardar coleções enunciativas de uma elite hegemônica e uma concepção de museu com responsabilidade social e comprometida com a redução das injustiças e desigualdades sociais, onde as questões cotidianas da sociedade devem ser tema das narrativas museais.

Toda museologia e todo museu existem em sociedade ou numa determinada sociedade, mas quando falamos em museu social e museologia social, estamos nos referindo a dimensões científicas, políticas e poéticas; estamos afirmando, radicalmente, a diferença entre uma museologia de ancoragem conservadora, burguesa, neoliberal, capitalista e uma museologia de perspectiva libertária. (CHAGAS, 2014, p.17)

Gestar um museu a partir de uma perspectiva libertária exige força parideira a fim de parir este museu continuamente. “O museu deve ser construído, mês a mês, ano a ano” (VARINE, 2014), exigindo da parte de todos os envolvidos, disposição para lidar com a iminência da morte daqueles que estão no seu chão: gente, vegetação, animais, rios, terra, clima, poesia, sonhos... O Museu Vivo do São Bento se situa nesta tensão entre viver e morrer, onde a luta pela vida é comprida e cumprida numa dimensão que não cabe nos dias e que por vezes dá impressão de não ser possível sobreviver. Na multiplicidade de narrativas, na afirmação da diferença, na provocação do conformismo, o museu se oferece como documento a ser lido, analisado e continuamente reconstruído pelos professores, alunos, moradores, jovens, velhos, intelectuais, retirantes... Sua existência ocupa uma importância tanto mais simbólica do que histórica, na medida em que o seu surgimento se assemelha aos movimentos de ocupação tão conhecidos dos moradores de seu entorno, quando estes desejam residir nas proximidades de seus interesses. Incompleto, em construção, em gerúndio, o museu respira na cadência dos que sentem alívio por saber que estão onde deviam estar. E isso não tem nada a ver com conforto, mas com a responsabilidade poética e política que este museu toma para si no sentido de possibilitar um protagonismo àqueles grupos sociais historicamente silenciados; tem a ver com acessar e expor as memórias subterrâneas desses grupos – negros, nordestinos, pobres, trabalhadores, migrantes; tem a ver com o fato de sonhar ser um caminho a ser-viço das margens, tanto quanto as margens estão a ser-viço do caminho.

Reconhecido como “um complexo museológico”, cujo percurso conta com dez referências tombadas como lugares de memória e edificações patrimoniais, o MVSb guarda vestígios de quatro temporalidades: os homens das conchas - quatro mil anos antes do presente; os tupinambás - dois mil anos antes do presente; o período colonial e a República da Era Vargas. Assim que o visitante se arrisca pelo percurso mais comumente sugerido pelo MVSb, as marcas do tempo presente também vão dando notícias. Por toda a parte é possível observar um território que se tece de complexidades, tensões, conflitos e lutas: ausência de creches num bairro composto por uma maioria de mulheres trabalhadoras; desmatamento em Área de Proteção Ambiental; aterros e construções ribeirinhas em áreas de transbordo; grilagem; tráfico; milícia... Presenças sentidas e lidas como ausência de políticas públicas, de investigação, de punição... Este tempo é acolhido. Nas suas dobras: memória, patrimônio e identidades culturais em disputa. E o museu na tensão e no esforço de ser um

canal para que os sujeitos históricos, os que viveram e os que ainda vivem ali, sejam reconhecidos e se reconheçam atores sociais, construtores desse tempo. O território sendo lugar de memória e de história a ser usado, ocupado, transformado, lido, assumido. Os narradores, atentos acerca de que sonhos e lutas estão a emprenhar o chão, continuam caminhando enquanto contam e escutam histórias que traduzem o patrimônio material e imaterial, o movimento dos sujeitos, o canto, a rua, a casa... Tem sido dessa efêmera e mágica matéria que se tem fiado o percurso do museu, enquanto procuramos tomar por norte o que nos alerta o poeta e museólogo Mário Chagas:

É desejável abolir toda e qualquer ingenuidade em relação ao museu, ao patrimônio e a educação. Ao lado dessa abolição é desejável desenvolver uma perspectiva crítica, interessada em investigar ao serviço de quem estão sendo acionados: a memória, o patrimônio, a educação e o museu. (2003, p.7)

Dentre as ações de política pública desenvolvidas pelo museu de maneira contínua, combativa e amorosa – e são muitas, três programas educativos tem se instituído: os Grupos de Estudo sobre a História Local e da Baixada Fluminense, as Mulheres Artesãs, que juntas fiam seus saberes e fazeres culturais, e o Programa Jovens Agentes do Patrimônio. Venho aqui trazer notícias deste último, que há cinco anos coordeno, antes em parceria com as professoras Leu Cruz e Flávia Leite, agora contando com a colaboração preciosa de toda a equipe do MVSb.

