

CURRÍCULO, CULTURA, INCLUSÃO E DIFERENÇAS

Márcia Angela da Silva **Aguiar**
José Augusto de Brito **Pacheco**
Geovana Mendonça Lunardi **Mendes**
(Organizadores)

Série **4**



**Márcia Angela da Silva Aguiar
José Augusto de Brito Pacheco
Geovana Mendonça Lunardi Mendes
(Organizadores)**

CURRÍCULO, CULTURA, INCLUSÃO E DIFERENÇAS

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 Cossio (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 Aguerro, 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

XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

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 Quitambo (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 – UFRPEN
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

A116 c

Currículo, cultura, inclusão e diferenças - 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, José Augusto de Brito Pacheco e Geovana Mendonça Lunardi Mendes, [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2017.

ISBN 978-85-87987-05-1

Formato: PDF, 1049 páginas

1.Educação. 2.Currículo. 3.Anais. I. Aguiar, Marcia Angela da Silva. II Pacheco, José Augusto de Brito, III. Mendes, Geovana Mendonça Lunardi. 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.

José Augusto de Brito Pacheco: Professor da Universidade do Minho, Portugal e Doutor em Educação.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes: Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, PPGE e Doutora em Educação, Brasil.

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

Serviços Editoriais

Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

Nossa página na Web: www.coloquiocurriculo.com.br

Distribuição Gratuita

Sumário

Apresentação <i>Comissão Organizadora</i>	22
--	----

Currículo e diferença

I - Território campesino: ausência de saberes outros e do trato da diferença no currículo escolar <i>Alcione Alves da Silva Mainar</i>	25
--	----

II - Articulações/desarticulações, congruência/incongruências presentes na ação curricular do ensino religioso em escolas públicas brasileiras <i>Aline Pereira Lima</i>	35
--	----

III - Patriarcado e despatriarcalização nas teorias curriculares <i>Aline Renata dos Santos</i>	45
---	----

IV - Por um transpensar os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas <i>Ana Letícia Vieira</i>	54
---	----

V - Sobre conversas com pessoas trans a respeito da violência, discriminação e homofobia presentes nas escolas <i>Ana Letícia Vieira</i>	64
--	----

VI - Os PCN e as mediações em sala de aula: literatura, sexualidade e gênero <i>Andréa Costa da Silva e Vera Helena Ferraz de Siqueira</i>	73
--	----

VII - Ressignificando o currículo da EJA: diálogos possíveis entre atores curriculantes e as relações étnicas - raciais. <i>Andréia de Santana Santos, Amilton de Souza Alves, Thaíse da Paixão Santos e Ubiraci Carlúcio dos Santos</i>	82
--	----

VIII - Os sentidos atribuídos a mulher negra nos livros didáticos do PNLD/Campo 2013 <i>Camila Ferreira da Silva e Janssen Felipe da Silva</i>	89
--	----

IX - Os lugares de memória da mulher negra nos livros didáticos do PNLD/Campo 2013 <i>Camila Ferreira da Silva</i>	99
--	----

X - Reconhecimento e alteridade: as novas configurações familiares no meio judaico-cristão: um estudo comparativo entre católicos e protestantes nos municípios de João Pessoa e Recife	109
<i>Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira e Itamar Nunes da Silva</i>	
XI - Escola e currículo no contexto capitalista: uma disputa pela presença das diversidades	118
<i>Claudemir Lourenção e Ilma Ferreira Machado</i>	
XII - Identidade, memória e cultura negras no currículo escolar	126
<i>Claudilene Silva e Eliete Santiago</i>	
XIII - Interculturalidade, interdisciplinaridade e universidade: tendências epistemológicas, inovações curriculares e educação das relações étnico-raciais	136
<i>Cláudio Orlando Costa do Nascimento e Rita de Cássia Dias Pereira Alves</i>	
XIV - O currículo dos filmes: holofotes sob a homofobia rocha	143
<i>Cristiane Lima Rocha e Vândiner Ribeiro</i>	
XV - Pensando e discutindo as diferenças no cotidiano escolar	151
<i>Cristiano Sant'Anna de Medeiros</i>	
XVI - Negociações da interculturalidade “nacional” mestiça em um México pluricultural	160
<i>Dafne González Solís</i>	
XVII - Currículo, formação docente em química e as temáticas de gênero e sexualidade: presentes ou ausentes?	169
<i>Danilo Gustavo R. Silva e Marcelo Henrique G. Miranda</i>	
XVIII - A emergência da educação escolar quilombola no contexto da educação das relações étnico-raciais no Brasil: currículo como experiência em Conceição das Crioulas-PE	179
<i>Delma Josefa da Silva</i>	
XIX - Os processos de (re) significação entre os conhecimentos acadêmicos e indígenas: caminhos traçados no diálogo entre vivências nas aldeias e na universidade	188
<i>Diana Cibele de Assis Ferreira e Halda Simões Silva</i>	
XX - Relações de gênero e sexualidade no curso de pedagogia de uma universidade pública: o silêncio continua..., mas, qual silêncio?	198
<i>Diego Duarte Ribeiro e André Luiz Sena Mariano</i>	
XXI - Currículo transversal e identidade da mulher negra: distanciamento na escola, empoderamento nas redes sociais	207
<i>Edna Araujo S. Oliveira</i>	

XXII - O livro didático e a questão racial: uma análise do discurso <i>Emanuele Cristina Santos do Nascimento e Suzana Teixeira de Queiroz</i>	216
XXIII - Denominações de currículo no campo da educação especial: atenção às singularidades ou uma panaceia? <i>Fábio Júnio da Silva Santos e Shirley Silva</i>	228
XXIV - Convenções e tratados internacionais, currículo e direitos humanos: avanços e recuos no Brasil contemporâneo <i>Francineide Marques da Conceição Santos e Humberto Miranda</i>	237
XXV - Pós-curriculo da diferença nos labirintos do fetiche <i>Gilcilene Dias da Costa</i>	247
XXVI - Um currículo voltado para a aprendizagem dialógica <i>Gleicy Aparecida de Sousa e Eglén Silvia Pipi Rodrigues</i>	255
XXVII - A frequência de imagens de mulheres nos textos curriculares de história e de geografia do território campesino no Brasil e na Colômbia <i>Janssen Felipe da Silva e Aline Renata dos Santos</i>	263
XXVIII - Currículo, gênero e abjeção: crianças queers e a invenção de outros possíveis <i>João Paulo de Lorena Silva e Marlucy Alves Paraíso</i>	273
XXIX - Círculos de virtualidades em currículos de formação docente no PARFOR /UFPA <i>Josenilda Maria Maués da Silva</i>	282
XXX - Inclusão neoliberal e governamentalidade: o discurso da diversidade sexual nas políticas curriculares da educação básica <i>José Rafael Barbosa Rodrigues, Josenilda Maria Maués da Silva, Marcos Vinícius Lobo Ferreira e Roniqueli Moraes Pantoja</i>	291
XXXI - As demandas da diversidade na formação de professores <i>Magdalânia Cauby França</i>	299
XXXII - O currículo e a identidade racial negra nas licenciaturas <i>Maria da Anunciação Conceição Silva</i>	308
XXXIII - Educação étnico-racial: a abrangência do tema na implementação da Lei 10.639/03 <i>Maria Elena Viana Souza</i>	325
XXXIV - As representações da cultura negra nos livros didáticos da coleção do PNLD/Campo Projeto Buriti Multidisciplinar 2013: um olhar através dos estudos pós-coloniais. <i>Maria Iveni de Lima Silva</i>	334

XXXV - O currículo implicado em relações de gênero na educação infantil <i>Marina Marcos Costa e Juliana Brondani da Costa</i>	344
XXXVI - Lições que engendram o modo de ser meninos e meninas: os marcadores rosa e azul na estabilização do masculino e feminino <i>Natalia Machado Belarmino</i>	353
XXXVII - Jovens populares, universidade e escola pública: construindo relações no espaço-tempo em São Gonçalo <i>Patricia Elaine Pereira dos Santos</i>	367
XXXVIII - Currículo e diferença: sentidos em disputa <i>Renata Leite de Oliveira</i>	375
XXXIX - Mulheres no curso de licenciatura em física: discursos produzidos por estudantes homens do PIBID de física da UFPE/CAA <i>Ribbyson Silva e Raianny Araújo</i>	384
XL - As contribuições da teoria do discurso de Laclau na análise da construção da identidade da EJA <i>Roberta Avoglio Alves Oliveira</i>	393
XLI - Currículo artífice e devir artístico no liceu escola de artes e ofícios mestre Raimundo Cardoso <i>Roniqueli Moraes Pantoja e Josenilda Maria Maués da Silva</i>	402
XLII - Ensino de história: as práticas curriculares e a diversidade na sala de aula. <i>Rosyane de Oliveira Abreu</i>	411
XLIII - Movimentos inventivos no encontro com as crianças: as imagens-cinema como potência para re-existir com a diferença <i>Sandra Kretli da Silva e Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni</i>	421
XLIV - "Como se fosse normal!": fascismos presentes nos diálogos sobre a diversidade sexual no curso de pedagogia <i>Sandra Maria Machado e Rejane Gandini Fialho</i>	431
XLV - O lugar da deficiência no interior dos discursos sobre diversidade <i>Shirley Silva e Fábio Junio da Silva Santos</i>	440
XLVI - Relações de poder nas discussões sobre gênero no currículo: o que dizem professores/as de ciências <i>Tayline Silva de Oliveira e Marlucy Alves Paraíso</i>	447

XLVII - Considerações em torno da manifestação do cristianismo católico no espaço escolar: um estudo sobre as relações entre diversidade religiosa e o currículo escolar <i>Thiago Gonçalves Silva</i>	456
XLVIII - Política de cotas, currículo e ensino: discursos e práticas em uma universidade pública <i>Vera Helena F. de Siqueira, Daiane Agostini da Silva, Daise Pires e Valentina C. Weibmüller</i>	465
XLIX - As modulações do poder pastoral, da disciplina e da biopolítica nas tramas de gênero e sexualidade no componente curricular aspectos da vida cidadã <i>Vilma Nonato de Brício</i>	473
L - O currículo do programa vale juventude: jovens como objeto de investimentos e como investidores <i>Vilma Nonato de Brício</i>	482
LI - “Meninos jogam futebol”, “meninas queimada e vôlei”: um currículo que ensina um jeito “correto” de ser menina e menino <i>Viviane Carvalho Fernandes e Vândiner Ribeiro</i>	491
LII - Discursos antibullying no currículo: entre apostas, propostas e objeções <i>William de Goes Ribeiro</i>	500

Currículo e culturas

LIII - Por uma educação linguística etnicamente sensível: produção e aplicação de materiais didáticos de inglês em turmas de afrobrasileiros <i>Adelmo de Souza Xavier</i>	511
LIV - “Mundos culturais” de docentes: redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente <i>Alessandra Caldas</i>	520
LV - Educação quilombola: dimensão curricular e cultural <i>Ana Quele Gomes de Almeida</i>	530
LVI - Currículo, cultura e identidade <i>Antônio Ferreira</i>	540
LVII - O currículo na perspectiva das relações étnicorraciais <i>Auxiliadora Maria Martins, Maria da Conceição Reis e Itacir Luz</i>	550

LVIII - Currículo e construção de identidades de afrodescendentes: processos de afirmações, silenciamentos e resistências <i>Auxiliadora Maria Martins da Silva e Delma Josefa da Silva</i>	560
LIX - Práticas matemáticas campesinas em currículos de escolas do campo <i>Camila de Oliveira da Silva e Vanessa Franco Neto</i>	569
LX - Imagens da diferença e sua rede de significações dentrofora da escola <i>Cristiano Sant'Anna de Medeiros</i>	578
LXI - Gestão escolar para os direitos humanos: o respeito a diversidade sexual e identidade de gênero nas escolas <i>Emerson Silva Santos e Allene Carvalho Lage</i>	588
LXII - Currículos e culturas: um estudo de caso das influências dos estudos culturais na concepção de identidade e formação do(a) professor(a) indígena <i>Emmanuelle Amaral Marques e Cibele Maria Rodrigues</i>	597
LXIII - Políticas nacionais para formação de professores e o currículo intercultural <i>Emmanuelle Amaral Marques</i>	613
LXIV - Mobilização e proliferação do pensamento: mapa-criação de África(s) no ensino fundamental <i>Ínia Franco de Novaes</i>	630
LXV - Comunidade campesina Sítio Chã de Serraria: minhas histórias, culturas e identidades <i>Isaias da Silva</i>	641
LXVI - Educação e diversidade cultural: um recorte histórico das políticas públicas curriculares implantadas no sistema educacional brasileiro a partir da década de 1990 <i>Jhones Stéffanny Marcelino dos Santos</i>	652
LXVII - Tensão entre o conhecimento local e o conhecimento universal: alguns subsídios a partir da prática docente <i>Jó António Capece</i>	661
LXVIII - Escola e currículo em tempos de democracia: vivências na escola sem fronteiras <i>Joana Cecília Biss Silva</i>	670
LXIX - Currículo e cidadania cultural: relações emergentes na Guiné-Bissau <i>José Carlos Morgado, Fernando Guimarães e José Augusto Pacheco</i>	679

LXX - Currículo como redescoberta cultural: vestígios do outro na educação <i>José Valdinei Albuquerque Miranda</i>	688
LXXI - Brinquedo de mirim, cultura local e currículo <i>Joyce Otânia Seixas Ribeiro e Waldina Ribeiro Braga</i>	696
LXXII - Os saberes tradicionais indígenas, o conhecimento científico e a produção do silêncio em um curso de licenciatura indígena da UFMG <i>Juarez Melgaço Valadares e Marta Maria Castanho Pernambuco</i>	706
LXXIII - Currículo e prevenção das infecções sexualmente transmissíveis com os povos indígenas da Região Pantaneira Sul-Mato-Grossense <i>Léia Teixeira Lacerda, Kátia Cristina Nascimento Figueira e Maria Leda Pinto</i>	716
LXXIV - Entendimentos do passado, currículos: culturas e consciências históricas na região central do Brasil <i>Luiz Carlos do Carmo</i>	726
LXXV - Currículo em ação: os lugares e os papéis da cultura indígena presente nos livros didáticos aprovados pelo PNL/D/Campo-2013 <i>Manuela D'Arc da Silva e Isaías da Silva</i>	735
LXXVI - Currículo e cultura: perspectivas para a justiça social <i>Márcia Maria Rodrigues Uchôa</i>	746
LXXVII - O conhecimento nas disciplinas de currículo de cursos de pedagogia de belo horizonte: tema ausente <i>Márcen de Pádua Ribeiro</i>	757
LXXVIII - Práticas educacionais em escola rural: entre culturas e currículo <i>Maria Andréa Angelotti Carmo</i>	775
LXXIX - A escola indígena em ação: desenvolvimento curricular em contextos interculturais <i>Maria Lucimar Jacinto de Sousa e Maria de Lurdes Dias de Carvalho</i>	783
LXXX - Antirracismo e desobediência epistêmica para a construção de currículos decoloniais <i>Michele Guerreiro Ferreira</i>	794
LXXXI - Currículo, cultura e religião/religiosidade: presenças e ausências <i>Nilmara Helena Sprezzola</i>	804

LXXXII - O discurso do consumo na base nacional comum curricular: os saberes do consumo no processo de escolarização e a (con)formação de sujeitos escolares consumidores <i>Patrícia Ignácio</i>	813
LXXXIII - Um olhar ao currículo de educação física em Moçambique a partir da perspectiva intercultural <i>Pedro António Pessula e Madalena António Tirano Bive</i>	822
LXXXIV - A recepção do debate pós-crítico no campo do currículo: provocações <i>Renata Peres Barbosa</i>	832
LXXXV - Cineclube do Ateliê de Imagem e Educação (AIE) da UNEMAT e o jogo das relações sociais: narrativas digitais sobre o brincar a partir do filme "filhos do paraíso" <i>Rodrigo Alves Bandeira e Dimas Santana Souza Neves</i>	839
LXXXVI - Remobilizando a pesquisa em uma leitura pós-estrutural: quando a diferença faz toda a diferença <i>William de Goes Ribeiro</i>	848

Currículo e inclusão

LXXXVII - Currículo do ensino secundário geral em Timor-Leste: a busca por abordagens superadoras e emancipatórias <i>Alessandro Tomaz Barbosa e Suzani Cassian</i>	858
LXXXVIII - Fortalecimento político no coletivo de mulheres do norte de Minas Gerais <i>Anailde Pinheiro Rocha Dourado e Vândiner Ribeiro</i>	869
LXXXIX - Um estudo sobre o curso normal e ações de orientação inclusiva <i>Ana Valéria de Figueiredo da Costa, Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte e Vanessa Monteiro Ramos Gnisci</i>	878
XC - O outro e as políticas educacionais de inclusão <i>Andrielle Maria Pereira e Roberto Belo</i>	887
XCI - Currículo inclusivo, onde incluídos são os "outros": reflexão a partir da perspectiva pedagógica de educação em direitos humanos <i>Aryanna Garcia Brandão e Erica Cristina da Silva e Silva</i>	896

XCII - Estudos do currículo e inclusão escolar no campo da política educacional <i>Cléia Demétrio Pereira, José Augusto Pacheco e Geovana Mendonça Lunardi Mende</i>	902
XCIII - Diversidade, inclusão e diferença: um debate em torno da SECAD e a política de formação docente para a educação das relações étnico-raciais (2003-2010) <i>Cristiane Gonçalves de Souza</i>	913
XCIV - Arandu Rape: relações étnico-raciais, currículo e formação docente <i>Cristiane Gonçalves de Souza</i>	920
XCv - Aquisição da escrita da língua portuguesa por alunos surdos: um estudo das possibilidades curriculares e formativas para o professor de língua portuguesa <i>Flávia Oliveira Barreto da Silva e Tarcila Trindade Santos Ribeiro</i>	928
XCvI - Educação como prática de liberdade: contextualizando a proposta da educação popular de Paulo Freire e a proposta do grupo de orientação à drogadição da Fundação de Atendimento Socioeducativo/FUNASE/ Arcoverde. <i>Jedivam Maria da Conceição Silva</i>	939
XCvII - Educação bilíngue para surdos: diálogo entre a prática pedagógica e a proposta curricular da rede municipal do Recife <i>José Roniero Diodato</i>	949
XCvIII - Os lugares e os sentidos das abordagens de gênero e de sexualidade no currículo prescrito do curso de pedagogia do CAA/UFPE <i>Maria do Carmo Gonçalo Santos</i>	958
XCIX - Avaliação nacional e alunos com deficiência intelectual: a ação da gestão escolar nas políticas educativas <i>Marília Segabinazzi e Marcia Denise Pletsch</i>	967
C - Instituto de Apoio Ao Desenvolvimento e Inclusão Social-IADIS: desenvolvendo processos educativos com crianças, que promovam o conhecimento e respeito das memórias históricas, a reafirmação das identidades indígenas dos povos Truka, na Ilha Tapera, Vale do Rio São Francisco, Orocó-PE <i>Regina Pontes Marçal e Rinaldo José da Silva Júnior</i>	976
CI - A in(visibilidade) do aluno com deficiência ao fim da educação básica: quem é o algoz? <i>Renata da Silva Andrade Sobral</i>	983

CII - Currículo de história, religiosidade afrodescendente e a Lei n.º 10.639/03: tensionamentos e caminhos possíveis a partir da voz de professores goianos.	992
<i>Rozalves Rafael Nascimento de Lira e Maria do Carmo B. de Melo</i>	
<hr/>	
CIII - Inclusão escolar: espaço constituído de saberes ressignificados	1013
<i>Simone de Miranda Oliveira França e Lúcia Miranda</i>	
<hr/>	
CIV - Problematizações sobre o conceito de inclusão no discurso governamental: entre a filosofia da diferença e a filosofia da representação	1022
<i>Terezinha Maria Schuchter, Edson Maciel Júnior e Juliana Paoliello</i>	
<hr/>	
CV - Inclusão e exclusão: o currículo comunicativo crítico e as possibilidades da efetivação da escola para todos	1032
<i>Valdeira Aparecida Cardoso e Eglen Silvia Pipi Rodrigues</i>	
<hr/>	
CVI - Educação bilíngue e tecnologias: reconfigurando o currículo escolar inclusivo no contexto contemporâneo	1041
<i>Wandegreice Santana Cordeiro e Flávia Mendes de Andrade e Peres</i>	

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

CURRÍCULO E HISTÓRIA SOCIAL DAS DISCIPLINAS



- I -

TERRITÓRIO CAMPESINO: AUSÊNCIA DE SABERES OUTROS E DO TRATO DA DIFERENÇA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Alcione Alves da Silva Mainar – UFPE/CE/PPGEDU

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um recorte de uma pesquisa de Mestrado concluída no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE/CE/PPGEDU. A mesma buscou compreender quem eram as/os estudantes evadidas/os da EJA e o que as/os levavam a se evadirem das escolas do Território Campesino do Município de Caruaru-PE.

Para esta construção, usamos a abordagem teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (MIGNOLO, 2005) e as discussões sobre: 1- Educação do Campo (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011) que abordam os paradigmas da Educação do Campo; 2- Educação de Jovens e Adultos (Oliveira, 2001) que discutem a estruturação da modalidade de EJA e os aspectos políticos e sociais que envolvem os sujeitos que compõem esta modalidade de ensino. A técnica de análise utilizada foi a Análise de Conteúdo (VALLA, 1990), via Análise Temática (BARDIN, 1977).

Para fins deste texto nos deteremos a parte da análise dos dados da pesquisa que constituíram à categoria *Conteúdos*, presente no Eixo de Sentido 3, da organização dos dados, intitulado de: *Causas Didático-pedagógicas da Sala de Aula*. Este Eixo de Sentido buscou elucidar os elementos didático-pedagógicos da sala de aula que contribuíram para a decisão da evasão das/dos sujeitas/os da pesquisa.

Assim, trataremos os dados organizados na categoria *Conteúdos* a partir da perspectiva de: Lopes e Macedo (2011) que evidenciam a diferença entre currículo prescrito e vivido; Arroyo, Caldart e Molina (2011) que destacam a importância dos saberes campestinos na Educação do Campo e Arroyo (2012) que define o conceito de Saberes Outros e a sua relevância para a Educação do Campo.

ABORDAGEM TEÓRICA

Definimos os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos como Abordagem Teórica desta pesquisa. A nossa opção por esta abordagem se dá porque ela trata da colonização e subalternização dos povos latino-americanos, possibilitando compreender os processos de luta e resistência destes povos em particular os que habitam os Territórios Campestinos.

Os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos surgem do que Mignolo (2005) define como *Ferida Colonial*. O termo *Ferida Colonial* é utilizado para definir as marcas deixadas aos povos que viviam e vivem nos territórios colonizados pelos europeus, povos que foram colonizados pelo processo de *Colonização*. Diante do reconhecimento desta *Ferida Colonial*, os estudiosos Pós-Coloniais Latino-Americanos constroem uma teoria que expressa uma forma outra de pensamento. Uma organização de pensamento que possibilita a valorização de epistemes e culturas diferentes das impostas pelo colonizador.

Desta maneira, acreditamos que os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos serviram como lente para uma melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa que se pautou em estudar a evasão na Educação de Jovens e Adultos das escolas localizadas no Território Campestino, pois, conforme Oliveira (2001, p. 15-16), o adulto para a EJA provém de uma classe inferiorizada social/epistêmica/culturalmente. Esta classe também pode ser representada pelo processo de subalternização sofrido pelos povos que foram colonizados no continente americano.