## **O PROGRAMA JOVENS AGENTES DO PATRIMÔNIO**

Criado em 2010, o programa Jovens Agentes do Patrimônio é uma ação de educação patrimonial-museal sonhada com o intuito de fortalecer vínculos de aprendizagens, tão mútuas quanto múltiplas, com a comunidade do grande São Bento, sempre a partir de abordagens que se articulam em torno de **memória – patrimônio - afetos**, a fim de que os jovens possam se construir identitária e discursivamente na relação consigo mesmos, com o outro e com o ambiente. No ano de 2012, Marcelo Ubiratan, um jovem agente do patrimônio, definiu assim sua vivência no Programa:

Há três anos eu tenho a oportunidade de me encontrar com estas pessoas que se importam com a minha história.

Isso me fez perder o medo e a vergonha próprios de quem se sente menor. E fui me tornando confiante pra me expressar, o que me permitiu ir ganhando maturidade intelectual.

Com o passar do tempo, pude ver muitos dos meus amigos saírem do programa. Vi outros amigos chegando. E posso lhes dizer que os agentes do patrimônio não são apenas os jovens que toda semana estão aqui no museu comigo. Todos aqueles que vivenciaram o programa e compartilharam dele continuam sendo agentes do patrimônio, porque quando se vive essa história, ela nunca mais sai da gente.

A definição de Marcelo tem um caráter enunciativo que acende perguntas como *qual é a história de Marcelo - O que o levou a considerar que estas pessoas se importam com a SUA história - Por que estes jovens se sentem menores - Menores em relação a quem e ou a quê - Sentem medo e vergonha de quê e ou de quem - Quais serão a substância e dimensão do medo e da vergonha próprios de quem se sente menor.* É a potência do não dito no texto de Marcelo que mobiliza o leitor no sentido de pensar sobre que memórias estão no fluxo da clandestinidade, do subterrâneo, da invisibilidade. Memórias estas que podem manifestar a confluência de ser jovem, negro, pobre, morador da Baixada Fluminense, de conhecer o limiar da criminalidade e a frugalidade da vida...

“O trabalho permanente de reinterpretação do passado é contido por uma exigência de credibilidade que depende da coerência dos discursos sucessivos.” (POLLAK, 1989,p.8). Nesse sentido, destaco a importância de uma experiência educativa que se dá num espaço que se dispõe a construir com os sujeitos a possibilidade de organizar outros discursos, a partir de outras e muitas outras vozes, considerando as narrativas orais como fontes documentais, recolhendo registros individuais e dos grupos para dar coerência às memórias que emergem de tão longo silêncio, legitimando esta história na forma de exposições, documentários, publicações, eventos celebrativos, roteiros museais; discutindo os conflitos do presente com ênfase tanto política quanto histórica, assumindo a disputa hegemônica como responsabilidade política e cultural. Segundo Chagas,

Este reconhecimento coloca em evidência a deficiência imunológica da memória em relação à ideologização. Acrescentando a isso o fato de que a memória (provocada ou espontânea) é construção e não está aprisionada nas

coisas e sim situada na dimensão inter-relacional entre os seres, e entre os seres e as coisas (2015,p.33).

Na experiência pedagógica do Projeto para todos os assuntos a serem conversados, aprendidos, desaprendidos, atualizados, procuramos o compasso do movimento que se manifesta dos jovens: seus corpos, suas vozes, seus silêncios, seus sonhos, suas dores, seus posicionamentos diante de si mesmos e do outro: os mais claros e vigorosos, assim como aqueles tímidos e inaudíveis à primeira escuta.

Muitas vezes recebemos convidados que vêm nos trazer notícias de lugares objetivos e subjetivos. Outras vezes nosso encontro acontece na casa de um dos jovens; vamos à feira, à biblioteca, à livraria, vamos conversar com o padre na igreja católica e vamos conversar com o babalorixá no terreiro de candomblé; visitamos museus tradicionais e populares, viajamos para Minas Gerais, Paraty... Os jovens tem a oportunidade de sair do seu lugar de costume e caminhar por outras possibilidades de enxergamento do que antes era apenas imaginado. O ponto de vista faz toda a diferença. Ao retornarmos, conversamos mais, nos perguntamos o que mudou, se mudou. Eles trocam e registram seus cismares, suas provisórias certezas e dúvidas. O exercício das aprendizagens morando no enquanto. Como afirma Lopes (2013)

É no processo político que inventamos o que são justiça, democracia, liberdade. (...) A transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos. Uma luta política constante e sem fim, mas exercida contextualmente por cada um de nós e por isso mesmo sendo capaz de trazer em si uma possibilidade de esperança (p.21).

## **PATRIMÔNIO VIVO**

Patrimônio é o caminho das formigas... os botões que a Jaqueline achou enterrados, é a tristeza e é a morte, é a comunidade. Todas as coisas ao nosso redor são patrimônio: o que é importante e o que parece não ser importante, a conversa com a amiga, o dia-a-dia, as pessoas, a vergonha. É um patrimônio saber que a gente é

uma comunidade. (JOVENS AGENTES DO PATRIMÔNIO - MVSB, 2012)

Recentemente, o museólogo Mário Chagas apresentou uma análise do conceito de Patrimônio construído coletivamente pelos jovens do Programa num magistral artigo intitulado “Patrimônio é o caminho das formigas...” onde se pode ler:

Coletivamente os Jovens Agentes realizaram uma operação de dilatação do conceito de patrimônio e, por esse caminho, contribuíram para a sua dessacralização. Para eles a herança (paterna, materna, fraterna ou filial) é importante, mas não está restrita a um rol de caráter oficial, privado ou público, municipal, estadual, nacional ou internacional. A noção de patrimônio tem um componente discursivo que lhe dá sentido e do qual não se liberta. (CHAGAS, 2015, p.12)

É pertinente afirmar que o conceito que nasce se compromete com o desabrocharde desconfianças acerca do que está escrito, descrito, sacramentado, numa legítima forma destes jovens afirmarem e se afirmarem no campo da disputa pela patrimonialização. Sobretudo, me chama a atenção o fato destes jovens afirmarem como patrimônio não só a “comunidade”, mas o fato de “saberem que são uma comunidade”. Neste sutil deslocamento eles se anunciam como sujeitos atentos e participativos do enredamento social, declarando, e advertindo até, sobre os seus saberes em conflito com aquilo que é nomeação contingencial. É neste espaço de negociação, de disputa e de debate que a memória é produzida, que os jovens têm experimentado seus processos de subjetividade em relação à vida, que as identidades se refazem na dimensão cultural, fluidas, provisórias, que as visões de mundo se consubstanciam e inauguram confluências de sentidos e de enunciação. Como aduz Ramos:

A possibilidade de diálogo entre diferentes saberes evocado pela perspectiva intercultural requer uma apreensão do poder como algo não absoluto e para o qual está colocada a permanente necessidade de negociação na fronteira – espaço de encontro, de interação e troca, no qual diferentes significados deslizam e se hibridizam, gerando narrativas identitárias e produzindo o processo de constituição da cultura abordada como compartilhamento

e enunciação de sentidos e não como repertório fixo de significados. (2011, p.106).

O caminho que temos percorrido pedagogicamente se conecta à perspectiva pedagógica da Educação em Direitos Humanos na qual, conforme aponta Ramos (2011), ganham centralidade “as temáticas da diferença e da contingência da construção identitária” (p.102) e é concebida como prática de criação e fortalecimento de canais de manifestação e negociação da diferença.

No exercício de se olhar e se dizer, enquanto olham o outro e dizem do outro, estes jovens, ao mesmo tempo em que se veem disputando sentidos para a vida, para a juventude, para a diferença, se veem disputando e organizando uma outra memória. Este é um espaço de disputa hegemônica, de expressão da diferença e, portanto, de produção de memória e de afirmação daqueles saberes invisibilizados.

O problema que se coloca a longo prazo para as memórias clandestinas e inaudíveis é o de sua transmissão intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do "não-dito" à contestação e à reivindicação; o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização. (POLLAK, 1989, p.9)

Conforme o jovem Marcelo continue a fazer contato com suas memórias e vislumbre a possibilidade de expressá-la e organizá-la noutra lógica discursiva, pode ser que ele reformule o trecho “*E fui me tornando confiante pra me expressar, o que me permitiu ir ganhando maturidade intelectual*”, e o escreva assim: Eu fui me expressando da forma que eu sabia e me dando conta da maturidade de dimensão social que me constituía.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAGAS, M. S. Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade. 2 ed. rev. e atual. Chapecó: Argos, 2015.