A abordagem nos auxilia a reinterpretar os padrões de conhecimento e de cultura estabelecidos desde o processo da *Colonização* e possibilita o reconhecimento de outras formas de epistemes e cultura. Estas outras formas de saber, definidas por Arroyo (2012) como “*Conhecimentos Outros*”, estão presentes na Educação de Jovens e Adultos, visto que os

estudantes desta modalidade de ensino possuem experiências sociais diferentes das expressas nos currículos escolares.

Apesar da inferiorização do sujeito analfabeto (PAIVA, 1973) acontecer muito depois do processo de *Colonização*, relacionamos a condição subalterna destes sujeitos como uma consequência da *Racionalização* que utiliza uma matriz epistêmica validada para subalternizar e silenciar as outras formas de produção de conhecimento, no caso, a não alfabetização. Assim, entendemos que estratégias utilizadas na perspectiva da dominação no período da *Colonização* se mantêm até a atualidade o que expressa que estes fatores não aconteceram de maneira linear, mas se reestruturaram e ainda se fazem presentes.

Esta reflexão possibilita-nos estabelecer a compreensão de como os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos que se situam em escolas do Território Campesino se localizam neste processo, através do aprofundamento dos paradigmas que constituem a Educação do Campo (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011).

Desse modo, entendemos que a evasão não pode ser compreendida como um efeito causado unicamente por fatores socioeconômicos ou desinteresse dos estudantes, mas também como uma estratégia de resistência a uma forma de ensino posta que não representa as necessidades dos sujeitos. Para tanto, percebemos que o fenômeno da evasão representa um campo de tensão na modalidade da EJA. Uma tensão que surge devido ao silenciamento dos sujeitos que compõem este processo. Uma manifestação que expressa à falta de plenitude do projeto da *Colonialidade*.

METODOLOGIA

O campo escolhido para a nossa pesquisa foi o município de Caruaru que está localizado no Agreste Pernambucano e que possui quatro Distritos¹. As escolas/campo de pesquisa escolhidas foram as que obtiveram o maior índice de evasão e serão aqui denominadas como **E1** (Escola 1) pertencente ao 1º Distrito e **E2** (Escola 2) pertencente ao 2º Distrito. Para atender aos nossos objetivos de pesquisa necessitamos utilizar

¹ Os Distritos de Caruaru constituem o Território Campesino do Município.

o questionário e a entrevista semiestruturada (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Desta forma, definimos que em cada Distrito pesquisado escolheríamos quatro² sujeitas/os de pesquisa, dois homens e duas mulheres. Considerada a dificuldade de localização das/os mesmas/os, resolvemos que realizaríamos a entrevista com aquelas/es sujeitas/os que conseguíssemos localizar e que se dispusessem a colaborar com a investigação. Deste modo, no 1º Distrito, colaboraram com a pesquisa: **S1, S2, S3, S4** (Sujeitas/os³ da Escola 1) e no 3º Distrito, contribuíram com a investigação **S5, S6, S7, S8** (Sujeitas/os da Escola 2).

Para o tratamento dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo, que Bardin (1977) via a Análise Temática que, de acordo com Valla (1990), só pode ser compreendida a partir de um contexto. Assim, o contexto dos sujeitos entrevistados foi imprescindível para encontrarmos os resultados da pesquisa. Neste sentido, não apenas consideramos as falas dos sujeitos para encontrarmos os resultados, mas a condição em que estas falas foram produzidas.

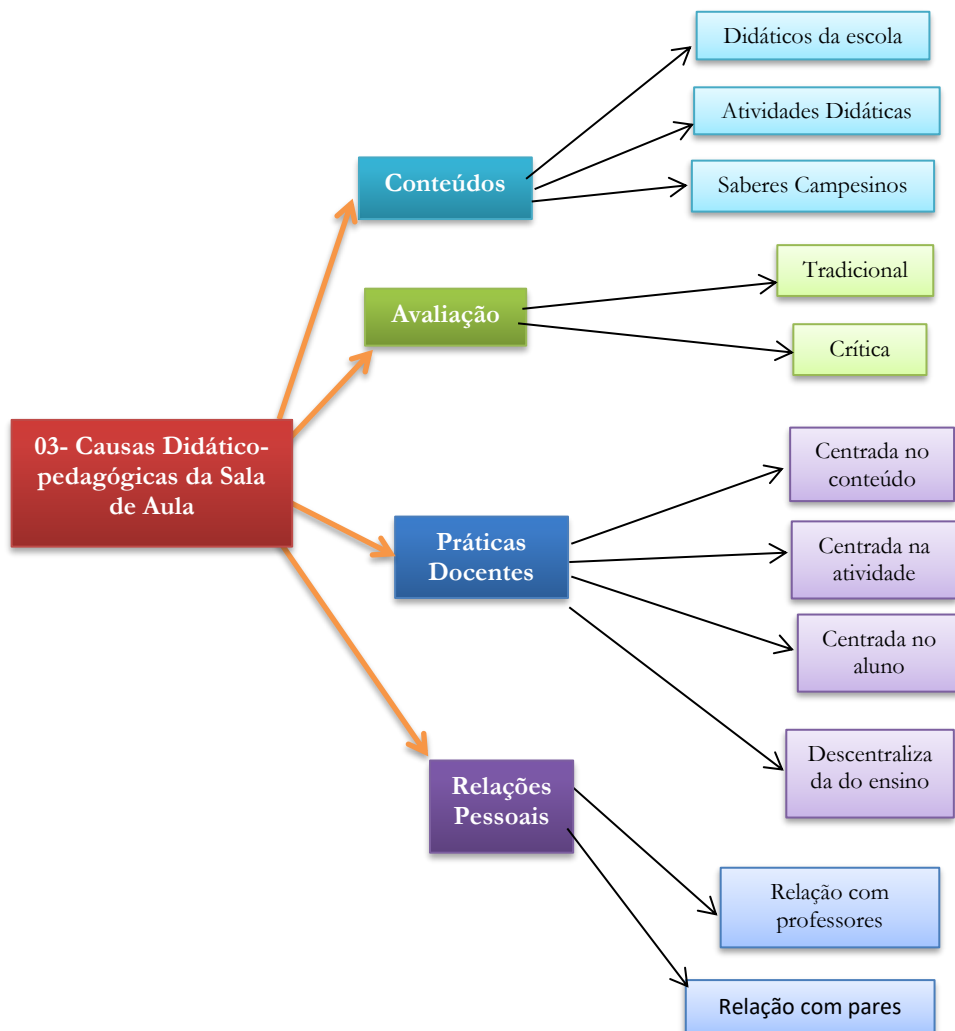
ANÁLISE E RESULTADOS

Neste recorte, nos deteremos ao detalhamento, da categoria Conteúdos, pertencente ao Eixo de Sentido 3: Causas Didático-pedagógicas da Sala de Aula que foi organizado da seguinte maneira:

² Destacamos que priorizávamos entrevistar uma quantidade maior de Sujeitas/os. Devido a não localização de um número maior, findamos a pesquisa com oito entrevistadas/os.

³ Adotamos a nomenclatura de Sujeitas e Sujeitos porque estas pessoas não são mais estudantes e ao mesmo tempo a codificação garante a preservação da identidade.

Figura 01 - Eixo de Sentido 3: causas didático-pedagógicas da sala de aula



Fonte: Esquema construído a partir dos dados coletados.

Neste texto trabalharemos com a primeira categoria: *Conteúdos*, que gerou três subcategorias: *Didáticos da escola*; *Atividades Didáticas* e *Saberes Campesinos*. Sinalizamos que as três subcategorias assinalaram elementos causadores de evasão que serão tratados posteriormente.

Começaremos a apontar os dados que foram evidenciados na primeira delas: *Conteúdos Didáticos da Escola*. Nesta, as/os Sujeitas/os apontam a dificuldade de compreensão das disciplinas como um impedimento para a permanência no ambiente escolar. Dentre as disciplinas que os estudantes expressaram dificuldade, a Matemática foi a mais evidenciada, conforme pontuado:

Alguma coisa eu sei sabe, agora... esse negócio de conta, não sei não (S1).

Porque eu sentia que ali não ia dar pra mim terminar. Mesmo eu passando em todas as matérias eu ia ficar numa que era Matemática. Tinha que passar em todas pra poder passar de ano, mas Matemática eu sempre tive dificuldade. (S6)

A dificuldade em Matemática demonstrada pelas/os Sujeitas/os da pesquisa sinaliza a hierarquia de saber instituída a partir da *Colonialidade do Saber*, onde uns saberes são validados e ocupam lugar de prestígio frente a outros conhecimentos que ocupam a posição de desprestígio.

Em consonância com os conteúdos escolares, surgiu à subcategoria: *Atividades Didáticas*. Para dar conta desta, nos embasamos em Lopes e Macedo (2011, p. 107) que analisam três posições sobre as disciplinas escolares⁴ para justificar que as atividades didáticas constituem a organização escolar.

Para tanto, a subcategoria das atividades surgiu por entendermos que as *Atividades Didáticas* relacionam-se diretamente com o currículo e consequentemente com os conteúdos. Deste modo, buscamos perceber se estas atividades contribuíram para a decisão de evasão das/os estudantes. Neste sentido, notamos diante da fala de S6, que a concepção de currículo escolar centra-se nas disciplinas. Isto se evidencia ao perguntarmos como se dava o trabalho de atividades em sala de aula, como pontua:

Trabalhavam. Era livro didático que tinha muitos... adições, essas coisas, sabe? Na Matemática... Tinha de Inglês, de Ciências, Português, História, Geografia... Sempre tinha os dias marcados pros professor trabalhar. A gente lia os livros, fazia... copiava

⁴ Currículo centrado nas disciplinas escolares, currículo centrado na estrutura das disciplinas acadêmicas e os enfoques históricos sobre as disciplinas escolares.

algumas questões, respondia também no livro, tinha umas páginas que era pra responder, a gente respondia também.

Além da fala de **S6**, notamos na fala de **S7** a frequência do uso do caderno e livro para a realização das atividades, conforme exposto: “Normal, com atividades normais. O que ele fazia? Mandava abrir o caderno, o livro, na página que era pra estudar, e passava o exercício”.

Além da centralidade nas disciplinas, percebemos também através dos relatos que o desenvolvimento das atividades didáticas acontecia de maneira uniforme. O uso do caderno e do livro representou a centralidade das atividades.

As formas de atividades didáticas mencionadas pelas/os Sujeitas/os elucidam o distanciamento das especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos em escolas do Território Campesino. Neste sentido, coadunamos com Arroyo (2012) que aponta a necessidade da compreensão das especificidades históricas para a compreensão de quem são os “Outros Sujeitos” e que pedagogias silenciaram, invisibilizaram e inferiorizaram estes, como também que pedagogias foram silenciadas.

Ressaltamos que a pouca ênfase dada às experiências de atividades didáticas exitosas revela também o silenciamento destas especificidades e diferenças na constituição do trabalho didático. Para compreendermos como se dava o atendimento das especificidades dos povos campesinos e da EJA nas vivências escolares das pessoas entrevistadas é que fizemos questionamentos sobre como os saberes da comunidade se materializavam no espaço da sala de aula. Estes originaram a subcategoria, *Saberes Campesinos*.

Desta maneira, constatamos com as falas das/os Sujeitas/os da pesquisa que há uma ausência dos conhecimentos específicos dos povos do campo. Observamos que as/os Sujeitas/os que conseguiram contar experiências que se aproximavam dos saberes campesinos fizeram referência a atividades que lidavam com plantação, conforme o exposto:

Da terra, né? Sim, já estudei sim sobre esse negócio aí, de num fazer queimada nas terra, essas coisas. (S1)

Muito não. Só era mais de vez em quando que tinha um passeio pra gente ir lá pra cima pra reserva. Aí eles levavam a gente, a gente plantava lá umas mudas de plantas, só isso que eu me lembro. (S2)

Neste sentido, as falas revelam que a conexão da vivência campesina com as experiências escolares se materializava apenas no trato com a terra e no exercício de plantação. É como se os conhecimentos dos povos do campo estivessem reduzidos ao cultivo da terra. Esta redução dos *Saberes Campesinos* é denominada por Lemos (2013) como *Saberes dos Povos Campesinos Reconhecíveis*. Para tanto, Lemos (2013, p. 151) aponta que estes são saberes relacionados à agricultura, onde novamente a referência do Território Campesino é tida enquanto aspectos geográficos, como se neste espaço não existissem, também, as epistemes dos sujeitos. Isso implica em compreender o currículo como mero instrumento disciplinador das mentes dos sujeitos campesinos, para o mundo do trabalho, uma sociedade moderna urbanizada.

Consideramos relevante entendermos quais relações de integração existiam entre as comunidades e as escolas pesquisadas. Identificamos que nenhuma das escolas estabelece uma relação mais próxima com a sua comunidade, conforme referendado na fala de S2: “Não. Muito difícil ver a comunidade se reunir com a escola. Era mais os alunos que participavam. Participavam mais das coisas, quando tinha feirinha, essas coisas, eram mais os alunos que iam. O povo de fora não entrava não”. Para tanto, as pequenas referências das/os Sujeitas/os da pesquisa às suas experiências dos saberes coletivos na escola revelam que os mesmos são silenciados. Não há nos conteúdos vivenciados pelas/os Sujeitas/os um diálogo horizontal entre as experiências produzidas pelas/os estudantes e os saberes formalizados pelos currículos.

Apesar de nenhuma fala expressar diretamente a ausência dos *Saberes Campesinos* como a causadora de evasão, entendemos que este é um dos motivos que ocasiona esta decisão. Esta conclusão se dá por compreendermos que as/os sujeitas/os pertencentes a esta modalidade de ensino necessitam encontrar um sentido na escola. Normalmente, a razão de retorno aos bancos escolares está associada ao ingresso no mercado de trabalho. Notamos com as falas das/os Sujeitas/os que quando não conseguem estabelecer esta relação não percebem nenhuma necessidade em permanecer no espaço escolar. É como se este tempo (dedicado aos estudos) fosse um tempo inútil, que poderia ser aproveitado de uma maneira mais proveitosa.

CONSIDERAÇÕES

Concluimos com os dados, a materialização do Paradigma da Educação Rural. Este se evidenciou no posicionamento das/dos sujeitas/os como incapazes de aprender, nas relações que a escola estabelecia com o conhecimento e o ensino, na concepção que as/os Sujeitas/os tinham sobre o investimento escolar.

Diante disto, percebemos que a marca do Paradigma da Educação Rural ainda é forte e presente nos espaços educacionais do Território Campesino e na vida das/dos sujeitas/os da Educação de Jovens e Adultas/os. A ausência dos saberes campesinos, nas experiências relatadas pelas/os Sujeitas/os da pesquisa, evidencia que a materialização de conteúdos distanciados da realidade é presente nos espaços escolares.

Desta maneira, ainda há a ausência de diálogo com os conhecimentos produzidos nas comunidades em que as escolas que compuseram o campo desta pesquisa estão inseridas. Percebemos através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos que a *Colonialidade* se materializa na realidade das/dos Sujeitas/os da pesquisa, contribuindo para que haja a existência de evasão nas escolas. As marcas da *Colonialidade do Poder*, do *Ser* e do *Saber* se fazem presentes nas trajetórias de vida das/dos Sujeitas/os da pesquisa e contribuem para o reforço do estereótipo do Território Campesino como o lugar de atraso que não necessita maiores investimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel González. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: ARROYO, Miguel González et al. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEMOS, Girleide Torres. *Os saberes dos povos campestinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Carnarú-PE*. 2013. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, PE, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidad imperial. *Revista Tristestópicos*, Coimbra, 2005.

MIGNOLO, Walter. *La Idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação educativa, 2001. p. 15-41.

PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e educação de adultos: contribuições à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y clasificación social. *Journal of World- Systems Research*, VI, 2, Summer/Faall, 2000, 342-386.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

VALLA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 4. ed. Porto: Costa Cabral, 1990.

- II -

**ARTICULAÇÕES/DESARTICULAÇÕES,
CONGRUÊNCIA/INCONGRUÊNCIAS
PRESENTES NA AÇÃO CURRICULAR DO
ENSINO RELIGIOSO EM ESCOLAS PÚBLICAS
BRASILEIRAS**

Aline Pereira Lima- FECILCAM-UNESPAR (Brasil)

INTRODUÇÃO

Escolas são organizações complexas, heterogêneas e diversas. Nelas estão presentes diferentes lógicas de ação, ou seja, racionalidades distintas que orientam escolhas e práticas (Lima, L. 2011).

Curriculo escolar é objeto igualmente complexo. Como confluência de práticas é construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciados, mas inter-conectados (SACRISTÁN, 2000).

Os componentes curriculares e as prescrições que chegam à escola são transformadas, vão ganhando sentidos e interpelações ao longo do processo de desenvolvimento; passam por transformações desde que são apresentadas aos professores (seja por meio de manuais didáticos ou orientações/formações promovidas pelas secretarias de Educação); sofrem modelagens a partir daquilo que os professores julgam como bom ou necessário para a disciplina; modificam-se mais ainda na efetivação em sala de aula manifestando-se, por vezes, na aprendizagem dos alunos e na avaliação, de modo totalmente distinto ao que foi prescrito.

Sendo assim, compreender a organização escolar e seus componentes curriculares requer um esforço teórico que revele toda a complexidade desses aspectos. A mesoabordagem, por valorizar o caráter

plural das escolas referenciando contextos de ação e atores escolares concretos, evitando insularidades, abraçando focalizações mais típicas dos subordinados e interrogando os seus significados “como que penteando um tapete ou escovando o pelo de um cavalo em sentido oposto ao de sua orientação normal” (LIMA, L., 2011, p. 12) tem colaborado no desvelar do mundo organizacional escolar.

Em uma tese de doutorado findada no início de 2016 (LIMA, A., 2016) focalizamos o Ensino Religioso (ER) como componente curricular de modo a mapear e interpretar as lógicas de ação e os choques de racionalidades ali presentes acedendo a versões não oficiais da realidade.

Buscando compreender as relações que se criam no interior da escola, do componente curricular e um maior conhecimento da instituição escolar como unidade organizativa, o estudo revelou que no ER os normativos “não têm uma vida fácil nas escolas” - muitos fatores intrínsecos e extrínsecos contribuem “para que se verifiquem rupturas” (LIMA, L., 2011, p. 72).

Desta maneira, pudemos observar na conclusão da tese algumas das articulações/desarticulações, congruência/incongruências presentes na ação curricular do ER em escolas públicas situadas nos estados do Rio de Janeiro (RJ), Paraná (PR) e São Paulo (SP). Neste artigo, apresentamos apenas as constatações referentes aos modelos de ensino prescrito, que de certa forma é transgredido diante da pretensão dos professores de um ensino para diversidade.

O ENSINO RELIGIOSO EM TRÊS ESTADOS BRASILEIROS

No final da década de 1990, pós promulgação da LDB, os estados passaram a enfrentar de fato a regulamentação do ER. Este cenário de regulamentações mostra-se, desde então, bastante heterogêneo, variando “[...] desde a proposta majoritária de garantia da pluriconfessionalidade, seguida da proposição da confessionalidade católica no ensino, até a proposta da história das religiões como parâmetro curricular para o ensino religioso” (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 100).

A legislação do Rio de Janeiro, por exemplo, institui o ER como disciplina de oferta obrigatória e matrícula facultativa nas escolas públicas de Educação Básica, na forma confessional, ou seja, requer professores e conteúdos próprios à confissão religiosa declarada pelo aluno no ato da

matrícula, tendo como objetivo promover ensinamentos próprios de cada credo.

Isso coloca o Rio de Janeiro como um caso paradigmático (DINIZ; CARRIÃO, 2010), pois além de ceder a regulamentação do ensino às autoridades religiosas determinando que o conteúdo da disciplina é de atribuição específica delas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-lo integralmente, acaba, ainda que indiretamente, financiando comunidades religiosas para promoção de suas crenças no espaço das escolas públicas.

O estado de São Paulo, em 2001, implantou, nos moldes da nova LDB, o ER nas escolas públicas como disciplina de concepção formativa e cultural, com conteúdo dito de caráter universal, no formato de História das religiões.

No Estado do Paraná, embora os documentos que orientam a implantação do ER no estado não definam clara e explicitamente o modelo adotado, Diniz e Carrião (2010) classificam o ER no Paraná como sendo interconfessional. Nesse tipo de ensino há uma promoção de valores e práticas religiosas de algumas religiões hegemônicas e ele pode ser ministrado por representantes de comunidades religiosas ou por professores sem filiação religiosa declarada.

Tendo em vista que os três estados investigados regulamentaram a oferta do ER de maneira distinta (RJ: confessional, SP: história das religiões e PR: interconfessional) na tese de doutorado exploramos o contexto normativo em cada estado em comparação com o contexto da ação.

Com a investigação empírica constatamos que nos três estados estudados, embora com normativas distintas, há preocupações comuns vistas tanto no campo das orientações como no campo da ação (educar para diversidade, para o respeito, para tolerância e estabelecer um comportamento social) e que estes (sim) têm se constituído os objetos de estudo do ER (e não somente justificativas para). A partir disso, ensaiamos problematizações em torno de um aspecto constatado: a diversidade como principal regra orientadora da ação.

O ER E O DESEJO DE SE EDUCAR PARA DIVERSIDADE

Com o uso de questionários e entrevistas adentramos analiticamente dois planos: planos das orientações e o plano da ação (LIMA, L., 2011). O plano das orientações para a ação organizacional diz respeito

aos aspectos preditivos da ação propriamente dita. Esse plano é estruturado e composto por um conjunto de regras que subsidiam o agir organizacional. No entanto, as regras não são apenas as formais, ou escritas e divulgadas oficialmente. Estão nesse plano também as regras não formais e informais, ou seja, aquelas geradas circunstancialmente.

O plano da ação propriamente dita é composto por regras efetivamente atualizadas. Nele,

transita-se das orientações, do domínio do que deve ser, qualquer que seja, qualquer que seja sua referência e o tipo de regras que toma como base, para o domínio daquilo que é, ou seja, para o domínio das regras efetivamente atualizadas [...] para um tipo de racionalidade *a posteriori*, justificativa ou de recurso, retrospectiva no sentido em que, frequentemente, só se indagada ou mesmo reclamada, será objeto de reconstrução por parte dos atores (LIMA, L., 2011, p. 60).

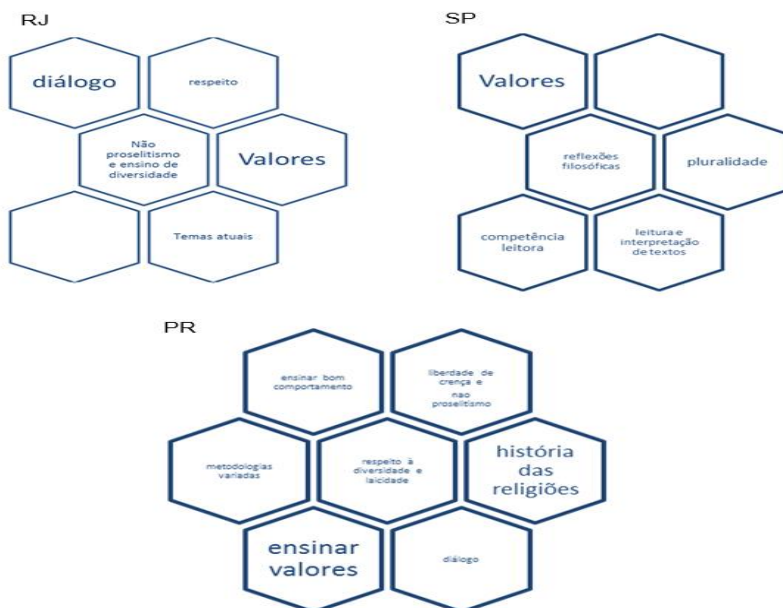
Esse plano da ação organizacional, ao contrário do que se poderia pensar tradicionalmente⁵, não é um plano de simples reprodução das diversas orientações que cercam os atores organizacionais, “muito menos a expressão hegemônica de um único tipo de orientação, designadamente da formal-legal” (LIMA, L., 2011, p. 60).