\_\_\_\_\_; GOUVEIA, I. Museologia Social: reflexões e práticas (à guisa de apresentação). Cadernos do CEON, Mus. Social, Chapecó, ano 27, n.41. UNOCHAPECÓ, p. 9-22, 2014.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade e Culturas. Porto/Portugal, n. 39, p. 7-23, 2013.

\_\_\_\_\_; MACEDO, E. F. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.2 n.3, p. 3-15, 1989.

RAMOS, A. H. O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2011.

SOUZA, M. S. Escavando o passado da cidade: História política da cidade de Duque de Caxias. Duque de Caxias: APPH-CLIO, 2014.

VARINE, H. O museu comunitário como processo continuado. Cadernos do CEON, Mus. Social, Chapecó, ano 27, n.41. UNOCHAPECÓ, p. 25-34, 2014.



**- CII -****A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL EM  
INTERFACE COM O CURRÍCULO NOS ESPAÇOS  
NÃO ESCOLARES: UMA EXPERIÊNCIA EM  
CONSTRUÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS  
PINHAIS / PARANÁ<sup>166</sup>**

Rosana Aparecida Dea Klen<sup>167</sup>

**PROPOSTA SOCIOPEDAGÓGICA COMO CURRÍCULO  
NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES**

A Proposta Sociopedagógica do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para crianças e adolescentes de 6 a 17 anos, tem como objetivo a formalização de um documento orientador para a condução das ações socioeducativas nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS)<sup>168</sup> do município de São José dos Pinhais, Estado do Paraná.

---

<sup>166</sup>Parte da exposição deste artigo foi adaptada do texto original da Proposta Sociopedagógica do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do Município de São José dos Pinhais/ Paraná (2014).

<sup>167</sup>Mestranda em educação da Universidade Federal do Paraná, atua como Pedagoga na Secretaria Municipal de Assistência Social de São José dos Pinhais/ Paraná. Email: deaklen2016@gmail.com.

<sup>168</sup>O CRAS é uma unidade pública estatal de base territorial, localizado em áreas de vulnerabilidade social que executa serviços de proteção social básica e atua com famílias e indivíduos em seu contexto comunitário. (Resolução nº 145/2004 do Conselho Nacional de Assistência Social/ CNAS).

Conforme as normativas<sup>169</sup> da Política Nacional de Assistência Social, o SCFV é realizado em grupos, com a finalidade de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. Possui caráter preventivo e protetivo por meio de intervenções que precisam ser planejadas, considerando o fortalecimento de vínculos familiares, a convivência comunitária e o sentimento de pertença e de identidade.

O planejamento desvelado na educação escolar, também é objeto conceituado nos documentos orientadores emanados pelo Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) ao tratar do SCFV. Esse serviço materializa a relação com o currículo nos espaços não escolares no âmbito da pedagogia social. Segundo Gohn (2003), a educação não formal se apresenta como um dos núcleos da *pedagogia social* que se desenvolve no Brasil após a década de 1980 embalada pelo movimento de democratização política. Pode ter como finalidade: ação política, cidadã, capacitação para o trabalho, objetivos comunitários, aprendizagem de conteúdos para a compreensão do mundo e educação midiática. (GOHN, 2003 grifo meu).

Ampliando o conceito Spósito (2006, p. 88) coloca que: “A educação não-formal, muitas vezes, é concebida como educação permanente, pois ocorre em vários momentos do ciclo de vida”. A autora ressalta que a educação não formal designa uma diversidade de ações educativas que ultrapassam o espaço do sistema escolar, porém muitas vezes também envolvem conteúdos, planejamento e uma organização sistemática. Acredita que o processo educativo assume diversas formas através de um conjunto de práticas. Também comenta que a adesão aos processos educativos não escolares se caracteriza como ação voluntária do sujeito, portanto, não é obrigatória.