Num primeiro momento, em que avaliamos apenas as menções feitas nos questionários respondidos pelos professores, vimos a preocupação com a diversidade ocupando lugar de destaque em dois dos três estados investigados.

No entanto, quando buscamos aferir os sentidos atribuídos às regras mencionadas, vimos que a preocupação estava presente igualmente nos três estados. Recorrendo aos dados coletados nas entrevistas, pudemos apurar melhor porque essas regras (que vão além das regras formais) compõem o campo das orientações e como os professores justificam a eleição destas como sendo os principais orientadores da ação.

⁵ Ramo da sociologia que encara a escola como *locus* de reprodução da ideologia do estado

Figura 1: Síntese de regras orientadoras da ação



Fonte: Lima, A. (2016)

No RJ, vimos que os professores queriam nos mostrar discursivamente que no mundo existem diferentes religiões e perspectivas religiosas e que essas precisam ser ensinadas e respeitadas, por isso as menções à diversidade, ao respeito, ao diálogo e a valores.

Em São Paulo, a partir das entrevistas realizadas conseguimos agrupar as palavras contidas na figura polifacetada (fig.1) em categorias que evidenciaram que as palavras Valores, pluralidade e reflexões filosóficas estão intimamente ligadas assumindo como sentido a reflexão sobre si e sobre o outro para convivência na diversidade. Os professores justificam que estão em uma sociedade plural, diversa que requer a consideração do outro em suas crenças e perspectivas. Portanto, ao ensinar valores como a tolerância e o respeito estão contribuindo para que os alunos saibam conviver na sociedade diversa e plural que vivemos.

No Paraná, a partir das entrevistas que exploraram os sentidos atribuídos às regras orientadoras da ação embora a palavra diversidade também tenha ocupado o centro da figura polifacetada (assim como no RJ), percebemos que a mesma fora assumida aqui de maneira distinta. Enquanto

em um (RJ), a ideia é de ensinar diversidade, na maioria dos casos, neste (PR) é aceitá-la: aceitar, tolerar e até mesmo contemplar ou exaltar. Isso nos remete a uma discussão que alguns autores têm chamado de “celebração da diferença” (MOREIRA, 1997). Nas entrevistas, testemunhamos situações sendo narradas que demonstram isso. Uma professora, por exemplo, nos conta que são comuns entre os alunos xingamentos e dizeres ofensivos para com o diferente; ao presenciar isso, busca sempre advertir que somos todos diferentes e que é preciso aceitar isso. Diferentemente, no Rio, observamos aulas construídas em torno dessas questões visando problematizar e desconstruir pontos de vistas preconceituosos ou intolerantes.

Em síntese, as principais categorias encontradas que revelam os sentidos basilares dados às regras mencionadas pelos professores ficaram assim dispostas:

Regras que orientam a ação a partir da categorização e suas correspondências			Finalidade
RJ	SP	PR	
Convivência com o diferente	Convivência com o diferente	Aceitação das diferenças	Conviver ou aceitar as diferenças
Atualidades	—	Variabilidade metodológica	Garantir a participação e o interesse do aluno
—	Comportamento social	Comportamento social	Oferecer, por meio de valores, normas de conduta

Fonte: Lima, A (2016)

Percebemos que, nos três estados, as regras orientadoras da ação (para além das formais) e os sentidos a elas atribuídos convergem para um mesmo rumo, a convivência com o diverso. Da mesma forma, torna-se significativo considerar as outras duas linhas de categorias lançadas nesse quadro por estarem, em seus sentidos, semelhantemente presentes em dois dos três estados. A primeira se refere à preocupação dos professores em promover aulas didaticamente atrativas (seja por temas cotidianos e atuais ou com uso de recursos didáticos diferenciados ou pela dialogicidade) tendo em vista o desinteresse dos alunos pela disciplina. A outra se relaciona à questão da conduta que se deseja estabelecer (a partir das menções à ética, moral e valores), ou do comportamento social que se espera dos alunos.

Portanto, se num primeiro momento as regras orientadoras da ação pareciam diferentes em suas menções, elas aproximam-se em seus sentidos, principalmente no que diz respeito à diversidade, aos valores e no interesse nos alunos.

PROBLEMATIZAÇÕES QUE NOS LEVAM À CONSIDERAÇÕES

Embora estejamos certos ser de fundamental importância considerar a diversidade cultural presente na sociedade, viabilizar o multiculturalismo, criar espaço democrático e dar lugar ao encontro e a convivência respeitosa entre a multiplicidade de culturas existentes, para as correntes mais críticas que estudam diversidades, não basta o discurso do respeito. Segundo elas, tem-se acentuado, nos últimos anos, a influência de alguns pensamentos no discurso curricular contemporâneo, dentre eles, o da “celebração da diferença” (MOREIRA, 1997).

Para Moreira (1997), esta celebração pode obscurecer as estruturas sociais concretas e seus efeitos reais na vida das pessoas. Se, por um lado, precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, também é preciso compreender “como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais” (GIROUX, 1993, p. 53). É preciso reconhecer ainda que em sala de aula, nem todas as vozes são igualmente válidas (MCLAREN, 1993).

O reconhecimento e a valorização da diferença como condição básica para a prática política em todos os níveis englobam o conceito de multiculturalismo e outros que procuram explicar a diversidade cultural no interior do moderno Estado-nação. “O multiculturalismo, advogam alguns autores, está disposto a reconhecer a existência dessa sociedade plural e diferenciada e a necessidade de se atuar respeitosa e inteligentemente para que tal pluralidade não provoque conflitos” (SANTOS; LOPES, 1997, p. 34), o que exigiria a conservação e a promoção das distintas culturas, mas não muito mais que isto. Esse tipo de multiculturalismo apenas reconhece o direito à diferença e a necessidade de respeito às diferentes manifestações culturais.

Para autores como McLaren (1993), é importante ir além dessa abordagem assumindo uma posição mais progressista no trato da questão

da diferença, avançar de uma posição mais restrita sobre a valorização da diferença para uma posição mais ampla calcada na ideia de troca e interação.

Visto que não basta celebrar as diferenças, queremos trazer à tona outro fato que nos causa inquietação: Sendo as diferenças tomadas como objeto de estudo nas aulas de ER, que diferenças estariam sendo abordadas? Junto a isso nos perguntamos: Somente a religiosa? Estariam sendo igualmente tratadas as de raça, etnia, de gênero e principalmente as relativas à orientação sexual?

Se, por um lado, como afirma Candau (2011), as diferenças se explicitam com cada vez maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar, é visível que a cultura escolar dominante em nossas escolas prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo.

Se as instituições educativas ainda são constituídas tomando por base o homogêneo, podemos pensar que as instituições religiosas também são. Assim, as religiões não são abertas ao diferente, o que nos faz pensar que sujeitos que seguem esses preceitos, mesmo na instituição escola, teriam grande dificuldade em lidar com essas questões.

Candau (2007) têm analisado diversas questões referentes às relações entre escola e cultura(s) e apresentado evidências empíricas da “dificuldade se lidar nas práticas educativas com as diversas manifestações da diferença: de gênero, étnicas, de orientação sexual, geracional, sensório-motoras, cognitivas, entre outras” (CANDAUI, 2011, p. 248). No entanto, é importante destacar que embora traduzir as diferenças nas práticas cotidianas continue sendo um grande desafio, também as “investigações realizadas têm identificado progressivamente uma maior sensibilidade para esta temática” (CANDAUI, 2011, p. 248).

Para, além disso, acreditar o ER como disciplina “propiciaria tolerância dos alunos uns com os outros, formando uma disposição favorável à solidariedade fora da escola; respeito às autoridades escolares, induzindo sentimento análogo no âmbito da sociedade política” (CUNHA, 2013, p. 935), para nós é “pura idealização!”, pois “no mundo real, há crenças dominantes e dominadas, que dividem os alunos ao invés de os unir. Os filhos de não crentes são discriminados até mais que os dos adeptos de religiões minoritárias” (CUNHA, 2013, p. 935). Fatos recentes demonstram a intolerância religiosa, política, ideológica. Englobando aspectos religiosos, há casos de apedrejamento de membros de religiões de matriz africana, incêndios em terreiros, professores se recusando a ministrar

conteúdos de história das tradições africanas, alunos se recusando a desenvolver atividades científicas em nome de crenças religiosas, entre outros noticiados com certa frequência pela mídia. Enfim, um cenário que, em nome das convicções religiosas, se torna bastante complicado para o trato educacional.

Defendemos também, a partir de nossa compreensão de que as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas, que não é possível (ou desejável) que a problematização em torno delas se dê nessa ou naquela disciplina. Acreditamos que são temas transversais que perpassam toda ação educativa. Portanto, restringir as discussões sobre as diferenças ao aspecto religioso seria um tanto quanto restrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F.; (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CUNHA, L. A. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, set. 2013.

DINIZ, D. LIONÇO, T. Educação e laicidade. In: DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.

DINIZ, D., CARRIÃO, V. Ensino Religioso nas escolas públicas. In: DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In:_____. SILVA, T. (org.): *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Lima, A. P. *O ensino religioso na escola pública: regras que cooperam para sua organização* Tese de doutorado.FCT-UNESP - Presidente Prudente, 2016.

LIMA, L. C. *A escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MCLAREN, P. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In:_____. SILVA, T. (org.): *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MOREIRA, A. F. Currículo, utopia e pós-modernidade. In:_____. MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.

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

SANTOS, L. L. de C. P.; LOPES, J. de S. M. Globalização, multiculturalismo e currículo. In:_____. MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.

- III -

PATRIARCADO E DESPATRIARCALIZAÇÃO NAS TEORIAS CURRICULARES

Aline Renata dos Santos UFPE - (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa em desenvolvimento no mestrado em Educação na Linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e no Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade⁶ em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Vemos o currículo enquanto território epistêmico em disputa. Esse território é tensionado por Teorias fundadas em uma cosmovisão patriarcal que tem como padrão o sujeito masculino, branco, heterossexual, cristão, urbano e por Teorias que questionam a cosmovisão patriarcal (despatriarcalização).

Desse modo, buscamos compreender a presença do Patriarcado e da Despatriarcalização nas perspectivas Teóricas de Currículo através das concepções de sociedade, de conhecimento, de educação e de sujeito. A lente teórica adotada é a relação entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano (QUIJANO, 2005; GROSFUGUEL, 2008; PAREDES, 2011). Fizemos uso da pesquisa bibliográfica e da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2011; VALA, 1986). A Análise Temática acontece por meio das seguintes fases: pré-análise; exploração do

⁶ A pesquisa de mestrado é orientada pelo Prof. Permanente Janssen Felipe da Silva da Universidade Federal de Pernambuco e Coordenador do referido Grupo de Pesquisa.

material e tratamento e inferências dos dados. Na fase da pré-análise realizamos um levantamento de autoras/autores que abordam a discussão das teorias curriculares. A fase da exploração do material e tratamento aconteceu por meio de leituras do arcabouço teórico, buscando codificar, classificar e categorizar as concepções de sociedade, de conhecimento, de educação e de sujeito presentes nas Perspectivas Teóricas de Currículo, a saber: Tradicional; Crítica e Pós-crítica. Assim, realizamos a última fase da Análise Temática que foi a inferências dos dados, que permitiram tecer redes de sentidos analíticos sobre os dados.

Organizamos este trabalho, além da presente Introdução e das Referências, nas seguintes seções: 1) Patriarcado e Despatriarcalização: através dos Estudos Pós-coloniais e do Feminismo Latino-americano; 2) Presença do Patriarcado e da Despatriarcalização nas perspectivas Teóricas de Currículo; 3) Considerações Parciais.

PATRIARCADO E DESPATRIARCALIZAÇÃO ATRAVÉS DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E DO FEMINISMO LATINO-AMERICANO

Os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano desafiam as estruturas modernas de poder e de produção de conhecimento. Para tanto, compreendem os povos e os territórios que historicamente sofreram/sofrem com distintas formas de subalternização enquanto sujeitos epistêmicos e históricos.

Diante dessa compreensão, são postas em xeque a razão moderna/eurocêntrica, a versão eurocêntrica de história e de produção de conhecimento. Seguindo essa linha de raciocínio, frisamos que os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano possibilita olhar de formas outras para as mulheres racializadas da América Latina, uma vez que provocam rachaduras epistêmicas, políticas, culturais.

Evidenciamos que no processo de Colonialismo e de Colonização das terras nomeadas de América foi instaurado não apenas um sistema econômico de produção de mercadorias para o mercado mundial. De acordo com Grosfoguel,

Essa foi uma parte fundamental, ainda que não a única, de um “pacote” mais complexo e enredado. O que chegou às Américas foi uma enredada estrutura de poder mais ampla e mais vasta, que uma redutora

perspectiva económica do sistema-mundo não é capaz de explicar. Vendo a partir do lugar estrutural de uma mulher indígena das Américas, o que então surgiu foi um sistema-mundo mais complexo do que aquele que é retratado pelos paradigmas da economia política e pela análise do sistema-mundo.

Às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/ europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo (2008, p. 50).

Frisamos que a empreitada colonial foi/é patriarcal, visto que com o Colonialismo e a Colonização além de estabelecer um sistema econômico, também instaurou uma organização social, política e cultural a partir do olhar do homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu.

Para que esta empreitada tivesse êxito foi preciso o estabelecimento de duas pilastras fundamentais: a Racionalização e a Racialização. A Racionalização diz respeito à hierarquização e classificação dos conhecimentos produzidos pelos europeus e das formas de produção, sendo considerados os únicos detentores e legitimadores de epistemologias válidas. A Racialização é a construção mental da idéia de raça, que classifica e hierarquiza os povos em raças superiores e inferiores (QUIJANO, 2005). O Estabelecimento desta hierarquia e classificação distribui lugares e papéis sociais de sujeitos, grupos sociais e povos no Sistema Mundo Patriarcal/Colonial/Moderno/Capitalista (GROSGOUEL, 2008).

As classificações e as hierarquias estabelecidas sob a égide destas duas pilastras instaurou e reconfigurou os patriarcados pré-europeus, bem como o patriarcado dos povos originários. Segundo Grosfoguel (2008), nos patriarcados pré-europeus todas as mulheres eram inferiores aos homens, com o estabelecimento do Sistema Mundo Patriarcal/Colonial/Moderno/Capitalista algumas mulheres de origem europeia possuem um estatuto mais elevado garantido por pertencerem à raça branca dominante. Sendo assim, as mulheres brancas, europeias, cristãs reproduziram opressões sobre índios, negros, índias e negras.

O patriarcado dos povos originários diz respeito às formas de opressões existentes no mundo aldeia antes mesmo da invasão das terras da

Abya Yala⁷ pelos europeus. O entroncamento entre estes patriarcados resultou no Entronque Patriarcal, ou seja,

la forma sistémica de reajustar el patriarcado originario y ancestral que era patriarcado pero no con la intensidad de la violencia del patriarcado europeo, que pero al entroncarse estos dos patriarcado se crean pactos entre hombres que luego van a significar que los cuerpos de las mujeres indígenas, nuestras abuelas y abuelas de nuestros hermanos, resultan soportando todo el peso del nuevo patriarcado moderno con su violencia y violación de los cuerpos de mujeres triple y cuádruplemente ejecutados (PAREDES, 2011, p. 5).

Nessa direção, ambos os patriarcados foram reconfigurados aos moldes do colonizador. Frisamos que as mulheres indígenas e posteriormente as mulheres negras foram exploradas duplamente: por ser mulher e por pertencer a raças classificadas e hierarquizadas como inferiores. De acordo com Paredes, o Patriarcado

Se ha presentado con diferentes formas en diferentes tiempos y lugares, las mujeres y hombres están expuestas a distintos grados y tipos de opresión patriarcal, algunas comunes a todas y otras no (...). Fue y es la primera estructura de dominación y subordinación de la historia sobre este se funda, el sistema de todas las opresiones y aún hoy sigue siendo un sistema básico de la dominación, es el más poderoso y duradero de desigualdad (2011, p. 5).

Seguindo essa linha de raciocínio, o Patriarcado resultante do Entronque Patriarcal é uma herança colonial/Colonialidade de dominação imposta, principalmente, sobre o corpo das mulheres e de suas subjetividades. Tem permanecido apesar das lutas de distintas mulheres pela Despatriarcalização de seus corpos e subjetividades.

⁷ A Abya Yala é uma das nomeações atribuídas a América pelos povos Kuna, que “significa Terra em florescimento e é sinônimo de América” (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 25).

Nessa direção, o Feminismo Latino-americano tem lutado pela Descolonização, ou seja, pela Despatriarcalização, que acontece por meio de rupturas de distintos ordens, tais como: sociais, culturais, políticas, jurídicas, educacionais, uma vez que compreendemos que o Patriarcado imbricou-se em todos os âmbitos da sociedade e tem conservado o seu poder.

PRESENÇA DO PATRIARCADO E DA DESPATRIARCALIZAÇÃO NAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE CURRÍCULO

No intuito de responder ao objetivo deste trabalho passamos a identificar as concepções de sociedade, de conhecimento, de educação e de sujeito presentes nas Teorias Curriculares. Para tanto, debruçamo-nos sobre os escritos de Lopes e Macedo (2011); Silva (1995, 2010) que tratam das Teorias Curriculares.

Referente à **Teoria Tradicional**, identificamos as seguintes concepções: sociedade urbana / industrial / capitalista; conhecimento neutro / estático / objetivo / aplicável; educação tecnicista; sujeito universal/sem saber/passivo.

Concernente à concepção de sociedade urbana / industrial / capitalista foi possível identificá-la tendo em vista o contexto de desenvolvimento econômico, nos Estados Unidos, dado o avanço das indústrias e do capitalismo (SILVA, 2010). A concepção de conhecimento estava fundada na ciência moderna, assim, o conhecimento é tido como neutro, estático, objetivo e aplicável. Logo, “o conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 74).

Dessa forma, a educação é concebida como algo técnico aos moldes da teoria da administração (SILVA, 2010). O sujeito é universal, sem saber, passivo, depositário de conhecimentos úteis ao desenvolvimento da sociedade urbana/industrial/capitalista (LOPES e MACEDO, 2011).

Através da identificação das concepções supracitadas na Teoria Tradicional, percebemos que a ênfase dada no Currículo era a de organizar os meios para atingir os objetivos que melhor respondessem as demandas do modelo de sociedade em voga. As relações desiguais de poder entre

gênero, raça, classe, sexualidade, entre outras, não são mencionadas no Currículo, uma vez que a marginalidade na sociedade urbana/industrial/capitalista estava associada à falta de eficiência por parte dos sujeitos de dar respostas adequadas ao desenvolvimento industrial. O Currículo na Teoria Tradicional resume-se a uma questão de desenvolvimento, os arranjos sociais de classe, de raça, de gênero não eram questionados (SILVA, 2010). Nesse sentido, o Patriarcado é tido como um dado natural, à possibilidade da Despatriarcalização, ainda, permanecia remota.

Em relação à **Teoria Crítica**, identificamos as seguintes concepções: sociedade urbana / industrial / capitalista; conhecimento interessado / ativo / dialético; educação emancipadora / transformadora; sujeito ativo / transformador.

A concepção de sociedade encontrada na Teoria Crítica é urbana / industrial / capitalista, contudo ela não é dada como um processo natural de desenvolvimento da sociedade, visto que é reprodutora das desigualdades sociais, tais como de classe, de gênero e de raça (SILVA, 2010). Desse modo, percebemos que a Teoria Crítica denuncia as relações de poder desiguais presentes na sociedade urbana / industrial / capitalista. Sendo assim, a concepção de conhecimento vai de encontro ao da Teoria Tradicional, para a Teoria Crítica o conhecimento é interessado, ativo e dialético, pois reproduz interesses das classes dominantes. A educação é compreendida como meio de superação das desigualdades, portanto é uma via para a emancipação dos sujeitos. Os sujeitos são concebidos como ativos capazes de dirigir a transformação social.

Por meio da identificação das referidas concepções, evidenciamos que a Teoria Crítica é denunciadora das desigualdades sociais e desafiam o *status quo*, evidenciando que as relações de poder não são dadas e sim construídas. Compreendemos que tal denúncia desvela as relações de poder fundadas por meio do Patriarcado, apesar de não ser foco nas análises da Teoria Crítica. Mas através da desnaturalização das relações de poder foi possível o fortalecimento de movimentos contrários à sociedade Patriarcal / urbana / industrial / capitalista. Ao questionar as relações desiguais de poder também questionavam o Patriarcado, uma vez que o entendemos como elemento constitutivo da referida sociedade, sendo assim aponta indícios da Despatriarcalização.

No que concerne à **Teoria Pós-crítica**, evidenciaremos as lutas dos movimentos feministas por um currículo Despatriarcalizado. Dessa

maneira, as concepções identificadas foram: sociedade patriarcal / capitalista; conhecimento masculino; educação patriarcal / sexista; sujeito masculino / branco / heterossexual.

Referente à concepção de sociedade patriarcal / capitalista as feministas denunciavam que a sociedade estava estruturada não só pelo capitalismo, mas também pelo Patriarcado (SILVA, 2010). Essa denuncia recaía sobre a educação e o currículo.

Em relação à concepção de conhecimento masculino as feministas apontavam que o conhecimento encarnava os ideais modernos do “sujeito cartesiano, unitário e centrado, que está na raiz mesma do projeto científico, é macho, branco e europeu” (SILVA, 1995, p. 189). A Crítica Feminista ao currículo e ao conhecimento que o constitui revelou não só que o currículo é masculino mais também etnocêntrico, haja vista que sua referência de raça era a branca. Esta análise revelou que havia um currículo para os homens e outro para as mulheres, bem como disciplinas e conteúdos específicos para mulheres e para homens.

Nessa direção, a educação é concebida como uma educação patriarcal / sexista / racista, na medida em que reproduzia as desigualdades de gênero ao negar as mesmas oportunidades de acesso e permanência de mulheres nas escolas; de raça ao valorizar a raça branca em detrimento de outras, tais como a negra e indígena.

A concepção de sujeito, segundo as feministas, estava ainda pautada no ideal masculino / branco / heterossexual, as mulheres eram tidas como seres débeis, na medida em que eram tidas como seres sentimentais, sem razão.

Diante do exposto, compreendemos que a Teoria Pós-crítica em sua vertente feminista mostrou-se revolucionária, pois não só denunciou as relações de poder presentes nos currículos, como também ao questionar a ciência moderna realizou rupturas epistemológicas.

Assim, evidenciamos que as feministas conduziram / conduzem um movimento de Despatriarcalização do Currículo Patriarcal / Racista ao questionar as bases que lhe dão sustentação, ou seja, a sociedade patriarcal; o conhecimento masculino / branco / heterossexual; a educação patriarcal/racista e o sujeito masculino/branco/heterossexual.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Em síntese, percebemos que a presença da cosmovisão patriarcal se manifesta diferentemente nas Teorias de Currículo Tradicional, Crítica e Pós-crítica. Na Teoria Tradicional o Patriarcado é elemento constitutivo faz com que a celebração do ser masculino, branco, heterossexual, cristão, urbano seja de alta intensidade, o Patriarcado é tomado como elemento natural da constituição da sociedade, por isso não chega a ser questionado. Por isso a discussão de gênero no currículo nem sequer é mencionada.

Na Teoria Crítica apesar de não ser foco de sua discussão o Patriarcado, mas ao evidenciar as contradições da sociedade de classe, cria as condições para se debater a presença do Patriarcado na sociedade moderna-colonial enquanto uma de suas contradições. O debate sobre currículo toma o Patriarcado enquanto uma das contradições da sociedade moderna-colonial.

Na Teoria Pós-crítica na sua vertente Feminista é o lugar da consolidação dos questionamentos que evidenciam o Patriarcado enquanto pilastra da sociedade moderna-colonial e aponta para a possibilidade de um currículo Despatriarcalizado.

REREFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.80, março 2008, p. 115-147.

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

PAREDES, Julieta. *Una sociedad en estado y con estado despatriarcalizador*. Cochabamba: Diciembre de 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgar. (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. Os Novos Mapas Culturais numa Paisagem Pós-Moderna. In: *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Silva; PINTO, José Madureira (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

- IV -

POR UM TRANSPENSAR OS GÊNEROS, OS CORPOS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS.

Ana Letícia Vieira⁸ – UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Segundo a ABGLT⁹, a maior parte das pessoas trans evade das escolas. A taxa está em torno de 73%. Além disso, estima-se que 90% desta população, devido ao preconceito e a discriminação, ao deixarem as escolas recorram à prostituição como modo de vida. Isso já é sabido por quem vivencia de alguma forma esse universo.

Uns vão explicar essa ocorrência afirmando que as escolas não estão “preparadas” ou não sabem “lidar” com essa “diferença”, sugerindo o respeito e a tolerância como medidas necessárias e suficientes para evitar a evasão. Outros vão propor mecanismos de disciplinarização e de normatização dos comportamentos e desejos “desviantes”, visando, por meio da medicina, da psiquiatria, da psicologia,

⁸ Pedagoga. Especialista em Gênero e Sexualidade. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do grupo de pesquisa CUNADI “Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença” coordenado pela professora Dr^a. Maria da Conceição Silva Soares também na UERJ.

⁹ Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

da pedagogia e quiçá da religião, à correção e à integração dos transtornados. Em ambos os casos, apesar das propostas indicarem posturas aparentemente distintas para o acolhimento dessas pessoas, permanecem intactos os modos naturalizados de conceber gênero e sexualidade e de ocultar os processos de normalização do feminino e do masculino nos corpos, deles decorrentes (VIEIRA; SOARES, 2014, p. 441)

Segundo Vieira e Soares (2014), esse “não ter cabimento”, nas fôrmas, nos moldes, nas caixas e nos armários, é a principal problematização que a atitude trans propõe/impõe à educação. É dessa problematização e do transbordamento que ela impulsiona, que muitas vezes o pensamento educacional e as práticas educativas tentam escapar. “Qualquer medida para o acolhimento às pessoas trans nas escolas que não encare a problematização da formatização da vida se reduzirá a uma forma de negação da alteridade travestida de benevolência” (VIEIRA; SOARES, 2014, p. 442). O que se coloca, então, é que temos presenciado, com as práticas cotidianas, não só escolares, mas médicas também – no contexto das redes de produção de subjetividades sexual e genericamente marcadas - uma tentativa de enquadrar uma “diferença” que não se produz enquadrável.

Devido a essa tentativa constante de enquadramento em normas e padrões de gênero e sexualidade, as pessoas trans enfrentam muitos desafios nas escolas, espaço onde há produção constante de corpos generificados e sexualizados (LOURO, 2004). Grande parte dessas pessoas, devido a estes processos, evade das escolas ou dependendo do ponto de vista, são “expulsas”. Porto (2014), em conversa informal com nove professores da rede básica de ensino do Espírito Santo sobre a questão trans em suas escolas, constatou que não era raro na fala dos professores que nunca haviam lecionado ou convivido com alunos/as trans¹⁰. O fato aponta

¹⁰ Neste trabalho, optamos pelas expressões “experiência trans”, “experiência de trânsito entre os gêneros” ou mesmo “pessoas trans” para nos referir às pessoas nomeadas/enquadradas como “transexuais”, “travestis”, “transgêneros”, “transhomens”, “transmulheres” etc, bem como àquelas que, de alguma maneira, não estão conforme a um metro-padrão e produzem seus corpos nas fronteiras, transbordando as normas de sexo-gênero.

a necessidade de problematizar o acolhimento dado a essas pessoas nas escolas.

Vários fatores contribuem para a evasão das pessoas trans: a maioria é expulsa de “casa” quando iniciam o processo de transformação corporal, fazendo com que muitas optem pela prostituição como modo de vida e a escolarização e a escola se tornam opções desinteressantes e menos rentáveis para o futuro. A proibição, em muitos casos, do uso do nome social, dos banheiros e dos uniformes escolhidos por essas pessoas, como também, a patologização dessas subjetividades que produzem preconceito, homofobia, violência e discriminação (LIMA, 2013).

Sendo assim, este artigo traz alguns resultados de uma pesquisa de mestrado em educação que buscou por meio de conversas com pessoas trans, sobre suas vivências escolares, desnaturalizar a produção dos corpos generificados e sexualizados, questionar a produção da diferença encarnada no “diferente” e apontar como a escola fabrica esses corpos e como produz e operacionaliza discursos sobre a diferença que contribuem para a repetição e manutenção de preconceitos, violências, discriminações ou mesmo a negação de direitos reivindicados ou adquiridos. Também, como objetivo do trabalho, almejamos apontar como a presença de pessoas trans nos cotidianos escolares desestabilizam e rompem com a ordem social vigente no que diz respeito a gênero e sexualidade.

CONVERSAS COM PESSOAS TRANS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS ESCOLARES

Para o levantamento de dados para a pesquisa, optamos como metodologia a utilização das conversas com o objetivo de não estabelecer ponto final ou afirmar a “verdade” dos fatos, mas pretendendo traçar linhas (SOARES, 2013), criar pensamentos e apontamentos para problematizar os gêneros, os corpos e as práticas educativas. Neste sentido, interessa o que essas conversas nos dão a pensar. Como elas podem operar na pesquisa potencializando pensamentos e apontamentos para a escrita.

A escola, quase sempre, foi uma experiência torturante para as pessoas que não se enquadravam na normalização da masculinidade e da feminilidade nos corpos, como nos contaram as pessoas trans com as quais

conversamos¹¹. Todas elas narraram inúmeros casos de discriminação e violência sofridas nas escolas e como a homofobia, na maioria das vezes, era tratada como um assunto menos “importante” ou menos “grave”. Em alguns casos, existia a culpabilização da vítima pela violência sofrida. Nos piores, a homofobia nem existia de fato, pois era “permitida”.

Emily: “As situações de violência eram constantes. Uma vez me lembro que a galera da turma resolveu brincar de se trancar no armário. Era tipo uma brincadeira de assustar. Entravam duas pessoas no armário e as outras, do lado de fora, ficavam fazendo barulho, davam porradas no armário e o balançavam. Eu, boba que era, resolvi entrar e fui sozinha. Para quê? Eles simplesmente jogaram o armário no chão e eu estava lá dentro. Deu a maior confusão na escola e até meus pais foram chamados. No final das contas eu também fui punida pela brincadeira e ainda abri a cabeça, levei pontos e tudo. ”

Paloma: “Você saberia me dizer qual é a sensação de alguém te jogar dentro de uma lata de lixo? Pois não é nada boa, nada mesmo! Eu quando criança era bem magrinha e aparentava ser uma pessoa frágil, sabe? Só que eu era um pouco abusada. Eu aguentava muita coisa, mas quando eu percebia que poderia me defender eu não dava para trás. Algumas pessoas eu enfrentava, outras não. Apanhava, mas também batia. Teve uma vez, mona, que uns garotos me pegaram a força e me jogaram dentro de uma lata de lixo da escola. Eu levantei e fui direto pra secretária. A diretora deu bronca nos garotos, chamou até os pais, mas me deu tipo um sermão: que seria melhor eu ficar mais “quieta”, que eu tentasse ter um comportamento mais “adequado” ao dos meninos, que às vezes eu era muito escandalosa, falava “alto” e tinha trejeitos muito peculiares. (Ela usou esta palavra e lembro que eu fiquei pensando, peculiares, mas o que seria isso?) ”

Camila: “A minha relação com os garotos era completamente doida. Um dia eles estavam bem e me chamavam para brincar e no outro resolviam ficar me

¹¹ Nos trechos das conversas apresentadas ao longo do texto utilizamos nomes fictícios em comum acordo com as pessoas trans com quem conversamos.

zoando e me chamando de viadinho. Um dia fui brincar com eles na parte dos fundos da escola. Era um colégio grande e dava até para se esconder ali dentro. Chegamos lá e “do nada” eles começaram a me bater. Me davam vários socos na barriga e diziam que eu tinha que aguentar e ficar calada. Soco na barriga dói muito e eu comecei a chorar. Eles me bateram mais e, enfim, resolveram parar... Me ameaçaram dizendo que se eu contasse pra alguém eles iriam fazer novamente. Não contei a ninguém, nem pro meus pais e aquilo ficou marcado. Eles (os garotos) hoje em dia nem devem lembrar, é claro, deste fato, mas eu me lembro e muito bem. Quem sofre sempre lembra!”

Rebecca: “A aula que eu mais odiava era a de Educação Física. As monas sempre dizem que não gostavam de jogar futebol. Eu até não me importava tanto. Mas também gostava de outros esportes. Gostava muito de jogar vôlei e eu era muito boa, mas em todas as aulas o professor sempre colocava os meninos para jogar futebol. Achava aquilo um descaso. Ele praticamente ganhava para não fazer nada. Qualquer pessoa fazia o trabalho dele. Eu ia jogar porque senão perdia pontos na nota final. Eu não sabia jogar nada, nadinha. Os garotos ficavam com muita raiva porque tinham que me escolher para jogar. Eles aproveitavam para me bater durante o jogo e ficavam também me xingando de vários nomes. Me chamavam de “mulherzinha”, “fresca”, “bichinha” porque eu não sabia jogar e ficava atrapalhando o jogo. Praticamente em todas as aulas eu saía machucada. E aquele bosta do professor nem se importava. Hoje em dia, contando isso pra você, eu até acho que ele fingia que não via e deixava correr solto. Queria mesmo que eu apanhasse dos garotos.”

A POTÊNCIA DO DESEJO

De todas as pessoas trans com quem conversamos, um relato nos chamou atenção pela sua potencialidade no sentido do rompimento com as normas e amarras sociais por meio do desejo.

Camila: “As primeiras lembranças que tenho sobre a minha sexualidade se deram na escola, mais

precisamente entre 7 e 9 anos. Lembro que gostava quando os meninos roçavam em mim nas filas ou eu me fazia roçar (na hora de formar, na fila da comida, enfim em todas as filas). Alguns meninos deixavam isso acontecer e outros não. Era uma descoberta pra mim e pra muitos deles também. Eu começava a perceber que aquela situação era prazerosa pra mim. Sendo um lugar que ninguém gosta (as filas), naquela época eu adorava. Era uma coisa inocente, eram descobertas da sexualidade. Eu ainda não tinha noção de tudo o que iria sofrer por conta de não desejar me relacionar com as meninas. Melhor, não sabia ainda das consequências de querer ser uma menina. ”

Vamos pensar sobre as filas. A primeira fila antes de caminhar para as salas de aula. Esta operacionaliza vários mecanismos de controle e regulação dos corpos. Repete as normas de gênero, pois estabelece fila de “meninos” e “meninas”. Atualiza a ordenação e o disciplinamento, uma vez que existe uma “ordem” além da de gênero. Separação das filas por turmas, por tamanho ou por ordem alfabética. Impõe uma purificação dos corpos, visto que o objetivo “maior” é: hastear a bandeira, cantar o hino e louvar a pátria. Neste momento, os corpos são higienizados, dessexualizados.

Quando Camila utiliza a fila, local indesejado por muitos, para “roçar” e se deixar “roçar” pelos colegas, há uma micro quebra de todos esses mecanismos. O corpo deixa de ser dessexualizado ao mesmo tempo em que a ordenação e disciplina não são respeitadas. A pátria que deveria ser louvada é esquecida. O que importa é o prazer, o desejo.

Com isso, convém pensar numa esfera molecular, que não se trata de diferenciar as categorias, os grupos, as especialidades da mesma maneira de forma polarizada, ao contrário, pensa nos pontos de atravessamento entre todos os sujeitos produzidos como “desviantes”. Sendo assim, de alguma forma, todas as sexualidades, todas as práticas sexuais se produzem fundamentalmente aquém de oposições binárias como homo/hetero. Neste sentido, elas são mais próximas do desvio do que da norma (GUATTARI, 1985).

A sexualidade não faz parte somente da vida privada de cada um. Ela se tornou um importante mecanismo do biopoder para a governamentalidade e o controle e regulação dos corpos. Os desviantes estão promovendo uma fissura pública na lógica que enquadra a sexualidade aos sistemas de reprodução e aos mecanismos do biopoder. Trata-se, portanto de estabelecer que “somos todos transexuais”. Não uma categoria

médica ou de sexo/gênero, mas porque todos nós transbordamos as normas e nos produzimos além, nas bordas do instituído. “Trata-se de definir o que seria a sexualidade numa sociedade libertada da exploração capitalista e das relações de sujeição que ela desenvolve em todos os níveis da organização social” (GUATTARI, 1985, p. 41). Neste sentido, a luta pela despatologização das subjetividades também integram as lutas de libertação social.

As experiências de fronteira, de trânsito entre os gêneros perturbam a norma. Não se trata mais de oposições binárias entre homens e mulheres, mas fazer com que todos os corpos consigam livrar-se das amarras sociais (GUATTARI, 1985).

CONCLUSÃO

Neste artigo, por meio de conversas com pessoas trans procuramos apresentar um pouco de suas vivências escolares, como também, o que suas narrativas nos apontaram sobre gênero, sexualidade e práticas educativas e o que podemos pensar a partir disso. Conversando com estas pessoas podemos perceber que mesmo sob a regulação, controle e vigilância das normas de gênero produzidas por instituições sociais, como a escola, e à margem dos discursos socialmente legitimados nos espaçostempos escolares, elas produzem/produziram suas próprias histórias e modos de vida outros conformados ou não com os padrões dominantes (BRAGA, 2011, 2012; VIEIRA; SOARES, 2014).

Com este trabalho foi possível pensar que a experiência/vivência trans é significada por meio de “representações” de um “outro” a quem não se conhece ou não se interessa conhecer (BRAGA, 2011, 2012; VIEIRA; SOARES, 2014). “Ainda assim, essas representações estão no cerne do sentido de si que vai sendo construído por essas pessoas, nos processos de subjetivação que vão sendo engendrados nesses contextos, em que mímicas, traduções e negociações, (BHABHA, 1998) são recursos utilizados para garantir a sobrevivência e a criação de novas posições de identidade e significação” (VIEIRA; SOARES, 2014, p. 454). Conforme Bhabha (2011, p. 78) apud Vieira e Soares (2014, p. 454), a sobrevivência acarreta uma ruptura na estrutura de continuidade:

Sobreviver, em termos técnicos, é continuar depois da cessação de uma coisa, de um acontecimento ou de um processo; prosseguir na luz e na sombra de

uma quebra, de um trauma, de um julgamento, de um desafio. (...) A sobrevivência também requer a coragem de viver através do fluxo e da transição do momento de cessação.

Esse viver “que atravessa”, “que transborda o instituído” talvez seja o enorme aprendizado que aponta a experiência trans para todos nós e também para a educação: “a transposição das fronteiras arbitrariamente criadas e a transgressão da normalização que despotencializa a produção de subjetividades e dos corpos desejanter” (VIEIRA; SOARES, 2014, p. 454-455).

A experiência trans, nos permite desnaturalizar/desconstruir as práticas educativas normalizadoras que produzem o assujeitamento às estruturas de saber-poder, como também, pensar outras possibilidades para a educação.

As experiências trans presentes nos espaços escolares, entendidas aqui como aquelas que transbordam o já instituído e transitam no limite das fronteiras (dos gêneros-sexos, das disciplinas, dos muros das escolas, etc) nos convocam a problematizar/questionar/desnaturalizar padrões, comportamentos e regras. Permite-nos transpensar o já instituído, além daquilo que não é permitido pensar. Aquilo que é produzido como não pensável, proibido e que, por isso, “deve” ficar “fora” das escolas. A experiência trans, por fim, opera deslocamentos e desestabilizações nas nossas certezas e nos convoca transpor as barreiras que nos limitam e nos impede de criar nossa própria existência, nossos conhecimentos e nossas práticas educativas (VIEIRA; SOARES, 2014, p. 455).

Para finalizar, trazemos novamente a astúcia de Camila, que utilizava a fila, local indesejado por muitos, para “roçar” e se deixar “roçar” pelos colegas, experimentando e agenciando, de forma silenciosa e clandestina, uma revolução molecular, que como ensinou Guattari (1985, p. 67) “passa por uma liberação prévia de uma energia de desejo”. Assim, concluo apontando que a presença de pessoas trans nas escolas, como em outras instituições, desestabiliza e ameaça à ordem social dominante, porque mina as engrenagens do sistema de saber-poder que se tornou hegemônico ao sugerir que os corpos, todos os corpos, podem se livrar das representações e dos constrangimentos do corpo social, como assinalou

Guattari (1985), instituindo uma política do desejo necessária a qualquer revolução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Textos seletos; organização: Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

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

BRAGA, Denise da Silva. *A experiência transexual: estigma, esteriótipo e desqualificação social nos intramuros da escola*. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Nacional da ANPEd, Natal, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-204%20int.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2014.

BRAGA, Denise da Silva. A experiência transexual: estigma, esteriótipo e desqualificação social nos intramuros da escola. *Periferia*, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p. 5-24, jan./jul. 2012. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/8412/6234>> Acesso em 01 fev. 2015.

GUATTARI, Félix. *A revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LIMA, Maria Lúcia Chaves. *O uso do nome social como estratégia para a inclusão escolar de travestis e transexuais*. 2013. 185f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15643> Acesso em: 09 fev. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PORTO, João. Vanessas na escola: não é apenas por vinte reais. In: PINEL, Hiran; MENDONÇA FILHO, Christovam de (Orgs.). *Homossexualidades: Violências, Desafios & Possibilidades Pedagógicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 502p.

SOARES, Maria da Conceição Silva. *A comunicação praticada com o cotidiano da escola – Currículos, conhecimentos e sentidos*. Vitória: Espaço Livros, 2009.

VIEIRA, Ana Letícia; SOARES, Conceição. Por um transpensar a educação. In: PINEL, Hiran; MENDONÇA FILHO, Christovam de (Orgs.). *Homossexualidades: Violências, Desafios & Possibilidades Pedagógicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 502 p.

- V -

SOBRE CONVERSAS COM PESSOAS TRANS A RESPEITO DA VIOLÊNCIA, DISCRIMINAÇÃO E HOMOFOBIA PRESENTES NAS ESCOLAS.

Ana Leticia Vieira¹² – UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Neste artigo, o recorte está na problematização da violência e discriminação sofridas nas escolas por pessoas *trans*¹³, uma vez que no levantamento que realizei todas relataram situações em que houve violência seja física ou verbal por parte de toda a comunidade acadêmica. A produção dos dados de pesquisa se deu por meio de conversas gravadas em áudio e autorizadas para a disponibilização e escrita do trabalho, entretanto os nomes utilizados são fictícios e não correspondem aos usados socialmente por estas pessoas.

¹² Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista FAPERJ

¹³ Neste trabalho, optamos pelas expressões “experiência *trans*”, “experiência de *trânsito* entre os gêneros” ou mesmo “pessoas *trans*” para nos referir às pessoas nomeadas/enquadradas como “transexuais”, “travestis”, “transgêneros”, “transhomens”, “transmulheres” etc, bem como àquelas que, de alguma maneira, não estão conforme a um metro-padrão e produzem seus corpos nas fronteiras, transbordando as normas de sexo-gênero.

DISCRIMINAÇÃO E VIOLÊNCIA: HOMOFOBIA

Roger Raupp Rios (2009) estabelece a princípio que homofobia é uma forma de preconceito podendo resultar em discriminação e violência contra homossexuais. Rogério Diniz Junqueira (2007) estende essa noção com o objetivo de abarcar todos/as aqueles/as cuja subjetividade não se enquadra nas normas que associam obrigatoriamente “sexo”, gênero, desejo e práticas sexuais. Em linhas gerais, a homofobia é o resultado de “reprovações” tendo como alvo pessoas que não estão conforme as às expectativas sociais relativas a gênero e à sexualidade. Homofobia e situações de violência estão cotidianamente presentes em diferentes espaços, inclusive nas escolas.

Miriam Soares Leite (2011) nos fornece dados sobre pesquisas que tem como objetivo constatar a homofobia nas escolas. Nestas pesquisas nota-se como a homofobia é produzida e atualizada nas escolas. A partir da década de 1990, há uma diminuição de trabalhos que focam na indisciplina escolar e um crescente aumento das pesquisas sobre violência escolar. O que se percebe é uma mudança de nomeações. O que antes era visto como indisciplina passa a ser tratado como violência. Assim, a violência naquele momento obteve maior visibilidade. No entanto, a pesquisa em Escola Pública mostrava que as significações da violência não eram consensuais e que eram constantes casos de discriminação e violência, todavia não eram compreendidos como situações de violência e, portanto, considerados menos “graves” ou menos “importantes” (LEITE, 2011).

Todas as pessoas *trans* com quem conversei narraram inúmeros casos de discriminação e violência sofridas nas escolas e como a homofobia, na maioria das vezes, era tratada como um assunto menos “importante” ou menos “grave”. Em alguns casos existia a culpabilização da vítima pela violência sofrida. Nos piores, a homofobia nem existia de fato, pois era permitida.

Camila: “A minha relação com os garotos era completamente doída. Um dia eles estavam bem e me chamavam para brincar e no outro resolviam ficar me zoando e me chamando de viadinho. Um dia fui brincar com eles na parte dos fundos da escola. Era um colégio grande e dava até para se esconder ali dentro. Chegamos lá e “do nada” eles começaram a me bater. Me davam vários socos na barriga e diziam que eu tinha que aguentar e ficar calada. Soco na

barriga dói muito e eu comecei a chorar. Eles me bateram mais e, enfim, resolveram parar... Me ameaçaram dizendo que se eu contasse pra alguém eles iriam fazer novamente. Não contei a ninguém, nem pro meus pais e aquilo ficou marcado. Eles (os garotos) hoje em dia nem devem lembrar, é claro, deste fato, mas eu me lembro e muito bem. Quem sofre sempre lembra!”

Emily: “As situações de violência eram constantes. Uma vez me lembro que a galera da turma resolveu brincar de se trancar no armário. Era tipo uma brincadeira de assustar. Entravam duas pessoas no armário e as outras, do lado de fora, ficavam fazendo barulho, davam porradas no armário e o balançavam. Eu, boba que era, resolvi entrar e fui sozinha. Para quê? Eles simplesmente jogaram o armário no chão e eu estava lá dentro. Deu a maior confusão na escola e até meus pais foram chamados. No final das contas eu também fui punida pela brincadeira e ainda abri a cabeça, levei pontos e tudo.”

Jade: “Sempre fui muito introspectiva, tímida, sofri bullying também e aguentei muita coisa calada. Gostava de algumas aulas, não gostava de trabalhos em grupo, nem apresentações na frente da turma. Agressões físicas e verbais eram frequentes. Sempre fui muito “menininha” e isso sempre foi motivo de piada quando era criança, mais do que hoje em dia. Certa vez tomei um chute na canela que me marcou muito, pois foi do nada e fiquei com um galo enorme. Não entendia porque era alvo, não sabia nada sobre mim, quem eu era, só me questionava o porquê de ser eu a vítima. Perseguições o tempo todo. Uma vez estava tão surtada que levei uma tesoura na bolsa com a intenção de me defender caso fosse preciso, isso correndo o risco de ser expulsa da escola caso me pegassem com ela. Cheguei a mostra-la para o menino dizendo que iria cortar a neca (pênis) dele. Pra quê? Aí que virei piada mesmo...”