Ao adentrar no âmbito dos processos educativos que também se realizam em outros espaços, Machado (2011, p.6) aponta contribuições no campo da pedagogia social, explicita que:

Fora do ambiente escolar estão presentes necessidades socioeducativas que atingem a todas as faixas etárias e que estão relacionadas à cultura, ao lazer, ao suprimento de necessidades básicas, ao atendimento a populações de risco, ao trabalho, à formação continuada, à

---

<sup>169</sup>Resolução nº 109/2009 do CNAS estabelece a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais.

sustentabilidade, aos direitos humanos, dentre tantas outras. Sob o olhar da totalidade da educação, as políticas públicas, por serem focadas e fragmentárias, têm sido insuficientes para atender as demandas da sociedade.

A autora problematiza a falta de totalidade das políticas públicas para o atendimento das demandas sociais, pois tomam um sentido fragmentado. Por esse motivo, um aspecto amplamente debatido com os profissionais que atuam na assistência social do município, refere-se ao trabalho articulado à Rede de Proteção Social <sup>170</sup>.

Diante disso, o texto prescritivo da Proposta Sociopedagógica defende a importância de totalidade das políticas públicas, visando o acesso aos direitos conforme preconiza a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Durante os debates para a construção do documento os educadores reconhecem a impossibilidade de “resolver” todas as questões identificadas no trabalho social com crianças, adolescentes e famílias:

Convém lembrar que a vulnerabilidade é um conceito que ultrapassa a dimensão individual do sujeito e adentra no plano social. Por este motivo, os serviços ofertados a população precisam dialogar, mas além dos serviços, as pessoas também precisam exercer a capacidade de diálogo e articulação dentro da Instituição/Unidade. (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2014, p.24)

Todavia esse exercício de diálogo com outras políticas na busca de garantir direitos das famílias é uma tarefa desafiadora, conforme consta na Proposta Sociopedagógica:

A concepção socioeducativa da proposta requer dos profissionais do CRAS um trabalho comprometido com as famílias, as crianças, os adolescentes e a comunidade. Para tanto alguns desafios precisam ser superados. Um

---

<sup>170</sup>A Política Nacional de Assistência Social através da Resolução 145/2004 estabelece como um dos princípios a “integração às políticas sociais e econômicas” por meio de ações intersetoriais e integração territorial para garantia de direitos à população, visa reduzir vulnerabilidades e riscos. Recomenda a articulação do trabalho pela formação da Rede de Proteção Social.

*Para tanto alguns desafios precisam ser superados. Um deles é atingir as famílias vulnerabilizadas através do trabalho socioeducativo realizado no CRAS considerando relações políticas, econômicas, sociais, culturais. Outro desafio é promover a autonomia e o protagonismo dessas famílias como sujeitos vivos no território. E mais desafiador ainda é realizar o trabalho intersetorial no território e no município de forma articulada, tecendo a rede de proteção dos direitos da criança e do adolescente.*(SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2014, p.6. grifo original)

Nota-se a preocupação em efetivar um trabalho ético, político e social para além do atendimento de crianças e adolescentes no CRAS. Os profissionais se vêem desafiados a promover ações junto às famílias e ainda, articulação com as demais políticas no território e no município. A dimensão da Proposta Sociopedagógica como currículo nos espaços não escolares busca a interlocução com outras políticas, de forma intersetorial.

## **UMA EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS PROFISSIONAIS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL**

Ao planejar a elaboração e implementação de uma Proposta Municipal para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) direcionada ao público infante juvenil, buscou-se a participação efetiva dos profissionais que atuam nos onze CRAS do município, inclusive, nas entidades não governamentais conveniadas à Secretaria Municipal de Assistência Social.

No decorrer dos anos de 2013 e 2014 ocorreu um intenso trabalho de formação continuada abrangendo cerca de 60 educadores sociais, psicólogos, assistentes sociais e pedagogos que culminou com a sistematização e escrita da Proposta Sociopedagógica. Essa construção efetivou-se através de encontros mensais, acompanhamentos individualizados nas unidades, orientação, planejamento, visitas institucionais às equipes, organização de grupos de trabalho e sistematização do documento.