Jade: “Uma vez no banheiro dos meninos, eles tentaram abusar de mim. Queriam me “comer” de qualquer jeito. Acho que eu tinha uns 10 anos. Eles me colocaram dentro de uma das cabines e ficaram vigiando pra ver se alguém ia entrar ou o inspetor ia aparecer. Eu não queria e tinha medo que isso fosse me machucar. A saída que eu encontrei foi lutar.

Tentar sair dali de qualquer maneira e também comecei a gritar. Eles saíram correndo e me trancaram dentro do banheiro. Nem sei como fizeram isso, mas eu tive que ficar gritando para alguém abrir pelo lado de fora. Depois daquilo estes garotos e todos os outros ficaram me zoando porque eu fiquei fazendo escândalo. Ninguém sabia o real motivo. Disseram que eu tinha ficado presa no banheiro e que era uma “bichinha”, uma “mulherzinha”, uma “frutinha” com medo do escuro. A história se espalhou pela escola toda e até quem não me conhecia ficava zombando de mim. Virei piada. Se pudesse na época eu nem voltaria mais naquela escola.”

Juliana: “Tinha uns garotos que eu morria de medo deles. Eram maiores e mais fortes que eu. Eles viviam dizendo que iriam me encher de porrada. Todo final da aula eu saía da escola me cagando de medo. Achava sempre que eles estariam me esperando lá fora. Um dia encontrei com eles no ponto de ônibus. Encontrava muitas vezes, mas nunca chegavam a me bater de fato. Só ficavam ameaçando, jogando piadas, me chamando de viadinho, bichinha etc. Neste dia, estavam atacados e não paravam de me xingar. Eu rezando para o ônibus vir logo. Quando fui subir no ônibus senti algo na minha cabeça e era chiclete. Os garotos tinham colado vários na minha cabeça. Na hora o que eu mais sentia era vergonha. Queria abrir um buraco no chão e me enfiar lá dentro. Não achava justo o que faziam e o fato de ninguém me ajudar fazia com que eu me sentisse culpada. Como se eu merecesse. Chegando em casa, minha mãe com raiva porque eu tinha deixado aquilo acontecer, resolveu raspar minha cabeça. Eu adorava meu cabelo. Fiquei desolada. Por uma semana eu só chorava e por vários momentos pensava que eu queria morrer. Poderia ser só um cabelo, mas não era justo. Quando lembro da escola, esta é uma das histórias que logo aparecem na minha cabeça. Não me conformo. E voltar para a escola com a cabeça raspada? Nossa, terrível, terrível...”

Paloma: “Você saberia me dizer qual é a sensação de alguém te jogar dentro de uma lata de lixo? Pois não é nada boa, nada mesmo! Eu quando criança era bem magrinha e aparentava ser uma pessoa frágil, sabe? Só que eu era um pouco abusada. Eu aguentava muita

coisa, mas quando eu percebia que poderia me defender eu não dava para trás. Algumas pessoas eu enfrentava, outras não. Apanhava, mas também batia. Teve uma vez, mona, que uns garotos me pegaram a força e me jogaram dentro de uma lata de lixo da escola. Eu levantei e fui direto pra secretaria. A diretora deu bronca nos garotos, chamou até os pais, mas me deu tipo um sermão: que seria melhor eu ficar mais “quieta”, que eu tentasse ter um comportamento mais “adequado” ao dos meninos, que às vezes eu era muito escandalosa, falava “alto” e tinha trejeitos muito peculiares. (ela usou esta palavra e lembro que eu fiquei pensando, peculiares?, mas o que seria isso?)”

Paloma: “Dentro do meu grupinho de colegas lembro que um deles adorava ficar enchendo meu saco de propósito, era um garoto que eu não suportava. Ele gostava de ficar me pegando. Me cutucando. Tirando minha atenção da aula e sempre fazendo com que eu ficasse com raiva. Parecia que ele sabia que eu não gostava e ficava “enchendo”. Não desgrudava de mim na aula. Um dia fiz alguma coisa, que não lembro, para fazer com que ele parasse de me encher. A professora me colocou de castigo porque não acreditou em mim (ah, lembro também que inúmeras vezes as pessoas não acreditavam em mim, inclusive a professora, e ficava de castigo por isso).”

Paola: “Quando me lembro da escola recordo das aulas de educação física. Na verdade, eu penso no vestiário porque era uma situação sempre de constrangimento. Eu entrava e era como se eu fosse uma ameaça para os outros garotos. Eu não me parecia com eles. Como diziam, era “afetada”. Era bem “garota” na verdade. Então, eles se sentiam de certa forma ameaçados. Como se a minha presença ali afetasse a sexualidade deles. Era somente a minha presença e mais nada. Eles já ficavam incomodados. Era uma tensão o tempo todo. Eu entrava, fazia o que tinha de ser feito e ia embora. Poucas vezes eu tomava banho porque tinha vergonha de ficar pelada e tinha medo também de alguém fazer algo comigo. Como as aulas normalmente eram nos últimos tempos, então eu saía da aula e tomava banho em casa. Uma situação marcante foi justamente nas poucas vezes que tomei banho na escola. O vestiário

estava vazio quando entrei, mas depois chegou um menino. Eu comecei a tomar banho e ele também. Percebi que ele ficava me olhando o tempo todo, mas eu continuei tomando meu banho normalmente. Fui ficando curiosa pra saber porque ele me olhava tanto e resolvi olhar também (eu só olhei pra ele!). Ele ficou nervoso e veio tirar satisfação comigo: tá me olhando, porque? Eu não sou viado, não! Se me olhar de novo vou te meter a porrada! Fiquei quieta e com medo, mas continuei sem entender porque ele estava me olhando. Não sei se te dizer se ele me desejava ou se estava esperando eu olhar para atacar. Fiquei com essa dúvida.”

Rebecca: “A aula que eu mais odiava era a de Educação Física. As monas sempre dizem que não gostavam de jogar futebol. Eu até não me importava tanto. Mas também gostava de outros esportes. Gostava muito de jogar vôlei e eu era muito boa, mas em todas as aulas o professor sempre colocava os meninos para jogar futebol. Achava aquilo um descaso. Ele praticamente ganhava para não fazer nada. Qualquer pessoa fazia o trabalho dele. Eu ia jogar porque senão perdia pontos na nota final. Eu não sabia jogar nada, nadinha. Os garotos ficavam com muita raiva porque tinham que me escolher para jogar. Eles aproveitavam para me bater durante o jogo e ficavam também me xingando de vários nomes. Me chamavam de “mulherzinha”, “fresca”, “bichinha” porque eu não sabia jogar e ficava atrapalhando o jogo. Praticamente em todas as aulas eu saía machucada. E aquele bosta do professor nem se importava. Hoje em dia, contando isso pra você, eu até acho que ele fingia que não via e deixava correr solto. Queria mesmo que eu apanhasse dos garotos.”

Leite (2011) também aponta que parece existir uma hierarquização da “diferença” na escola pública. Enquanto as “deficiências” físicas e mentais são mais “aceitas”, ocorrem casos de discriminação de origem étnico-racial entre os alunos, porém dificilmente protagonizadas pelos professores. As “diferenças” de gênero eram as mais problemáticas, porque envolviam tanto alunos quanto professores. Rebecca e Camila, em suas trajetórias, vivenciaram situações, envolvendo professores, onde o preconceito de certa maneira era permitido. O preconceito por parte de um professor se manifestava até mesmo nas aulas de educação sexual.

Rebecca: “Eu tive um professor de biologia que na verdade era encarregado de dar aula sobre educação sexual. Era um programa especial da escola. As aulas quase todas eram sobre doenças sexualmente transmissíveis. A turma era grande e um monte de adolescente. Ele fazia a linha do professor palhaço, sabe? Todo mundo gostava dele porque ele fazia piada sobre tudo. Quando ele falava sobre alguma DST sempre fazia uma piadinha do tipo: ah, pra quem não gosta da coisa (fazendo um gesto com as mãos)?, cuidado heim!, que o risco de contaminação é maior. Ele sempre fazia essas piadas de duplo sentido e que depreciavam os homens que não se relacionam com mulheres. A turma acompanhava e todos riam das piadas. Eu me incomodava e achava aquilo um absurdo, mas nem podia falar nada senão era capaz até de apanhar.”

Camila: “Uma professora de inglês que eu tinha, o nome dela era Joyce se não me engano. Eu gostava dela. Era bem novinha na época. Era calma e não tinha controle nenhum da turma. Não me lembro exatamente porque surgiu o assunto sobre travestis. Sei que ela começou a contar uma história. Que já teve um aluno, que ele era meio problemático, era estranho e que em um determinado momento começou a se vestir como mulher e que adotou o nome de Joyce. Ela pareceu ter ficado mais indignada pela escolha do nome do que pela situação como um todo. Ela dizia: - tantos nomes nesse mundo e ele foi escolher logo Joyce, é sacanagem! E ela falava num tom bem debochado, sempre rindo. Eu achei aquilo péssimo. Ela foi preconceituosa, mas ninguém se importou. As pessoas riram e concordaram com ela. No final da aula, eu fui até

ela e disse que o papo não tinha sido nada agradável porque ela enquanto professora não poderia ter uma atitude daquelas. Se tivesse uma pessoa naquela sala que vivesse aquela situação, era o meu caso, não naquele momento, mas não importava, ela não poderia falar aquilo”.

A homofobia não entendida também como manifestação de violência, física ou psíquica, pode estar condicionada a determinação de outros fatores. “A exclusão das situações de homofobia dos sentidos da violência nesse contexto, a despeito da sua gravidade, era favorecida pela heteronormatividade que ali prevalecia (escola)” (LEITE, 2011, p. 13).

Butler (2003) questiona a naturalização do sistema sexo, gênero e desejo. Os sujeitos que não estão conforme ao que ela chama de “gêneros inteligíveis”, ou seja, que não estão coerentes a este sistema são constantemente alvos de controle e regulação da heteronormatividade. Sendo assim, a significação da violência tem relação com a naturalização da heteronormatividade que cria modelos binários de gênero bem como desejos e práticas com eles identificados, fazendo com que as situações de violência sejam permitidas/autorizadas contra aqueles desviantes desta norma. As análises até aqui apreendidas nos parecem que,

assim como a naturalização da heteronormatividade é fundamental para sua prevalência nas lutas hegemônicas pela significação do sexo e do gênero, a invisibilização da violência homofóbica na escola também é central para sua eficácia enquanto repetição local dessa mesma heteronormatividade – daí a possibilidade e mesmo a necessidade de exclusão da homofobia na significação da violência (LEITE, 2011, p. 16).

ALGUMAS CONCLUSÕES

Como alguns resultados destas conversas com pessoas *trans* a respeito de suas vivências escolares foi possível perceber que o preconceito, a violência e a discriminação, muitas vezes, são incentivados e permitidos ou até mesmo nem são entendidos como violência ou discriminação. Estes

dados nos apontam que é necessário ampliar o debate a respeito de gênero e sexualidade nas escolas e problematizar os discursos que produzem uma ideia de diferença como o negativo de uma identidade padrão, a diferença como o "diferente" - o "estranho", o "excêntrico", que é colocado à margem produzindo-se, assim, uma imensa negação de direitos, como o de estudar e fazendo com que a grande maioria das pessoas *trans* sejam “expulsas” das escolas e acabem escolhendo a prostituição como meio de vida e sobrevivência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: SWAIN, T. N. et al. *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: FURG, 2007.

LEITE, Miriam Soares. Significação da violência e heteronormatividade no contexto da prática curricular. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7, n.1, Abril. 2011. Disponível em:
<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5647/3991>
> Acesso em 18 jan. 2015.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

- VI -

OS PCN E AS MEDIAÇÕES EM SALA DE AULA: LITERATURA, SEXUALIDADE E GÊNERO.

Andréa Costa da Silva – UNIFA (Brasil)

Vera Helena Ferraz de Siqueira – UFRJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Assim o tema recebe autorização para abordar as estratégias de prevenção e coube às instituições escolares discuti-lo em todas as disciplinas. A demanda vai sendo incorporada nas práticas em sala de aula, bem como nos livros e materiais didáticos. O livro paradidático recebe o investimento dessa adesão, sendo que a escolha e o modo de desenvolvimento das ações pedagógicas acabam por ter um caráter mais livre do que as atividades atreladas ao livro didático, que têm o compromisso com os conteúdos do currículo formal, o que não ocorre com o paradidático, inclusive devido à natureza “transdisciplinar” de sua existência.

Neste artigo apresentamos um recorte de pesquisa de tese baseada em pressupostos foucaultianos, em que se analisaram discursos docentes sobre o uso de livros paradidáticos para a abordagem de questões de sexualidade e gênero em sala de aula. Neste recorte consideramos entrevistas feitas com 2 docentes - apresentados aqui por nomes fictícios - de escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro, utilizando alguns conceitos genealógicos foucaultianos e alguns pressupostos de Chartier (1999, 2001).

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: UM CURRÍCULO TRANSVERSAL?

Para os PCN transversalizar um tema significa promover “[...] uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos” (BRASIL, 1998, p.40). No Brasil essa foi a primeira vez em que o tema educação sexual seria oficialmente inserido no currículo escolar nacional. De acordo com esse documento, os temas transversais abordariam problemas fundamentais e urgentes da vida social: ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Tais temas deveriam ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo e como extraprogramação, sempre que surgissem questões relacionadas ao tema. O documento preceitua um trabalho trans e interdisciplinar: “[...] não é possível fazer um trabalho na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida” (BRASIL, 1998, p. 40); a respeito disso, concordamos com Altmann (2003, p.285) quando observa que para a escola surge uma nova responsabilidade: “[...] além do acesso a informações sobre controle de natalidade e práticas preventivas: deve formar sujeitos auto-disciplinados que vivam a iniciação de sua vida sexual afastando-se da gravidez, dos perigos trazidos pela AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis (DST’s).” A escola assume, assim, o lugar de dispositivo pedagógico não apenas importante, mas estratégico, na medida em que se constitui num local do representado e do expressado das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas e articuladas no âmbito do social.

Assim, se a sexualidade é entendida como objeto de poder; foi um jogo de relações que a constituíram como objeto possível de conhecimento em uma rede discursiva articulada com técnicas de saber, na perspectiva do projeto genealógico foucaultiano. Situa-se na contramão de uma interpretação negativa do poder, para trabalhar com outra interpretação histórica do poder, em que este significa norma, produção e afirmação das resistências.

Foucault (1988) aborda o deslocamento da unicidade do corpo físico para a abrangência do corpo social. Estuda esse projeto social em dois pólos interligados: o de anátomo-política do corpo – onde este é compreendido como máquina. O outro centrou-se no corpo compreendido

como espécie biológica, corpo vivo perpassado por processos biológicos: os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, processos a serem assumidos através de intervenções e controles reguladores de uma biopolítica das populações (Foucault, 1988). Neste sentido Farhi Neto (2010, p. 191) assinala que: “A conjunção de dispositivos propriamente biopolíticos com os anátomo-políticos é que Foucault chamou de biopoder”.

LEITURA, LITERATURA E MEDIAÇÕES.

Na escolha do suporte didático para discutir determinado tema, como por exemplo, questões de sexualidade e gênero, os/as professores/as não são leitores/as comuns, pois se apresentam em vários papéis: no de suas leituras pessoais, em caráter informal; e, no decorrer das suas trajetórias de formação, quando ingressam no magistério e passam a selecionar e a legitimar as leituras de seus alunos, estabelecendo para si e para eles “cânones” de leitura(s) (TARDELLI, 2003) e apropriação das mesmas.

Nesse sentido, percebemos claramente que há um distanciamento entre os ensinamentos escolares e seus textos “lícitos” e as leituras “selvagens”, como denomina Chartier (1997). Ao se referir às leituras juvenis de textos que eventualmente possuem fraca legitimidade cultural e não são consideradas pelo cânone escolar, o autor sugere: “[...] é preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte e dar acesso à leitura na sua plenitude [...]” (CHARTIER, 1997, p.104).

Os dispositivos imbricados nas práticas utilizadas para mediação dos livros que abordam questões de sexualidade e gênero estão interligados com demandas de vários setores, e ao analisá-los devemos considerar:

[...] sempre que discursos e práticas são analisados é importante ressaltar que aquilo que está em jogo é a produção de uma subjetividade pré-determinada pelas redes de poder. Tais redes poderão incluir o Estado, o mercado, os meios de comunicação ou qualquer outra entidade, grupo ou coletivo, porque tais entidades nunca atuam sozinhas na produção do sujeito. Como diz o próprio Foucault, os sujeitos são formados nas redes de poder e resistem a esses poderes de maneiras imprevisíveis. (CESAR, 2004, p.25).

Podemos pensar tais relações de subjetivação como campos de eterna tensão que repercutem no currículo e ensino escolares. Seria simplista perceber este movimento de maneira polarizada; bem mais

interessante seria pensar a natureza relacional do poder e em como tais pressupostos são oriundos de um determinado modo de conceber a Educação e a prática educacional.

Com esta perspectiva observamos os enunciados, na possibilidade de oferecer com eles um feixe significativo de discursos, que se encontram imbricados com o dispositivo, e de alguma forma comprometidos com a ideia de que: “[...] pela ação transformadora da educação se dá a realização de certos atributos que seriam próprios do humano, o que no final garantiria a salvação redentora do Homem” (VEIGA – NETO, 2012, p.276),

Como fruto de tais tensões os discursos evidenciam os saberes que neste momento estão no foco de disputa, ou:

[...] em outras palavras, não se trata de pura e simplesmente destacar que os grupos que estão em posição hierarquicamente superior em uma relação de poder definem o que deve ser ensinado, o que de fato ocorre, mas se trata de considerar a produtividade do poder, para além do binarismo dominadores e dominados. (COSTA et al., 2003, p.58).

Avançando nesta perspectiva, Rodrigues e Abramowicz (2013) analisam a maneira pela qual os conceitos de diferença e diversidade têm sido utilizados no debate contemporâneo brasileiro em educação e nas políticas públicas da área, e com este empreendimento percebem o avanço da temática “diversidade” na agenda pública. Este investimento repercute na esfera escolar, tendo em vista que muitas vezes o/a docente procura determinado livro para seu trabalho em sala de aula, tendo como estopim a demanda do currículo. Currículo e escola são entrelaçados por movimentos diversos que deixam transparecer as marcas de significação que lhes são próprias, apontando lugares, valores, produzindo efeitos e apontando determinada ação pedagógica. Silva (2003) alega que as políticas curriculares constroem “um léxico próprio”, estabelecendo um mecanismo de instituição e constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente.

O currículo escolar, portanto, é central na construção das hierarquias e não é um dispositivo neutro com eixo apenas na transmissão de conhecimentos (concebidos como fatos, como informação). Com esta perspectiva, Zucchetti et al., argumentam que as políticas públicas nacionais “[...] em conjunto, dão visibilidade a uma ordem do discurso sobre a inclusão social em nosso País na contemporaneidade” (ZUCCHETTI et al, 2007, p. 78).

ESCOLHAS PEDAGÓGICAS

Como desdobramento destas reflexões buscamos aprofundar o entendimento do uso da literatura na escola e dos dispositivos como sistemas inter-relacionados presentes no cotidiano escolar.

A grande trama que compõe o mercado editorial aponta tendências e pontua certezas, que podem ou não ser incorporadas nas práticas de leitura de docentes e jovens. Com a “autorização” oferecida pelos PCNs os/as docentes podem investir em “tematizar” o assunto de forma transversal, elaborando projetos junto a outros docentes, de disciplinas diversas, como inclusive preceitua o documento oficial.

Tendo o livro paradidático na perspectiva de “carro-chefe”, como nos disse em entrevista, a professora Eva (Professora de Literatura/ Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Japeri- RJ) – usou o livro no 8º ano do Ensino Fundamental, conta o início do seu trabalho com projetos usando paradidáticos; relata que mesmo não tratando diretamente do assunto “sexualidade e gênero”, a narrativa oferecida pelo livro “Crianças na Escuridão” deixa brechas para que o tema seja abordado. É importante situar que nesta escola os exemplares disponíveis de livros paradidáticos utilizados no projeto docente são em número insuficiente para todos os alunos das turmas. Esses títulos não são contemplados no acervo distribuído gratuitamente pelo MEC pelo projeto governamental “Biblioteca na escola”, de distribuição de livros de literatura; assim, a alternativa à qual a docente lança mão é ter em sala de aula um número pequeno de livros, comprados pela direção, que circulam de mão em mão. Desta forma, de maneira diversa ao livro didático que chega à escola por via de um mecanismo institucional, o paradidático é escolhido e comprado recebendo o status de um livro que é eleito.

Assim, questionada por quem acredita que os livros escolhidos para o projeto- voltados à questão da afrodescendência, contemplando a Lei 11.645/08, com a inclusão das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas” no currículo oficial da rede de ensino –suscitariam discussões obre questões de sexualidade e gênero, Eva responde:

Eva: [...] porque o projeto, [com os livros] na realidade ele dá trabalho e nem todo professor quer ter trabalho, os professores viram robôs reprodutores de livro didático: “Ah, é o livro didático que a Secretaria [de Educação] mandou? Então tá”, ele monta o planejamento em cima disso.

[...] é complicado porque nem sempre a realidade da turma corresponde à realidade do livro didático.

Entrevistadora: Então por que você acha que o paradidático favorece neste sentido?

Eva: Porque o paradidático como o texto é interessante, a narrativa prende a atenção, eu monto as questões que eu quero explorar utilizando a linguagem, o vocabulário que ele domina, né? [...] Então o conteúdo do livro didático e na maneira e os textos que não correspondem à realidade deles, porque eles podem até sonhar, fantasiar, mas eles estão muito mais presos na realidade nua e crua, né?

Em outro bairro do Rio de Janeiro, Bruna, professora de Ensino Religioso, de instituição particular, situada na Tijuca – RJ, nos conta como buscou incorporar livros paradidáticos para discutir sexualidade em suas turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental:

Bruna [...] encontrei esses dois livros, “**O sexo é agora**” estou trabalhando com o 8º ano e o “**Adolescente, um bate-papo sobre sexo**” estou trabalhando com as turmas do 9º ano, são editoras diferentes, mas os dois pela proposta estavam atendendo o que eu queria com eles e também ao encontro da Campanha da Fraternidade porque é um Ensino Religioso e tinha que estar focado em algum tema da Campanha, e eram sugestões das duas Editoras para a Campanha da Fraternidade, eram livros que estavam dentro do enfoque da Campanha, como **Saúde Pública, porque os dois falam a respeito dos cuidados com o corpo, cuidados com a mente, ter um corpos são [...]**

Bruna e Eva não se conhecem, mas seus investimentos pedagógicos se assemelham ao trazerem para suas aulas livros paradidáticos que contemplam o tema sexualidade; mesmo escolhendo livros de autores e abordagens diversos, os investimentos caminham na mesma direção: a autorização de instâncias externas, como a legislação que suscita uma demanda para a escola, como nos conta Eva em outra parte da entrevista; ou como relata Bruna: uma campanha de cunho religioso, viabilizando a discussão do assunto em sala de aula. A premência do assunto que deve ser incorporado [...] porque nem sempre a realidade da turma corresponde à realidade do livro didático [...] ou porque [...] falam a respeito dos cuidados com o corpo, cuidados com a mente, ter um corpo são [...] tais argumentos norteiam as preferências das escolhas docentes, pois se a liberdade dos/as leitores deve sempre ser levada em conta, a imposição das maneiras de ler não pode passar despercebida. Eva

e Bruna são leitoras e professoras que se apoiam em determinada obra para conduzir sua prática docente; as maneiras de ler; nos seus dois papéis, indicam modos de se apropriarem destes artefatos culturais, inscrevendo-se nas expectativas socialmente construídas, que as subjetivam.

CONCLUSÃO

A análise dos enunciados permitiu notar a supremacia da intencionalidade pedagógica nos significados docentes e que os procedimentos ficcionais e/ou estéticos dos livros se ressignificam, com o respaldo de instâncias oficiais, na preocupação de atendê-las. Entretanto, ao mesmo tempo, as docentes acrescentam por opção própria, temas e questões que julgam relevantes – como, no caso, sexualidade e gênero – ou seja, as tendências transparecem nas escolhas. O livro paradidático, nesse tensionamento, surge como uma alternativa eficaz para a incorporação de temas contemporâneos prementes na pauta/currículo escolar.

É possível, assim, afirmar que os dispositivos atuam como um elemento histórico, permeados pelas regras e ritos aos quais os indivíduos se submetem e ou/ resistem, como evidenciado neste estudo.

A análise dos enunciados permitiu notar a supremacia da intencionalidade pedagógica nos significados docentes e que os procedimentos ficcionais e/ou estéticos dos livros se ressignificam, com o respaldo de instâncias oficiais, na preocupação de atendê-las. Entretanto, ao mesmo tempo, as docentes acrescentam por opção própria, temas e questões que julgam relevantes – como, no caso, sexualidade e gênero – ou seja, as tendências transparecem nas escolhas. O livro paradidático, nesse tensionamento, surge como uma alternativa eficaz para a incorporação de temas contemporâneos prementes na pauta/currículo escolar.

É possível, assim, afirmar que os dispositivos atuam como um elemento histórico, permeados pelas regras e ritos aos quais os indivíduos se submetem e ou/ resistem, como evidenciado neste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpo e de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, v. 21, p. 281-315, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAZ, J. E. *Crianças na Escuridão*. Ed. Moderna. São Paulo, 2003.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo, SP: UNESP, 1997.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros*. 2. ed. Brasília, DF: UNB, 1999.

CHARTIER, R. Do livro a leitura. In: *Práticas da leitura*. 2. ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001.

CESAR, M.R. de A. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. 173 f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, Campinas, 2004.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 ago. 2011.

FAHRI NETO, L. *Biopolíticas: as formulações de Foucault*. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I*. São Paulo: Graal, 1988.

RIBEIRO, M. *Adolescente: um bate-papo sobre sexo*. São Paulo: Moderna, 2008.

RODRIGUES, T.C. e ABRAMOWICZ, A.. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educ. Pesqui.* [on line]. 2013, vol.39, n.1, pp.15-30. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>

SILVA, T.T. da. *O currículo como fetiche*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDELLI, G. M. P. *Histórias de leituras de professores: a convivência entre diferentes cânones de leitura*. 2003.343 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2003.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, ago. 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2012.

WENDEL, F. *Sexo: a hora é agora?* O que você precisa saber para tomar esta decisão. São Paulo: Ática, 2007.

ZUCCHETTI, D. T.; KLEIN, M. e SABAT, R. Marcas das diferenças nas Políticas de Inclusão Social. *Revista Educação e Realidade*, UFRGS, v. 32, n. 1, 2007. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6661>>, Acesso em: 03 ago.2011.

- VII -

**RESSIGNIFICANDO O CURRÍCULO DA EJA:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE ATORES
CURRICULANTES E AS RELAÇÕES ÉTNICAS -
RACIAIS.**

Andréia de Santana Santos
Amilton de Souza Alves
Thaíse da Paixão Santos
Ubiraci Carlúcio dos Santos

INTRODUÇÃO

Considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos no contexto dos espaços escolares é possível observar que esta modalidade tem um caráter próprio de fazer educação. A EJA corresponde à garantia do direito educacional de sujeitos, que por algum tempo encontravam-se as margens da escola. De acordo com Barcelos (2012) precisamos compreender que a Educação de Jovens e adultos não é um caso à parte da educação, ao contrário, ela é parte integrante colocada nos dias atuais como um grande ponto desafiador das nossas capacidades de inventar, criar, reinventar alternativas curriculares e práticas pedagógicas mais dialógicas e cooperativas. Para tanto, acreditamos a formação destes sujeitos no contexto da escola, tem como ponto visceral a garantia de políticas e práticas curriculares que corroborem no fortalecimento da consciência identitária desses sujeitos com vistas à constituição de relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação verdadeiramente democrática no contexto brasileiro.

POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA

A Resolução N° 1 de 17/06/2004 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004) instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. Desta forma, enquanto uma política curricular esta deve incidir nas práticas formativas no contexto das escolas.

Segundo Sacristán (2000), uma política curricular sempre perpassa por toda decisão ou condicionamento de conteúdos e da prática, a partir de instâncias administrativas que estabelecem regras ao sistema curricular, desta forma, é inevitável sua influência no âmbito escolar, contudo, entendemos que toda política curricular circunscreve e também é circunscrita no contexto escolar, pois segundo Ball; Mainardes (2011):

A política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática (p. 14).

Nisto ao pensar as políticas de currículo, entendemos que estas se reinventam a partir das ações dos sujeitos que as integram ou não em suas práticas. Considerando a relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para a orientação de construção de currículos engajados com a luta identitária e direitos da população negra, compreendemos que estas são frutos da luta contra um currículo hegemônico, que por muito tempo impera em nossas escolas, constitui-se em uma conquista que radicalmente quebra um paradigma dentro da sociedade brasileira tornando possível o conhecimento e reconhecimento da contribuição da população negra na história desse país. Contudo, o que percebemos é que esta caminha em passos lentos, devido à falta de interesse dos Entes Federados na celeridade e efetivação da Resolução, exemplificada na falta de formação de professores e materiais didáticos que ainda encontram-se insatisfatórios.

Nesta compreensão, tornar-se um imperativo o reconhecimento daqueles que lidam com o currículo em suas práticas, como autores/atores curriculantes, que conforme Macedo (2013) mudam, definem situações curriculares e têm ponto de vista sobre as suas questões, desta forma os educadores e educadoras da EJA enquanto atores curriculantes que criam ações experiências sobre o currículo preestabelecido originando outros currículos, devem incorporar nas suas práticas uma formação para os alunos e alunas da EJA, voltada a construção crítica e identitária, tendo o estudo das relações-étnicos o caminho para este fim. Para tanto, a busca da compreensão de quais princípios poderão ser adotados a partir das políticas curriculares implementadas sobre o estudo das relações étnico-raciais, tornar-se de suma importância, desta maneira dialogaremos a seguir sobre os princípios emanados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que podem ser incorporados nas práticas curriculares de formação dos sujeitos da EJA.

PRINCIPIOS FUNDANTES DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EJA

O processo histórico brasileiro mostra que é necessário um olhar aguçado frente às questões educacionais mais atuais. Nesse contexto, estrutural e conjuntural, que se forma a sociedade brasileira contemporânea, uma modalidade de ensino importantíssima, para realização de intervenções profundas em nosso sistema educacional, é a Educação de Jovens e Adultos, pois esta é composta por sujeitos que tiveram ao longo de sua vida, um dos seus direitos inalienáveis, negado. O direito a uma educação de qualidade, no seu acesso e permanência. Direito esse, suprimido por um Estado burguês, que na sua consecução, excluiu grupos sociais desfavorecidos (negros, índios, mulheres e ciganos). Logo,

[...] se faz necessário, neste exercício, lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo os direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão (Freire, 2001, p.45).

Pensando na marginalização do sujeito da EJA fica claro o peso do preconceito racial em nosso país e seus desdobramentos na realidade da

maioria dos afrodescendentes. Segundo Müller (2008, p. 20), “somos a segunda maior nação negra do mundo depois da Nigéria”. Apesar disso, os brasileiros negros são obrigados a conviver ao longo de sua vida com inúmeros momentos de preconceito racial e discriminação.

E ainda, no que tange ao reconhecimento positivo das matrizes africanas na história e cultura brasileiras é expressão do entendimento de que a racionalidade científica teria o poder de por si só modificar o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos "diferentes" na sociedade (MUNANGA, 1999).

De acordo com essa mesma ordem de análise, vem soar a um só tempo como colaboração e alerta, o pensamento que se encontra em Gomes apud Arroyo (2001), ressaltando que, pensar a realidade da EJA é pensar a realidade desses coletivos excluídos pela sociedade e pela educação:

“[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sua História muito mais tensa do que a História da Educação Básica. Nela se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos” (p. 100).

Tais sujeitos convivem em uma sociedade onde o processo discriminatório tem ligações profundas com um quadro de desigualdade social e econômica, dificultando a identificação e conseqüentemente seu combate. É a naturalização de preconceitos e discriminações, que favorece a aceitação da segregação racial, social e econômica pela maioria dos brasileiros como algo normal. Esse fato se deve a uma sistemática de negações perpetuada ao longo do tempo, que tem impedido ou no mínimo inibido a participação do negro como protagonista.

Nesse contexto, pesquisas realizadas em 1999 com base nas informações da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) confirmam que a pobreza no Brasil tem cor. Daí, a importância de se discutir as relações étnico raciais e culturais de forma mais ampla e rotineira possível em nossas realidades educacionais, sendo esta no contexto da educação de jovens e adultos, algo fundante e indissociável.

Entendemos que a obrigatoriedade de inclusão de história e cultura afro-brasileira nos currículos da EJA deve-se tratar de uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas e em se tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para

o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, enquanto uma política curricular podemos destacar alguns princípios básicos emanados por esta que devem ser incorporados nas práticas formativas da EJA, tais como: A discussão das relações étnico raciais no Brasil como forma de combate ao racismo; Valorização da história e cultura dos afro-brasileiros considerando que as identidades culturais são construções e campos de luta; Valorização da diversidade, com vistas a superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino; Afirmação da existência de uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural e estético branco e europeu, que por muito tempo encontrou-se enraizado nos currículos escolares, fortalecendo injustiças sociais, dentre outros .

Consideramos que as práticas norteadas por estes princípios, com certeza fortalecerão a construção de currículos para EJA comprometidos com a historicidade destes sujeitos, desta forma tornar-se urgente “acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (Brasil, 2004: 18), cabendo aos educadores e educadoras da EJA autores e atores curriculantes a ação-reflexão-ação frente a estas diretrizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo compreendemos que ressignificar o currículo da EJA através de diálogos possíveis entre atores curriculantes e as relações étnicas – raciais se constitui como uma possibilidade concreta de refletirmos e pautarmos discussões acerca de um currículo que possa possibilitar uma formação que dê conta das diferenças dos sujeitos da EJA, pautada em princípios de conscientização, reconhecimento e validação das diferenças e historicidade da população negra.

Por se tratar de uma pesquisa de um estudo bibliográfico que possui categorias que tratam de currículo, relações étnicas – raciais e EJA, o texto construído até aqui, permitiu considerá-lo enquanto possibilidades outras de pensar em construir espaços de diálogos que demarquem a construção de currículos que reflitam as diferenças a partir das especificidades e necessidade dos sujeitos da EJA, nesta configuração epistemológica não dá para tratar este trabalho como finalizado, acabado ou conclusivo, pois o mesmo abre espaços para pensarmos outras construções dialógicas a partir da temática, a exemplo de a identidade dos

sujeitos; construção de um currículo que validem seus saberes; emponderamento; mundo do trabalho etc.

Portanto o objetivo de dialogar sobre política curricular e as relações étnicas - raciais no currículo da EJA, foi alcançado ao respondermos a questão: Que princípios poderão ser adotados nas políticas e práticas curriculares constituídas no interior da escola, para promoção das relações étnicas- raciais na Educação de Jovens e Adultos? Os princípios são dialógicos a partir do reconhecimento e validação das experiências dos sujeitos e sua historicidade, pois a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que precisa respeitar as diferenças e reconhecer quem são esses sujeitos que a compõe, a fim de que se possa contribuir com uma educação crítica e emancipacionista aos estudantes que vivenciaram e vivenciam práticas de negação de direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARCELOS, Valdo. *Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas*. Petrópolis, 3. Ed. RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. p. 100. In: ARROYO, M. *A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão*. Revista de Educação de Jovens e Adultos. n. 11/ abril. São Paulo: 2001.

MACEDO, Roberto S. *Atos de Currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10639/03. p. 20. In: SOUZA, Oliveira (org.). *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura*

afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- VIII -**OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS A MULHER
NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD
CAMPO 2013**

Camila Ferreira da Silva – UFPE (Brasil)
Janssen Felipe da Silva - UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o diálogo entre uma pesquisa de Iniciação Científica, concluída, e uma pesquisa de Mestrado, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Partimos do pressuposto de que a Mulher Negra sofre com distintas formas de opressão tais como: raça, gênero, classe e território, logo os lugares e os papéis ocupados nos Livros Didáticos são decorrentes destas formas de opressão.

Diante disso, compreendemos que os lugares e os papéis da Mulher Negra nos Livros Didáticos não são neutros, mas dizem de sua condição identitária: a) protagonista ou coadjuvante; b) de direito ou de favor. Os Livros Didáticos, ratificam as opressões de raça, de gênero, de classe e de território, ou evidenciam as resistências travadas pela Mulher Negra. Desta feita, salientamos a importância de compreender quais os sentidos atribuídos a Mulher Negra nos Livros Didáticos do PNLD Campo 2013.

O trabalho está dividido em quatro seções. Na primeira discorremos sobre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Negro. Na Segunda tratamos o Livro Didático enquanto Texto Curricular. Terceira, percurso metodológico. Quarta, os lugares e os papéis da Mulher Negra nos Livros Didáticos. Quinta, considerações finais.

MULHER NEGRA: LUGARES OUTROS, RACIONALIDADES OUTRAS

Nesta seção versamos sobre as Abordagens Teóricas dos Estudos Pós-coloniais Latino-americano e do Feminismo Latino-americano Negro, enfatizando as formas de silenciamento e subalternização impostas a Mulher Negra pelo sistema-mundo patriarcal / capitalista / colonial / moderno.

A invasão/exploração colonial marcou o surgimento de uma matriz de poder mundial de dominação e exploração das riquezas dos continentes invadidos e da força de trabalho. Este sistema ancorou-se na Racialização e na Racionalização. A Racialização classifica a humanidade em três raças: a Negra, o negro, a índia, o índio, o branco e a branca. Essa classificação gerou também, a hierarquização do trabalho, distribuindo os lugares e os papéis sociais de cada sujeito, no sistema-mundo (QUIJANO, 2005).

A Racionalização toma como referência os conhecimentos produzidos pelo branco-europeu como único detentor e legitimador de epistemologias válidas. Com isso, as especificidades dos povos colonizados passam a ser desconsiderados e ocultadas da historiografia oficial, do currículo escolar e dos Livros Didáticos, dentre outros.

O novo sistema de dominação instaura, também, na dinâmica das relações sociais a sujeição da mulher em relação ao homem, leia-se Patriarcado. No caso da Mulher Negra escravizada, o Patriarcado agiu de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla imposição: ser Mulher e Negra escravizada. Ser Mulher Negra escravizada impõe a condição de não sujeito, mas também de objeto, já que corpo é escravizado e, então, pertence ao outro. Tais requisitos outorgavam aos senhores o direito de posse, de uso, não só para os serviços na lavoura ou na casa, mas para os usos e abusos dos seus corpos.

Segundo Quijano (2005), as formas de dominação e de exploração não se findaram com o fim do processo de colonialismo-colonização, mas se reestruturou, por meio da Colonialidade e seus eixos: do Poder, do Saber e do Ser. No que concerne a Colonialidade do Poder, esta opera produzindo uma classificação e uma hierarquização dos sujeitos dentro de uma condição de naturalidade.

Para Werneck; Iraci; Cruz (2012), as formas de classificação-hierarquização marcam a Mulher Negra por uma tripla injunção de raça-gênero-classe. Dentre todos, são elas que vivenciam as piores condições de trabalho, que recebem os menores rendimentos, que mais sofrem com o desemprego e as relações informais de trabalho e, sua grande maioria, ocupa as posições de menor prestígio e de menor remuneração.

A Colonialidade do Saber legítima uma única forma válida de produzir conhecimento: a eurocêntrica. Este eixo da Colonialidade faz com que o sujeito subalternizado não possa assumir a sua condição de sujeito epistêmico, por sua vez o branco-europeu na condição de sujeito epistêmico, narra a sua história, exaltando e validando seus conhecimentos. Assim, as formas de conhecimento que se distanciam da racionalidade eurocêntrica, quando retratadas na historiografia oficial, no currículo escolar, nos Livros Didáticos, são folclorizados ou simplesmente ocultados.

A Colonialidade do Ser expressa as formas de inferiorização do sujeito e de assimilação da identidade do colonizador. Assim a Mulher Negra ao encarar seu corpo em confronto com os estereótipos da mulher branca, recusa, nega e anula o fato de ser Mulher Negra, deixando de ser para, no máximo, imitar quem é. Diante disso, a Colonialidade do Ser dessencializa os corpos negros e naturaliza performances de feminilidade, raça e beleza derivadas da mulher branca-europeia-civilizada, conseqüentemente a beleza negra passa a ocupar os espaços periféricos de rejeição não só pela própria Mulher Negra, mas pelo reforço de naturalidade imposto pelo sistema-mundo.

A Mulher Negra não permaneceu resignada aos postulados da Colonialidade, mas construíram no tempo-espaco-histórico suas formas de resistência. Para Walsh (2008), a Decolonialidade expressa um movimento de resistência propositiva dos povos que foram silenciadas e subalternizadas, em especial as Mulheres Negras.

Neste viés, o movimento de luta e resistência propositiva atua em enfrentamento aos estigmas e estereótipos de raça, gênero e classe imposto pelo sistema-mundo. Esse enfrentamento está associado à afirmação de suas diferenças, a reconfiguração de suas histórias agora não contadas pelo branco-europeu, mas pela Mulher Negra que assume a postura de sujeito protagonista, gerando novos discursos e em definitiva criando novas epistemologias.

O LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO TEXTO CURRICULAR

Nesta seção apresentamos o Programa Nacional do Livro Didático - Campo 2013, PNLD Campo 2013, ressaltando a importância deste enquanto uma possibilidade da valorização da Mulher Negra, principalmente no que se refere ao rompimento com imagens discriminatórias sobre os seus modos de ser, pensar e produzir conhecimento.

A constituição do PNLD Campo 2013 tem enquanto objetivo considerar as especificidades do contexto cultural, **de gênero, de raça** e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração dos Livros Didáticos das escolas do campo (BRASIL, 2016 grifo nosso). Desta feita, o PNLD Campo 2013 se insere como um desafio na medida em que pode reforçar os estereótipos geradores das desigualdades, ao localizar a Mulher Negra em lugares e papéis subalternizados e/ou podem apresentar-se como uma possibilidade outra, provocando rachaduras no sistema de dominação.

Diante disso, frisamos que entendemos os Livros Didáticos como Textos Curriculares na medida em que são constituídos de recortes culturais e ideológicos não neutros, haja vista que o seu significado e função transformam-se de acordo com as epistemologias e os discursos que os constituem. Diante disso, o Livro Didático por trás de sua aparente neutralidade projeta determinadas ideologias e valores que serão ensinados e validados na sala de aula (SILVA, 2010). Assim, o Livro-Texto não é só portador de um sistema de valores, mas indica/ensina o que deve ser aceito e o que deve ser rejeitado, o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido, pelas alunas e pelos alunos no processo formativo.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa fizemos uso da pesquisa documental. As fontes foram os Livros Didáticos aprovados pelo PNLD Campo 2013. Para tratar os dados utilizamos a Técnica de Análise via Análise Temática (BARDIN, 2004; VALA, 1986) que se efetivou em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento e inferências.

Na primeira fase da Análise Temática selecionamos o material de investigação, neste caso, os Livros Didáticos aprovados pelo PNLD Campo 2013, sendo eles: Projeto Buriti Multidisciplinar e Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo. Já na segunda fase da Análise Temática, exploração

do material, codificamos os dados brutos, transformando-os em núcleos de compreensão. Nesta fase da pesquisa identificamos e caracterizamos os lugares e os papéis que a Mulher Negra ocupa nos Livros Didáticos em questão.

O terceiro procedimento da Análise Temática se refere, ao tratamento dos resultados e a inferência sobre eles. Nesta fase, construímos uma rede de sentidos em torno da temática em questão, considerando o contexto da construção das mensagens, neste caso os lugares e os papéis da Mulher Negra nos Livros Didáticos do PNLD Campo 2013.

OS LUGARES E OS PAPÉIS DA MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD CAMPO 2013

Identificamos nos Livros Didáticos da Coleção Buriti Multidisciplinar os seguintes lugares: a) **atividades de lazer**; b) **trabalho**; c) **família**; d) **lugar genérico**. Na Coleção Girassol-Saberes e Fazeres do Campo, identificamos: a) **atividades de lazer**; b) **trabalho**; c) **lugar genérico**.

No que concerne ao lugar **atividades de lazer**, em ambas as Coleções analisadas, a Mulher Negra ocupa o papel de **Negra infante**, perpassando por duas formas de inferiorização: geracional e raça-gênero. A primeira se deve ao fato da Negra ser retratada majoritariamente na condição de criança. A predominância da Mulher Negra enquanto *infante* está balizada nas normatizações do Patriarcado que, dentre outras, coisas destitui a Mulher Negra da condição de sujeito de poder, reforçando estereótipos desta enquanto ser incompleto, dependente.

Na segunda forma de inferiorização, raça-gênero, apesar da criança Negra ocupar o mesmo lugar que a criança branca, esta, se encontra em uma condição de submissão em relação ao menino-branco, à menina-branca e o menino negro. As imagens, retratam uma centralidade do menino branco, um posicionamento de autoridade da menina branca, como também o menino negro na condição de quem ensina.

Figura 01



Esta relação (raça-gênero), cria um ordenamento social balizado na Colonialidade do Poder, na medida em que hierarquiza os sujeitos. Tal representação evidencia também os efeitos da Colonialidade do Saber, em ambas as imagens a criança Negra ocupa a condição de ser passivo/aprendente, o direito de enunciar-se cabe ao outro e o direito de silenciar-se cabe a criança Negra.

No que se refere à representação da Mulher Negra no **trabalho** identificamos dois tipos: **formal** e **informal**. No trabalho formal, em ambas as Coleções analisadas, a Mulher Negra é retratada na **empresa**. Na **empresa**, na Coleção Buriti, seu papel é de **quebradeira de castanheira**, compondo um total de 04 imagens. Na Coleção Girassol na empresa a Mulher Negra ocupa o papel de: **atendente, cuidadora**.

Figura 02



O papel que a Mulher Negra ocupa nas três primeiras imagens apresenta um elemento em comum: a Racialização do trabalho, uma vez que historicamente esteve restrita a mulher racializada os espaços profissionais de menor escolarização, de menor prestígio e remuneração social. Tais papéis perfazem a escala hierárquica das profissões desde o processo de colonialismo-colonização, se reestruturando por meio da Colonialidade, afinal a Mulher Negra escravizada de ontem presente no corte da cana-de-açúcar, na colheita, dentre outras atividades, não se difere muito da mulher racializada de hoje que continua a exercer, majoritariamente, formas de trabalho servis (GONZALEZ, 1986).

A representação da Mulher Negra no **trabalho informal**, na Coleção Buriti, é identificada na **rua** e na **casa**. Na **rua** esta ocupa o papel

de **vendedora de cartão postal** e **vendedora de peixe**. Na **casa** a Mulher Negra exerce o papel de **domestica** e **artesã**. Na Coleção Girassol no trabalho informal na **casa** o papel da Mulher Negra é: **domestica, oleira e quebradeira de coco-babaçu**.