A seguir, pretende-se apresentar de forma didática, o passo a passo da experiência político pedagógica de elaboração coletiva do documento, considerando os registros das atividades resguardados em arquivos na secretaria municipal:

- a. Realização de encontros mensais de capacitação continuada com educadores e técnicos da assistência social (assistentes sociais, pedagogos e psicólogos) abordando de forma integrada conteúdos pertinentes ao trabalho socioeducativo no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, abrangendo também, a Política Nacional de Assistência Social.
- b. Definição com as equipes da matriz estruturante da Proposta Municipal, delimitando: diagnóstico, metodologia, diretrizes e parâmetros do trabalho socioeducativo. Nestes encontros buscou-se as contribuições de autores da área da educação, Veiga (2007) e Vasconcellos (1995) no que se refere aos marcos: situacional (diagnóstico), operativo (ações no âmbito da práxis) e conceitual ou doutrinal (concepção assumida pelos profissionais). Estes marcos delinearão a estrutura da Proposta Sociopedagógica.
- c. Socialização de experiências exitosas dos CRAS nos encontros de capacitação abrangendo exposição das práticas socioeducativas e participação em campanhas de enfrentamento a violência contra criança, adolescente e idoso.
- d. Realização de Fóruns de Debate sobre as atividades desenvolvidas nos grupos de crianças e adolescentes dos CRAS, abordando os temas e parâmetros da Proposta Sociopedagógica durante sua construção.
- e. Elaboração em conjunto com os profissionais dos critérios municipais de inserção no SCFV, instrumentais de operacionalização do serviço, formas de articulação do trabalho com a rede de proteção social e com o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF)<sup>171</sup>.
- f. Realização de visitas institucionais às unidades descentralizadas para acompanhamento e apoio técnico da gestão ao processo de construção da proposta.

---

<sup>171</sup> O PAIF é um serviço socioassistencial tipificado pela Resolução nº 109/2009 do CNAS. Em suma visa o trabalho social com famílias nos territórios dos CRAS, abrangendo ações individualizadas ou em grupos.

- g. Organização de cinco grupos de trabalho composto por educadores e técnicos para estudo e sistematização do documento, cada qual com responsabilidades distintas:

Grupo 1- organização temática, metodologia e avaliação da Proposta Sociopedagógica com as contribuições da educação popular de Paulo Freire (1967);

Grupo 2- elaboração de ações metodológicas específicas para adolescentes de 14 a 17 anos;

Grupo 3- unificação dos instrumentais: fichas, planilhas, relatórios, plano, declarações, etc.);

Grupo 4- articulação do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) com o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF);

Grupo 5- concepção e aspectos subjetivos que permeiam o trabalho socioeducativo abordando sobre: convivência, vínculos, formação humana, desenvolvimento e potencialidades. Respaldo em autores como Lima (2002) que concebe a criança e o adolescente como sujeitos em desenvolvimento na perspectiva da formação humana que aprende e se desenvolve através de múltiplas dimensões: cognitiva, perceptiva, biológica, cultural e afetiva. Também Arroyo (2004) o qual coloca que é preciso refinar o olhar e a sensibilidade para com os educandos e as educandas considerando-os como sujeitos de direitos.

Visualiza-se no processo de construção da Proposta Sociopedagógica um diálogo conceitual também com os autores da área da educação, como Veiga (2007) que defende a dimensão política e democrática do Projeto Político Pedagógico:

Por ser uma construção coletiva, o projeto tem efeito mobilizador da atividade dos protagonistas. Quando concebido, desenvolvido e avaliado em uma prática social coletiva, gera fortes sentimentos de pertença e identidade. No plano afetivo, a construção do projeto apresenta

efeitos mobilizadores da atividade dos atores implicados, o que gera compromissos e responsabilidades educativas. [...] (VEIGA,2007, p. 16).

Acredita-se que a participação efetiva dos profissionais na construção de uma política municipal os empodera e contribui para a ruptura da hierarquia no planejamento e na execução de serviços públicos.

## **DIRETRIZES E PARÂMETROS DA PROPOSTA SOCIOPEDAGÓGICA**

A matriz estruturante da Proposta Sociopedagógica é composta por diretrizes e parâmetros socioeducativos.

As diretrizes visam orientar a operacionalização do trabalho realizado no SCFV em âmbito municipal considerando: acesso, perfil das famílias, articulação com o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), formas de acolhida, organização e oferta do serviço nos CRAS e entidades conveniadas. Foram elaboradas com base nas Orientações Técnicas emanadas pelo Ministério de Desenvolvimento Social (MDS).