Figura 03



Ambas as formas de ocupação que a Mulher Negra é retratada, carregam traços coloniais, ou seja, a extensão de atividades que outrora a Mulher Negra escravizada desempenhou. As trabalhadoras negras concentram-se, sobretudo, nas ocupações manuais (83%), o que significa 4/5 da força de trabalho negra feminina tem uma inserção ocupacional caracterizada por baixos níveis de rendimento e de escolaridade, tanto como assalariada quanto como autônomas e não remuneradas (SILVA, 2011).

Figura 04



Se a sociedade está integrada por meio da hierarquização do trabalho, a família está integrada com fundamento na divisão hierárquica do trabalho. O processo de colonialismo-colonização demarcou, também, o domínio de uma cultura masculina balizada no homem enquanto sujeito-civilizado e a Mulher Negra enquanto objeto-corpo-domesticado, de modo que se privatizou e se naturalizou os papéis normativos que a mulher deve exercer.

As normatizações patriarcais constituem a representação da Mulher Negra no Livro Didático no que se refere à **família**. Na Coleção Buriti seu papel é **não-chefe, cuidar da família e Negra infante**.

Figura 05



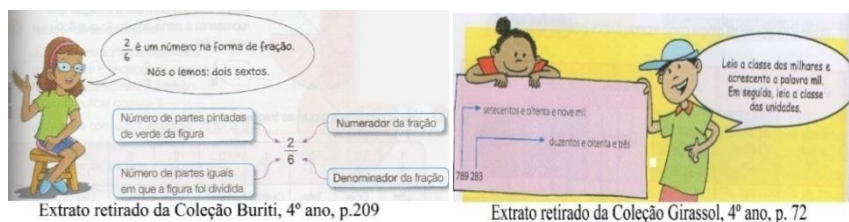
A representação da Mulher Negra na família no que se refere à relação com o companheiro, está balizada em uma hierarquização de poder do homem negro sobre a Mulher Negra, a posição do corpo masculino entorno da Mulher Negra, primeira imagem à esquerda, e o posicionamento do corpo feminino negro voltado para a criança aponta os lugares-papéis que cada sujeito ocupa na estrutura familiar. Nessa estrutura, cabe ao homem à função de chefe, de “cuidar” e de “proteger” a companheira e a prole, conseqüentemente cabe a Mulher Negra não-chefe o cuidado com a prole. Tal relação, está balizada no Patriarcado, que dentre outros fatores naturaliza a relação de posse do homem sobre a mulher dentro de uma falsa concepção daquele que cuida e protege.

Ainda, em relação ao papel da Mulher Negra na família há uma cisão e delimitação do público e do privado, uma vez que o espaço de circulação desta se restringe ao privado (casa), mais especificamente a cozinha, enquanto o homem excede esse espaço e circula entre o privado e o público, sendo este último seu lugar socialmente/naturalmente instituído.

A presença da Mulher Negra entre o privado e o público se rompe no que se refere a sua representação enquanto criança (terceira imagem), a mesma é retratada na rua, na praça, mas sempre ao lado do pai ou de irmãos nunca de uma figura feminina adulta. Desta feita, percebemos a presença forte do Patriarcado na vida da mulher desde a infância, construindo a figura de uma menina frágil, submissa, incapaz de tomar decisões e, portanto, carece da tutela de um homem para se sobressair.

No que concerne à representação da Mulher Negra no **lugar genérico**, em ambas as Coleções analisadas, esta ocupa o papel de **recurso ilustrativo**.

Figura 06



O lugar genérico corresponde no Livro Didático da Coleção Buriti um percentual de 21,73% do total de imagens da Mulher Negra, dentro de uma escala hierárquica dos lugares identificados, o lugar genérico ocupa a segunda posição. Na Coleção Girassol o lugar genérico ocupa a primeira posição, compreendendo 31,67% do total de imagens. Cabe destacar que compreendemos enquanto lugar genérico quando a imagem da Mulher Negra é utilizada unicamente para ilustrar uma situação, de modo que a sua ausência não traria prejuízo a situação didática.

Se por um lado, temos a presença da Mulher Negra é marcada por uma mera ilustração por outro lado sua representação é marcada por um conjunto de sentidos identitários constituídos a partir da Colonialidade. Diante disso, compreendemos que há uma Racialização dos lugares e dos papéis da Mulher Negra nas Coleções analisadas, que lhe atribuem sentidos identitários de sujeito marginalizado, coadjuvante, servil, submisso, incapaz, dentre outros. Tais sentidos passam a ser representados no Livro Didático dentro de uma falsa condição de naturalidade de modo a cristalizar as estruturas hierárquicas de poder que mantém a Mulher Negra submissa aos postulados Colonialidade, ocultando e/ou silenciando os seus movimentos de resistência positiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta feita, compreendemos os Livros Didáticos enquanto produto da Colonialidade, por dois fatores: 1) a sua constituição parte do respeito as diferenças ao afirmar na sua construção o respeito aos aspectos raça e de gênero, dentre outros, mas não há mudança na sua estrutura moderna colonial eurocêntrica, ou seja, o lócus de enunciação epistêmica continua sendo o eurocêntrico e seus saberes de referência são os validados pelas ciências modernas; 2) as imagens mantém a Racialização e a Racionalização da Mulher Negra no que diz respeito a estruturação

histórica, cultural e epistêmica. O Livro Didático é assim colonizado uma vez que seu eixo estruturador é eurocêntrico, mas também é colonizador, na medida em que pode cristaliza e naturaliza identidades, em especial a da Mulher Negra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Governo Federal-Portal do FNDE. *Guia de Livros Didáticos-Educação do Campo*. < Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3957-guia-pnld-campo-2016>> Acesso em 12 jun. 2016.

GONZALEZ, Lélia. E a trabalhadora Negra, cumé que fica? In: *Mulherio*, Bahia, Ano 2, n. 07. p. 1-42, 1986.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em livro. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. LANDER, Edgar (Org.). Colección Sur, CLASCO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. p. 201-245. 2005.

SILVA, Carla. *Uma realidade em preto e branco: as mulheres vítimas de violência doméstica*. 2011. 198 p. dissertação (Pós-Graduação em Serviço Social) - PUC São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, n. 9, 2008.

WERNECK, Jurema; IRACI, Nilza; CRUZ, Simone. *Mulheres negras na primeira pessoa*. Brasil, Copyright. 2012.

- IX -

**OS LUGARES DE MEMÓRIA DA MULHER
NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD
CAMPO 2013**

Camila Ferreira da Silva – UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de Mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Partimos do pressuposto de que a Mulher Negra sofre com distintas formas de opressão (raça-gênero, classe, território), que se interseccionam no sistema-mundo patriarcal / capitalista / colonial / moderno. Estas formas de opressão se diluem no sistema-mundo em distintas esferas sociais, que tende, majoritariamente, a silenciá-la e subjugá-la.

Diante disso, compreendemos que ser Mulher Negra é carregar na memória infindáveis humilhações, angústias e exclusões por portar, principalmente, uma cor de pele e um gênero construídos pelo sistema-mundo enquanto inferiores. Assim, raça e gênero compõem uma unidade que aprisiona o corpo feminino negro, deslocando-o para o domínio do “não-ser”. Este corpo torna-se a antítese do ser hegemônico: o homem branco, europeu, heterossexual e cristão e a antítese do ideal feminino, a mulher branca. Convém destacar que não só o corpo feminino negro foi marcado, considerado inferior/subalterno, mas os seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento, salvo raras exceções, foram silenciados e/ou ocultados por uma Memória Hegemônica que influenciou em diversas esferas sociais, dentre elas destacamos as instituições de ensino e com especificidades o Livro Didático.

Cabe destacar que compreendemos o Livro Didático enquanto uma Memória Curricular Herdada, uma vez que este recurso didático é constituinte e constituidor de práticas/políticas, sociais, culturais e epistemológicas permeadas por tensões e conflitos entre uma Memória Hegemônica e uma Memória Viva. Cabe destacar, que, predominantemente, a história foi/é contada nos Livros Didáticos, a partir de uma Memória Hegemônica que tende a uma legitimação cultural dos seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento.

Nesta perspectiva, o Livro Didático se constitui enquanto herdeiro dessa Memória Hegemônica, mas se constitui, também, enquanto um ato de poder, poder no sentido de significar, de validar e de universalizá-los, a partir de uma Memória Hegemônica, que tende a selecionar de forma interessada aquilo que deve ser objeto de escolarização. Assim, as demais formas de conhecimento que se distanciam desta Memória Hegemônica ocupam a condição do “ainda-não”, é nesse contexto que recai sobre os modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento das Mulheres Negras uma condição de não-sujeito, não-portadora de conhecimento e, sobretudo de sujeitos a-históricos.

Diante disso, destacamos a importância de identificar os lugares de Memória atribuídos a Mulher Negra nos livros didáticos do PNLD Campo 2013. Uma vez que a constituição deste material deve perpassar, necessariamente, pelo “respeito aos aspectos econômicos, de **gênero**, geracional, de **raça** e etnia” (BRASIL, 2010, p. 1, grifo nosso). Ademais, o PNLD Campo 2013 se insere como um desafio na medida em que pode reforçar os estereótipos geradores das desigualdades, balizados na Memória Hegemônica, ao localizar esta Mulher Negra em lugares subalternizados e/ou podem apresentar-se como uma possibilidade outra, a partir das Memórias Vivas, provocando rachaduras no sistema-mundo.

A lente teórica que fundamenta o olhar interpretativo desta pesquisa é o Feminismo Latino-americano Negro. Esta Abordagem permite um olhar outro sobre a Mulher Negra, uma vez que parte do *lôcus* de enunciação social, cultural, político, histórico e epistêmico desse sujeito que foi silenciado e subalternizado historicamente.

Para a elegermos a fonte de análise tomamos como critérios as Coleções didáticas aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático Campo 2013 (PNLD Campo 2013). Neste caso: Projeto Buriiti Multidisciplinar e a Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo. Para a

seleção e organização dos dados utilizamo-nos da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2011).

A Análise Temática acontece por meio das seguintes fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento e inferências dos dados. Na primeira fase foi realizado o levantamento dos Livros Didáticos aprovados pelo PNLD Campo 2013. Fizemos uso das regras da exaustividade; da representatividade; da homogeneidade; e da pertinência (BARDIN, 2011), para assim selecionarmos as imagens da Mulher Negra.

A Regra da exaustividade diz respeito à reunião de todas as imagens de Mulher Negra nos Livros Didáticos, no intuito de esgotarmos a sua totalidade. A regra da representatividade corresponde às imagens representativas dentro do universo selecionado que obedeçam aos objetivos pretendidos. A regra da homogeneidade refere-se às imagens que possuam a mesma natureza. E por fim, a regra da pertinência em que as imagens recenseadas devem ser adequadas a dar respostas ao objetivo do trabalho.

Através do uso das referidas regras construímos o *corpus* documental deste trabalho. Segundo Bardin, “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (2011, p. 126). Desta feita, o *corpus* documental deste trabalho contou com o quantitativo 359 (trezentos e cinquenta e nove imagens), sendo 138 (cento e trinta e oito) da Coleção Buriti Multidisciplinar e 221 (duzentos e vinte e um) da Coleção Girassol Saberes e Fazer do Campo.

A segunda fase exploração do material aconteceu por meio de leituras minuciosas das imagens, buscando codificar, classificar e categorizá-las a partir dos lugares de memória que a Mulher Negra ocupa. Assim, realizamos o tratamento e as inferências, terceira fase, que permitiram tecer redes de sentidos analíticos sobre os dados.

A título de organização este trabalho é composto das seguintes seções: a) Feminismo Latino-americano Negro; b) os lugares de Memória da Mulher Negra nos Livros Didáticos; c) considerações parciais.

A MULHER NEGRA: ENTRE AS MEMÓRIAS HEGEMÔNICAS E AS MEMÓRIAS VIVIDAS: UM OLHAR A PARTIR DO FEMINISMO LATINO-AMERICANO NEGRO

Nesta seção, abordaremos o conceito de Memória Hegemônica, Memória Coletiva e Memória Viva, bem como suas marcas no Livro Didático que se constitui enquanto uma Memória Curricular Herdada. Esta

discussão, se faz necessária para compreendermos, em certa medida, como se delinearão as formas de silenciamento e de subalternização imposto ao corpo feminino negro, instaurados com a invasão colonial e permanece com outras roupagens nos dias atuais.

A invasão dos exploradores, no final do século XV, marcou não só o surgimento de uma matriz de poder mundial de dominação e exploração das riquezas dos continentes invadidos e da força de trabalho. Mas, marcou, também, uma hierarquização dos sujeitos na qual Mulher Negra ocupa a base da pirâmide social, sujeita as maiores formas de discriminação e de subjugação social; já homem branco europeu, heterossexual e cristão ocupa a ponta da pirâmide social e angaria os privilégios de sua condição auto constituída historicamente.

Essa marca atuou sobre o corpo feminino negro por duas vias que se interseccionam. Primeiro, o objetificou e o sexualizou, produzindo uma iconografia de corpos de negras que insistia em apresentá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. Essas representações incutiram na Memória Coletiva de todas e todos a ideia de que as Mulheres Negras eram só corpo, sem mente, e, portanto, destituída da condição de sujeito epistêmico, ou seja, de sujeito incapaz de produzir conhecimento (WERNECK; MENDONÇA; WHITE, 2006)

Assim, quando determinados acontecimentos passam a ser incorporados à história, essa pode torna-se um foco de Memória, ou seja, uma Memória Coletiva compartilhada por um corpo coletivo de pessoas que tendem a considerar esse foco de memória enquanto universal. Nesta perspectiva, cabe destacar que a Memória Coletiva é um foco de Memória dentro de uma Memória Hegemônica, sendo assim é uma história particular constituída e universalizada a partir do sujeito dominante (MONTENEGRO, 2003). Neste viés, o corpo feminino negro associado a uma condição de não-sujeito e de corpo sem mente, dentre outros aspectos, foi construído a partir de uma Memória Hegemônica intencionalmente disseminada dentro de uma Memória Coletiva.

Já a Memória Viva inclui o que a Memória Hegemônica exclui, ela restitui uma história que não foi contada e/ou escrita, uma vez que parte dos sujeitos outros, em especial da Mulher Negra que teve seus modos de saber, de ser e de pensar apagados, ocultados e subjugados pela Memória Hegemônica (GONZALES, 1984).

A Memória Hegemônica nos remete ao enredo, ou seja, a história contada pelo sujeito de poder auto-autorizado; já a Memória Viva parte da narrativa do lugar geo-político e corpo-político do sujeito que fala, em especial a Mulher Negra. Neste caso, a Mulher Negra fratura a “amnesia de origen”, imposta pela Memória Hegemônica, que constituiu corpos dóceis e alterou sua corporalidade, sua afetividade, suas formas de produzir conhecimento, dentre outros aspectos, em favor de uma universalidade de sujeito branco, eurocêntrico, heterossexual e cristão (SEGATO, 2016).

Desta feita, compreendemos que o Livro Didático pode ser constituído dentro de um enredo ou de uma narrativa, levando em consideração que sua constituição é perpassada por um conjunto de lutas e de tensões. Assim, o Livro Didático se materializa enquanto uma Memória Curricular Herdada, podendo está a serviço tanto de uma Memória Hegemônica quanto de uma Memória Viva.

Frisamos, que nos filiamos a uma Perspectiva Pós-Crítica de Currículo, uma perspectiva de Currículo que questiona os processos de seleção e de legitimação dos fragmentos das memórias culturais e identitárias hegemônicas. Tal perspectiva, surge em um contexto de agravamento das desigualdades sociais evidenciando que as relações desiguais de poder não se reduzem apenas a determinantes econômicos e políticos, mas refletem também os aspectos socioculturais de raça, de gênero, de sexualidade, dentre outros (SILVA, 2000).

Neste bojo, o Feminismos Latino-americano Negro denuncia não só a educação, mas o currículo escolar e os materiais didáticos calcados em uma Memória Hegemônica que ocasionou uma assepsia das Memórias Vivas das Mulheres Negras. Deste modo, compreendemos que o Livro Didático enquanto uma Memória Curricular Herdada pode estar balizada tanto dentro de uma perspectiva de Memória Hegemônica, quanto das Memórias Vivas.

Diante disso, frisamos a necessidade de identificar nos Livros Didáticos do PNLDC Campo 2013 os lugares de memória que a Mulher Negra ocupa, no intuito de compreendermos se a sua constituição é tecida a partir de uma Memória Coletiva ou de uma Memória viva.

OS LUGARES DE MEMÓRIA DA MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD CAMPO 2013

Nesta seção, apresentamos os lugares de Memória que a Mulher Negra ocupa nos Livros Didáticos do PNLD Campo 2013. Em ambas as Coleções: Projeto Buriti Multidisciplinar e Girassol Saberes e Fazeres do Campo, identificamos os seguintes lugares: a) **cultura**; b) **trabalho**; c) **história**; c) **política**.

Em relação a representação da Mulher Negra na **cultura**¹⁴ está é representada, majoritariamente, em duas condições. Na primeira, as imagens se referem as representações a qual está ornada com elementos pertinentes a sua comunidade. Na segunda, a Mulher Negra participa das atividades culturais.

Figura 01



Na primeira imagem, identificamos que os modos de vida e os modos de se vestir, pertinentes a cultura negra são retratados, no entanto se delinea de forma cristalizada e deslocada no tempo. Cristalizada por que os elementos culturais aparecem como se fossem estáticos, como se no tempo-histórico a cultura não sofresse mudanças. Tal elemento, foi percebido a partir da construção do corpus documental, na qual o total de imagens referente a cultura da população negra são retratados em um tempo passado. Na segunda imagem a Mulher Negra participa da atividade

¹⁴ Destacamos que não trazemos todas as imagens das referidas Coleções, mas a partir da construção do *corpus* documental, utilizamos as imagens mais representativas no que se refere aos lugares que a Mulher Negra ocupa.

cultural, mas há uma hierarquização, do homem branco da mulher branca e do homem negro em relação a Mulher Negra.

Diante do exposto, percebemos que apesar das Memória Vividas da Mulher Negra estarem representadas no Livro Didático (vestes, danças), estão em uma condição de engessamento cultural e de subalternização suas raízes calcadas na Memória Hegemônica.

O lugar da Mulher Negra no **trabalho** é marcado por ocupações manuais, seja trabalhos ocasionais ou por temporada que implicam em baixas condições de vida em termos de habitação, saúde e moradia.

Figura 02



Assim a Mulher Negra aparece enquanto setor mais explorado e oprimido na escala da hierarquização profissional, constituindo uma massa marginalizada, marcada por uma Memória Hegemônica que construiu na Memória Coletiva a ideia que a Mulher Negra é só um corpo sem mente, relegando aos espaços profissionais de menor remuneração e de menor prestígio social.

O lugar da Mulher Negra na **história** é identificado em dois períodos: escravagista e pós-abolição, simultaneamente primeira e segunda imagem.

Figura 03



Tal representação indica dois aspectos. Primeiro, se passa a impressão de que a população negra, em especial a Mulher Negra, deixou

de existir na história após esses períodos. Segundo, quando retratadas, estão associadas à condição de escravas, levando em consideração que não identificamos nas imagens movimentos de resistência tecidos pela Mulher Negra e pelo homem negro. Diante disso, percebemos que as Memórias Vividas da Mulher Negra, foram/são apagadas por uma Memória Hegemônica que escreve a história a partir de sua cosmovisão.

No que confere ao lugar da Mulher Negra na **política**, identificamos que está associada a condição de coadjuvante na tomada de decisões. Cabe destacar, que compreendemos enquanto política, a representação da Mulher Negra quando esta é representada em lugares que exigem determinada tomada de decisão. Assim, nas imagens abaixo, identificamos na primeira uma reunião e na segunda uma mobilização da comunidade campesina em torno da igualdade social.

Figura 04



A partir das imagens podemos identificar que há uma hierarquização da Mulher Negra em relação aos demais sujeitos. Na primeira imagem a Mulher Negra está presente na tomada de decisão, mas é a mulher branca e o homem negro que se localizam no centro a imagem, portanto na condição de sujeitos de poder, passíveis de tomar decisões. Na segunda imagem, identificamos apenas uma iconografia da Mulher Negra, mas sua representação é guiada pelo homem branco e pela mulher branca. Segundo Gonzalez (1986), a posição dos corpos, o lugar físico a qual a figura negra se situa, dizem de sua condição social, de subjugação e de inferiorização.

Os lugares a qual a Mulher Negra ocupa na cultura, no trabalho, na história e na política estão balizados em uma Memória Hegemônica que teceu na Memória Coletiva da população a ideia da Mulher Negra enquanto um não-sujeito, um corpo sem mente. Desta feita, os modos de vida, a condição de sujeito epistêmico, as tomadas de decisão, as resistências, em síntese a narrativa da Mulher Negra passam a ser higienizadas da história,

causando uma amnésia de origem calcada na Memória Hegemônica e assim silenciando as Memórias Vividas.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Através das análises, iniciais, realizadas identificamos que os lugares de memória que a Mulher Negra ocupa nos Livros Didáticos está ancorada em uma concepção de Memória Hegemônica que a situa em uma de silenciamento e de subalternização em relação ao homem branco, a mulher branca e o homem-negro.

Desta feita, os Livros Didáticos se constituem enquanto uma Memória Curricular Herdada da Memória Hegemônica que teceu/tece uma amnésia de origem em relação as Memórias Vividas da Mulher Negra. O produto desta amnésia é a constituição de uma Memória Coletiva que tende a naturalizar a condição de não sujeito, de ser a-histórico, dissociado das tomadas de decisões, de não produtor de conhecimento, em síntese um corpo sem mente.

Diante disso, compreendemos que a apesar da constituição dos Livros Didáticos partirem do respeito aos aspectos raça e de gênero, dentre outros, mas não há mudança na sua estrutura, sua materialização continua a subjugar e silenciar os aspectos sociais, culturais, políticos, históricos e epistêmicos da Mulher Negra.

É fato que o Livro Didático não é o único elemento a contribuir para a manutenção das formas de subjugação que subjaz a Mulher Negra. No entanto, este pode ser um importante instrumento para a desconstrução das Memórias Hegemônicas quando balizado, também, nas epistemes dos povos que foram subalternizados, evidenciando assim a outra face da moeda: as Memórias Vividas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Governo Federal-Portal do FNDE. *Guia de Livros Didáticos-Educação do Campo*. < Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3957-guia-pnld-campo-2016>> Acesso em 13 jun. 2010.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GONZALEZ, Lélia. E a trabalhadora Negra, cumé que fica? In: *Mulherio*, Bahia, Ano 2, nº 07. p. 1-42,1986.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 2003.

SEGATO, Rita Laura; ALVAREZ, Paulina. *Frente al espejo de la reina mala: docencia, amistad y autorización como brechas decoloniais em la universidad*. Universidade de Brasília. 2016, p. 201-215.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Silva; PINTO, José Madureira (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn. *O Livro da saúde das Mulheres Negras: nossos passos vêm*

- X -

RECONHECIMENTO E ALTERIDADE: AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES NO MEIO JUDAICO-CRISTÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE CATÓLICOS E PROTESTANTES NOS MUNICÍPIOS DE JOÃO PESSOA E RECIFE

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira¹⁵

Itamar Nunes da Silva¹⁶

Contemporaneamente, assistimos a novas configurações familiares que transformam radicalmente a família tradicional em novos rearranjos que incluem: casais sem filhos, mães solteiras e casais homossexuais. Para as religiões cristãs que tomam por base a moral Cristã, essa nova realidade vai de encontro aos seus valores, que respeita tais opções, embora não as reconheça como famílias, pois o discurso religioso tem por fundamento que a família se constitui pela união indissolúvel entre homem e mulher e, seus respectivos filhos.