A seguir apresentam-se as diretrizes conforme constam no documento:

**Diretriz 1:** Possibilitar condições para o acesso das crianças, adolescentes e famílias ao SCFV, através de divulgação dos critérios e transparência no processo de inclusão das famílias;

**Diretriz 2:** Garantir a oferta do SCFV para as famílias identificadas nas situações prioritárias propostas pelo MDS, bem como através de critérios de vulnerabilidade social e relacional elaborados pelos profissionais da Proteção Social Básica do município;

**Diretriz 3:** Estabelecer estratégias para que se efetive articulação entre o SCFV e o PAIF considerando acompanhamento familiar individualizado e em grupo das famílias incluídas no Serviço;

**Diretriz 4:** Proporcionar meios para que a criança, o adolescente e suas famílias sintam-se acolhidas no Serviço, com sentimento de pertença;

**Diretriz 5:** Garantir condições para a organização e oferta do Serviço nos CRAS e entidades conveniadas em conformidade com o Reordenamento do SCFV pactuado em âmbito federal.

**Diretriz 6:** Possibilitar a inclusão de Pessoas com Deficiência no contexto do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2014, p.7-8)

Os Parâmetros Socioeducativos se referem a concepção norteadora da proposta que diz respeito a: concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento com olhar para suas capacidades e potencialidades. Também reconhece o ciclo de vida e suas características em cada período etário considerando o “direito de ser criança e de ser adolescente” com ênfase na convivência familiar e comunitária.

Tais parâmetros foram elaborados com base nos princípios propostos pela autora Maria do Carmo Brant de Carvalho (2005). A qual coloca que as ações socioeducativas no âmbito das políticas públicas requerem a explicitação de uma proposta que contemple alguns princípios orientadores visando maior eficácia no processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes. Portanto, apresentam-se cinco princípios que foram assumidos como parâmetros das ações socioeducativas, pois estabelecem relação com a concepção norteadora da proposta:

- Reconhecimento de que crianças e jovens são sujeitos de direitos.
- Ênfase no desenvolvimento de capacidades substantivas das crianças e jovens, garantindo a convivência familiar, a convivência microterritorial e o acesso às políticas públicas.
- Ênfase nas crianças e jovens como sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento, garantindo cuidados, processos educativos e de socialização.
- Reconhecimento do ciclo de vida e suas características em cada período etário.
- Reconhecimento de que a convivência familiar, gregária e com o coletivo do território são espaços de referência e proteção por excelência para crianças e adolescentes. (CARVALHO, 2005, p.31)



Assim, os parâmetros (concepção) direcionam o planejamento (objetivos, metodologia e avaliação) e se articulam com os temas, as atividades e as oficinas socioeducativas que são planejadas conforme o percurso<sup>172</sup> (período planejado e executado) para cada grupo de crianças e adolescentes.

A duração de cada percurso depende dos objetivos planejados para os grupos, considerando: especificidade de cada grupo (interesses, ciclo de vida, situações individuais trazidas pelas crianças e adolescentes), demandas do território e articulação com os temas (com base na matriz da proposta).

A matriz da proposta apresenta diversos temas, tais como: *Meio Ambiente; Educação; Diversidade de Condições; Família e Comunidade; Lazer e Ludicidade; Trabalho; Cultura; Saúde; Esporte; Identidade e Valores; Cidadania e Direitos Humanos*. São flexíveis e abrangem importantes e diversos conhecimentos, mas que de modo algum podem ser utilizados como rol de conteúdos, pois se acredita num trabalho emancipador que alcance também as famílias vulnerabilizadas no território.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO Miguel G. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 7ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

CARVALHO, Maria do C. B. de, AZEVEDO, M. J. Ações socioeducativas no âmbito das políticas públicas. In: CARVALHO, M. do C. B. de. *Avaliação: construindo parâmetros das ações socioeducativas*. São Paulo: Cenpec, 2005. P.25-33.

FREIRE. Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2003. 2ª Ed.

LIMA, Elvira S. *Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: Sobradinho, 1998, 2001, 2002.

---

<sup>172</sup>O percurso é um o conceito definido nas Orientações Nacionais propostas pelo Ministério de Desenvolvimento Social (MDS).

MACHADO, Evelcy M.;MACHADO Larissa M.O Campo de Trabalho do Educador Social Escolar e Não Escolar na Organização da Pedagogia Social no Brasil. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e perspectivas futuras. São Paulo: ANPAE, 2011.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, Proposta Sociopedagógica para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Secretaria Municipal de Assistência Social / PMSJP, 2014.

SPOSITO, Marília. P.Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. II Simpósio sobre Juventude, Violência, Educação e Justiça: Ago.de 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A.(org) Educação Básica e Educação Superior:Projeto político-pedagógico. 2ª Ed, Campinas – São Paulo: Papirus, 2007.