Nessa perspectiva, a doutrina da igreja rejeita aquelas formas alternativas de famílias, pois considera que tais configurações se deslocam

¹⁵ 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 Cidadania e Direitos Humanos. UFPB.

¹⁶ Mestre em Ciência Política e Doutor em Educação. Professor Adjunto da UFPB/CCHLA/DCE, Vice Coordenador do NEPEDH – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania da UFPE e do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB.

da tradição judaico-cristã ao ferir os seus preceitos e/ou ordenações/sacramentos bíblicos. Nesse sentido,

A relação entre os discursos religiosos e o dos direitos humanos é complexa e marcada por turbulências dependendo da tradição religiosa, da configuração nacional e da conjuntura política em questão (livro eletrônico)¹⁷.

Contudo, em que pese essa compreensão, muitos casais homoafetivos abdicam de tais dogmas e passam a viver conforme suas orientações sexuais em relações homoafetivas que, cada vez mais passam a ser reconhecidas como direitos inalienáveis à dignidade da pessoa humana.

Nessa perspectiva, entendemos que a promoção e defesa dos Direitos Humanos vêm se afirmando como condição imprescindível à instalação de uma cultura fundada na ética, na solidariedade e no respeito à diferença. Isso porque vem crescendo, em escala internacional, amplo processo de mobilização, tanto de setores da sociedade civil organizada, como de organismos internacionais, a exemplo da ONU, OEA, Corte internacional de justiça, Anistia Internacional, dentre outros, tendo em vista a efetivação de pactos e acordos entre as nações quanto à proclamação e respeito aos Direitos Humanos, que se traduzem num processo de construção histórica da humanidade.

Desde o final da Segunda Guerra Mundial, comunidades gays e seus movimentos políticos vem se formando e conquistando direitos em âmbito mundial. Por outro lado, evidenciamos o nascimento de movimentos confessionais de cunho tradicionais, em vários países do mundo, nas inúmeras doutrinas cristãs dificultando o avanço de tais lutas sociais no que diz respeito aos direitos reprodutivos e à livre expressão sexual.

Embora reconheçamos esforços de alguns segmentos religiosos com discursos religiosos contra hegemônicos dialogando com o discurso dos direitos humanos, notadamente a teologia feminista ou, mais recentemente a teologia do queer “o impacto dessas teologias na regulação jurídica e política das relações de gênero parece bastante reduzido entre os ativistas religiosos dos movimentos confessionais tradicionalistas”

¹⁷ Religiões e homossexualidades. (Orgs). Maria das Dores Campos Machado; Fernanda Delvalhas Piccollo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

No Brasil, as lutas sociais do movimento do GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgênicos) vão se firmando com maior força a partir da Constituição de 1988 e, sobretudo, nas décadas de 1990 e na primeira do 2000.

É com esse entendimento que o presente projeto de pesquisa, **reconhecimento e alteridade: as novas configurações familiares no meio judaico-cristão: um estudo comparativo entre católicos e protestantes nos municípios de João Pessoa e Recife** apresenta como problema de pesquisa: como tem sido o tratamento das igrejas judaico-cristãs no que diz respeito à diversidade sexual tendo em vista a resolução do Supremo Tribunal federal que reconhece a união estável entre pessoas do mesmo sexo? Como objetivo geral pretendemos refletir acerca dos desafios da igreja judaico-cristã, católica e evangélica, quanto à temática dos rearranjos familiares no mundo hodierno.

Como objetivos específicos:

- a. Propiciar estudos e reflexões acerca da percepção da igreja judaico-cristã no que diz respeito à homossexualidade.
- b. Desenvolver estudos comparativos quanto à posição da igreja católica e da igreja protestante no que diz respeito às novas configurações familiares sexuais contemporaneamente.
- c. Analisar o entendimento de pastores, padres e fieis das igrejas quanto às relações homoafetivas.

Como aproximações teóricas, a presente pesquisa toma como categorias de análise, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth, direitos humanos e orientação sexual; as relações homoafetivas e a doutrina social das igrejas judaico-cristãs.

A abordagem metodológica a ser adotada é de natureza qualitativa. Para tanto, utilizaremos a análise de discurso, por se articular com a teoria do reconhecimento cuja abordagem/apreensão discursiva será desenvolvida através do Modelo Tridimensional de Análise Crítica de Discurso (ADC) com base em Fairclough. A opção pela ADC se deve ao fato de ela propiciar uma reflexão das interações sociais tomando por base a interpretação de textos, não apenas do ponto de vista sociológico, nem tampouco de um enfoque exclusivamente linguístico, mas se colocando no âmbito das duas abordagens, buscando a interação entre o elemento

linguístico e o elemento social, cujo foco central é a mudança social e cultural a partir da mudança discursiva.

O Campo de pesquisa a ser investigado será as igrejas protestantes (Batistas, Adventistas, Assembleia de Deus e Universal do Reino de Deus) e Católicas. Dentre as igrejas protestantes elegeremos 2 de cada uma das denominações supracitadas localizadas nos municípios de João Pessoa e Recife. Quanto às igrejas católicas elencaremos 3 de cada um dos municípios acima mencionados.

Como procedimentos metodológicos faremos levantamento bibliográfico sobre as categorias teóricas básicas: teoria do reconhecimento, direitos humanos, diversidade sexual e relações homoafetivas e a doutrina social da igreja. Com relação as católicas analisaremos os documentos emitidos pelo Bispo de Roma, Papa Francisco e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

A coleta de informações será realizada através de entrevista semiestruturada com: Bispos, Padres, pastores e diáconos. Na seleção dos entrevistados para o grupo focal daremos prioridades aqueles fiéis que tiverem participação ativa nos ritos das igrejas.

ESTADO, DEMOCRACIA E RECONHECIMENTOⁱ SOCIAL: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL

Uma compreensão significativa que prevalece na era moderna é a de que os fundamentos da validade do direito, e em especial dos Direitos Humanos não devem ser procurados no mundo sobrenatural da esfera teológica, nem tampouco na abstração metafísica da natureza que toma o universo, com toda a sua complexidade, como imutável e que alicerçou a visão de mundo medieval. Se o direito é uma invenção do homem e da humanidade, quer ele esteja em estado de natureza ou civil, os seus fundamentos e sua validade devem ser procurados no próprio homem que o gerou. Criador e criatura são protagonistas no ato e na ação de invenção do direito, significando que o próprio homem, enquanto ser fundante, deve ser considerado em sua dignidade e plenitude como pessoa humana.

Tal compreensão nos conduz ao reconhecimento do princípio de que a dignidade é essencialmente uma qualidade do ser humano. Isso significa que homens e mulheres fazem jus a todo o respeito, independentemente de sua origem, raça, sexo, idade, estado civil ou condição social e econômica.

Nesse sentido, a dignidade da pessoa humana está fundamentalmente ligada ao reconhecimento social e à conquista de direitos. Dessa forma, abordar a temática dos Direitos Humanos implica, ao mesmo tempo, pensar a questão do Estado e da democracia, pois, a experiência histórica vem mostrando que os mesmos avançam em seu processo de construção em períodos de estabilidade democrática. Quanto mais avança a prática do exercício no Estado democrático, maior a defesa, proteção, evolução e reconhecimento dos direitos.

APROXIMAÇÕES DA TEORIA DO RECONHECIMENTO DE HONNETH PARA O ENTENDIMENTO DOS NOVOS ARRANJOS FAMILIARES

A teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2001a, 2003a, 2003b, 2003c) não se explica apenas a partir da noção de democracia no sentido mais usual do termo, pois se trata de uma teoria da justiça, profundamente vinculada a uma dimensão ética e que ganhou contornos diferentes de acordo com os autores que a estudaram. Por isso, Costa e Espindola (2012) reforçam:

Para que uma sociedade seja de fato justa, é preciso o reconhecimento da dignidade pessoal de todos os indivíduos. Na contemporaneidade, uma forma exemplar de desrespeito é a negação dos direitos e a exclusão social, situação na qual os indivíduos padecem em sua dignidade por não terem concedidos os direitos morais e as responsabilidades de uma pessoa legal plena em sua própria comunidade (2012, p. 90)¹⁸.

¹⁸ Isso não significa afirmar que a luta pela igualdade econômica tenha sido abandonada, muito pelo contrário. A luta por reconhecimento das diferenças, situada mais no plano ético e moral, alia-se à luta pela igualdade econômico-social. É preciso, ao mesmo tempo, reconhecer que a miséria social, por si só, se constitui como uma grande imoralidade na medida em que o avanço científico e tecnológico possibilita a garantia da maioria das necessidades da população de todo o planeta. Para maiores esclarecimentos consultar Nancy Fraser (2003).

Embora pareça existir certa escassez teórica acerca do vínculo entre democracia e reconhecimento no pensamento de Honneth, percebemos que abordar essa aproximação temática, a partir da tese da justiça, implica tratarmos da questão das lutas sociais dos grupos excluídos sob as bandeiras da nacionalidade, da etnicidade, das raças, de gênero e da sexualidade, ou seja, das minorias, o que põe em discussão o vínculo entre reconhecimento, democracia e Direitos Humanos. Nesses conflitos aparecem também a luta pelo reconhecimento das relações homoafetivas.

A democracia é um processo que se aprende na medida em que se vive. Quanto mais a experiência democrática se aprofunda nas práticas sociais, maior será o respeito à diversidade, à diferença e, conseqüentemente, aos Direitos Humanos. Silva e Gonçalves (2003) ratificam tal ideia ao afirmarem que

A negação dos direitos morais impõe como resposta, no plano da ação, não mais princípios da democracia formal, mas as estratégias chamadas, por alguns autores, de “política do reconhecimento”, por outros, de “política de identidade” e, ainda, de “política da diferença” (2003, p. 118).

É por isso que os princípios da democracia que atravessam o pensamento de Honneth vão para além do modelo liberal de democracia. Nela, encontramos os fundamentos vitais para uma vivência dos Direitos Humanos que tem como horizonte mais amplo a ideia de uma justiça ampliada. Desse modo, o debate travado pelos teóricos do reconhecimento permite analisar os dilemas em torno da diversidade nas sociedades hodiernas e, por outro, avaliar os possíveis efeitos das políticas públicas de Direitos Humanos que se denominam *inclusivas* ou de *ações afirmativas*, tendo em vista diagnosticar as violações no que diz respeito ao direito à igualdade e à diferença.

É importante ressaltar que não existe uma única teoria do reconhecimento, pois são vários os teóricos que desenvolvem essa temática, tanto no passado como contemporaneamente¹⁹. Demos ênfase à teoria do

¹⁹O Filósofo Político Canadense Charles Taylor, o Filósofo Social Axel Honneth, a Cientista Política Norte Americana Nancy Fraser, são três dos principais pensadores contemporâneos que vêm realizando estudos e pesquisas sobre a temática do reconhecimento.

reconhecimento de Axel Honneth (2003a) por reconhecer na mesma contribuições relevantes para o presente estudo. Para esse pensador a teoria do reconhecimento se resume ao articular o

Idealismo hegeliano ao pragmatismo de G. H. Mead para propor uma teoria da justiça centrada no conceito de autorrealização. Para Honneth (2001a, 2003a, 2003b, 2003c), as lutas por reconhecimento impulsionam a ação dos sujeitos no mundo e o progresso moral da sociedade, sendo que o parâmetro de tais lutas é o anseio pela autorrealização. Segundo ele, as configurações atuais das sociedades ocidentais levaram à consolidação de três domínios essenciais à autorrealização: o afeto, os direitos e a estima social. A possibilidade de experimentar vínculos afetivos fortes, de ver-se semelhante aos outros no exercício de direitos e deveres e de ser apreciado por eventuais contribuições à consecução de objetivos coletivos permite ao sujeito realizar-se em múltiplas dimensões. Do afeto, dos direitos e da possibilidade de ser estimado adviriam, respectivamente, a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima (Apud MENDONÇA, p. 121).

Em suas reflexões, parece que Honneth (2003) prioriza o reconhecimento social ao mostrar que a comunidade de valores,²⁰ ao não acolher aquilo que está enraizado na esfera da vida cotidiana, traz desrespeito, sofrimento e dor pela rejeição, pelo preconceito, pela discriminação, pela exclusão e, portanto, pela violação de direitos fundamentais. Nesse sentido, ao negar a expressão de demandas fundamentais de parte significativa das sociedades, compromete a prática da democracia porque fere os direitos de comunidades, povos e nações.

A teoria do reconhecimento em Honneth (2003) faz uma reflexão crítica sobre a realidade e, ao mesmo tempo, contribui para a construção de um mundo que aponte para a emancipação da humanidade, tendo por fundamento relações sociais mais humanizadas, transparentes e democráticas.

²⁰ Isso significa criar, por meio de um arcabouço jurídico-político, uma comunidade em que certos direitos e valores tenham a promoção, a defesa e a garantia da proteção de todos. É, pois, nesta dimensão que entram as lutas pela universalização dos Direitos Humanos, por exemplo: o direito à vida.

É nesse sentido, que a teoria do reconhecimento é atravessada por uma teoria da democracia, se constituindo, também, como uma teoria da justiça social. Isso porque ela vai ao encontro da garantia de direitos das minorias possibilitando à esfera política, nas sociedades contemporâneas, criar as condições para a sua efetivação.

Em Honneth, a autorrealização se processa em três domínios (autoconfiança, autorrespeito e autoestima) sendo caracterizada como um princípio normativo que se concretiza a partir de relações intersubjetivas, dialógicas e contextualizadas. A luta pelo reconhecimento se concretiza na autorrealização como pessoas, seres humanos e indivíduos. Por isso, ao negar o reconhecimento da alteridade, a comunidade de valores não facilita a relação com o outro concreto, com o qual se está convivendo, gerando, por sua vez, desrespeito e opressão, podendo se constituir como o germe da luta pelo reconhecimento tendo por telos o princípio normativo da autorrealização e o progresso moral da sociedade.

É nessa perspectiva, que a esfera do reconhecimento social se constitui como o ponto chave das lutas contemporâneas porque nela convivem os homens e as mulheres invisíveis, que existem como sujeitos sociais. Eles ficam invisíveis na esfera da vida justamente por conta da ausência de reconhecimento social, ou por um reconhecimento equivocado que se atribui a esses sujeitos. Essa visibilidade equivocada fere a identidade dos sujeitos ao afetar o sentimento de dignidade que eles têm em relação a si mesmo. Todo esse processo de violações pode gerar uma luta social moralmente motivada no sentido da conquista de direitos. Isso porque, muitos sentimentos da vida social sequer são considerados desrespeito à dignidade da pessoa humana e/ou se apresenta sem perspectiva de soluções, em curtos ou médios prazos, embora produzam aflições e dor para os que são afetados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FLORES, Joaquim Herrera. *Direitos Humanos e globalização fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica*. [Livro eletrônico]. (Org.). David Sánchez Rúbio, Joaquín Herrera Flores, Salo de Carvalho. – 2ª. Ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. *Teoria Crítica dos Direitos Humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

_____. *A (Re)invenção dos Direitos Humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003a.

NUNES, Itamar Silva. COSTA; Célia M. R.P. Direitos Humanos, Universidade e movimentos sociais: uma articulação possível na UFPE e na UFPB. In: *A formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. (Orgs.). Guiseppe Tosi, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

PEREIRA, Célia Maria Rodrigues da Costa; Nunes, Itamar Silva. Direitos Humanos, Universidade e Movimentos Sociais: uma articulação possível na UFPE e na UFPB. In: *A formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. (Orgs.). Guiseppe Tosi; Lucia de Fátima Guerra Ferreira; Maria de Nazaré Tavares Zenaide. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

PEREIRA, Célia Maria Rodrigues da Costa; SILVA, Itamar Nunes. Direitos Humanos e democracia: um desafio para as Ciências Sociais. In: *Direitos Humanos na educação superior: Subsídios para a educação em Direitos Humanos nas Ciências Sociais*. (Orgs.). Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria Nazaré Tavares Zenaide, Célia Costa, Itamar Nunes. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SILVA, Itamar Nunes. *Educação em Direitos Humanos: reverberação do discurso da diversidade nas escolas da rede pública estaduais de Pernambuco*. Tese doutorado apresentada à Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, 2015.

- XI -

ESCOLA E CURRÍCULO NO CONTEXTO CAPITALISTA: UMA DISPUTA PELA PRESENÇA DAS DIVERSIDADES

Claudemir Lourenção²¹

Ilma Ferreira Machado²²

INTRODUÇÃO

Este artigo está dividido em duas partes e apresenta-se como uma possibilidade para compreender os desafios de se incorporar a diferença e as diversidades ao currículo da sociedade capitalista, visto que o sistema do capital busca homogeneizar as relações e, conseqüentemente, desconsiderar as mais variadas identidades. Na primeira parte, apontamos que a escola é marcada por contradições e, por conta disso, diferentes forças disputam espaço no currículo. Na segunda, procuramos demonstrar como o resultado dessas disputas tem implicado nas conquistas da classe trabalhadora no que diz respeito à visibilidade no currículo, entendendo que o currículo mostra-se como resultado dessas disputas ou como expressão de equilíbrio dessas forças.

É preciso reconhecer que a escola é uma instituição importante para a formação das crianças e da juventude, mas não a única e, embora haja várias com essa finalidade, é na escola que se fortificam as disputas por

²¹ Mestre em Educação pela Unemat. Professor da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Endereço eletrônico: claulourencao@hotmail.com.

²² Doutora em Educação pela Unicamp. Professora do PPGEduc/Unemat. Endereço eletrônico: ilma.ferreiramachado@gmail.com.

espaços que via de regra são ocupados por forças representantes do capital. São nesses espaços de resistência que a classe trabalhadora procura expor seu projeto de sociedade. Reconhecer que existem forças que disputam visibilidade é importante para que a escola possa incorporar diferenças e sujeitos no currículo e, assim, constituir-se, verdadeiramente, como instituição democrática e de promoção do desenvolvimento humano.

A ESCOLA CAPITALISTA E SUAS CONTRADIÇÕES

A configuração de escola que se tem hoje faz parte de uma visão de mundo e de educação que perdura com certas intenções. Enguita (1989) lembra que em meados do século XIX havia uma preocupação em internalizar nas crianças e em seus pais a importância do tempo. Tal preocupação era fruto de uma relação muito íntima entre cumprir o tempo na escola – pontualidade na entrada e na saída, regularidade na frequência – e na indústria, que pode ser ampliada se considerar as demais formas de trabalho no sistema capitalista.

Para Enguita (1989) as escolas têm em comum a obsessão pela manutenção da ordem como uma das características mais importantes. Essas ordens podem ser individuais ou coletivas, nas quais o silêncio, a atenção e a permanência no lugar são exigidos constantemente. O autor aponta que ao não ser consentida ou desejada, essa ordem torna-se problema de autoridade e de submissão. Para ele, a relação de autoridade e hierarquia em que os alunos se veem inseridos se repetirá ao incorporarem-se ao trabalho e essa relação de submissão produz efeitos: recordar que não são autônomos em suas decisões, não se pode confiar neles e que devem estar sob cuidados.

Para Freitas (2011), a escola capitalista, embora repleta de contradições, se faz para a classe dominante e foi formatada ao longo dos séculos para excluir e subordinar a classe trabalhadora. O autor lembra ainda que essa exclusão não é apenas por negar acesso ao espaço físico, mas por não permitir que ao acessá-la, consiga apropriar-se dos conhecimentos sistematizados pelas ciências. Ou seja, há uma exclusão cultural. Já a submissão insere-se pela necessidade de manter a ordem social e não permitir que os jovens estabeleçam desejo de mudança da sociedade. Para ele, a burguesia aprendeu que é melhor fragmentar a classe trabalhadora criando guetos, ainda que permita algum ganho, para que esta não se organize e tome os rumos da sociedade.

É sob o aspecto do capitalismo que a escola precisa ser observada. Uma escola que reforça a fragmentação, o individualismo, a competição e que, via de regra, conforme Marx (2008), atende mais aos interesses dos grupos dominantes do que aos da classe trabalhadora. No entanto, é nesta mesma escola que se frutificam as contradições, que se expressam nas disputas por concepções de educação e por projetos de sociedade e que, como consequência, se manifestam no Projeto Político Pedagógico e no currículo da escola.

CURRÍCULO E DIVERSIDADES

Poderíamos dizer que o mundo é um caleidoscópio humano, pela diversidade de formas e cores que assume, pelas diferenças físicas, de gênero, raça, etc, e pela diversidade de valores e culturas que se manifestam na vida das pessoas nas sociedades existentes. Em um plano discursivo, essa questão parece um tanto óbvia e consensual na sociedade contemporânea. No entanto, dependendo da concepção que se assume, a diversidade pode ser usada para reafirmar o processo de segregação e exclusão, como se a própria diferença fosse condição limitante e um impeditivo para postular o acesso a bens e serviços, o acesso a direitos civis, sociais e políticos.

Por isso, vale estar atento à questão conceitual, uma vez que a utilização de forma imprecisa e indiscriminada do termo “pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 2). A classe dominante é mestre nessa artimanha, faz parte de seu projeto político confundir para desmobilizar, homogeneizar e continuar mantendo sua supremacia.

Frigotto (2009), e Rummert (2009) alertam, também, para o caráter que o termo inclusão tem assumido. A ideia benevolente de incluir aquele que está fora ou às margens de um processo social, muitas vezes, engana, pois, busca-se incluir o outro a partir da ótica dos grupos majoritários, do modelo de sociedade dominante. Não se pergunta – e nem se admite, que o outro ou os outros – os excluídos, possam constituir novas formas de pensar e organizar a sociedade, a escola e outras instâncias. Além do mais, mascaram-se as desigualdades socioeconômicas que, muitas vezes, estão implicadas na questão das diversidades, que extrapolam a questão de uma diferença de condição física ou diferença cultural, etnicorracial, etc.

Entendemos que essa é uma discussão a ser pautada em qualquer espaço social, de modo especial, no interior da escola. A educação como um direito subjetivo de todo cidadão está assegurada na Constituição Federal, e a LDB nº 9394/1996, em seu artigo 3º dispõe sobre quais princípios o ensino será ministrado, dentre eles destacamos:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância [...]

Da mesma forma, temos diversas leis específicas e resoluções, aprovadas nos últimos anos, que vêm resguardar as peculiaridades de grupos de pessoas e movimentos, seja da cidade ou campo, como, por exemplo, a Lei 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio públicas e privadas em todo o país; a Resolução CNE/CEB 01/2002 que estabelece as diretrizes nacionais para a educação básica nas escolas do campo, entre outras.

Portanto, há uma base legal e junto com ela toda uma luta desencadeada por educadores e entidades, no sentido de reconhecer as diferenças e a diversidade sociocultural existente em nosso país. Cabe-nos indagar qual a efetividade desses direitos, de que forma a escola vem lidando com essas questões? Mais especificamente no âmbito da organização pedagógica, como tais questões aparecem no currículo?

Conforme Sacristán (2000) o currículo é construção cultural, organização da prática educativa que ocorre com certa intencionalidade e é dotado de missão e conteúdos. Portanto, uma vez que não é neutro, reflete aspectos sociais e culturais dos sujeitos que participam da escola, pois as interferências advêm de alunos, professores, elementos técnicos e agentes sociais.

Ainda para Sacristán (2000), o currículo configura-se como expressão de equilíbrio de forças que disputam espaços ou visibilidade num sistema educativo. Por esse motivo, não se pode reduzir problemas de ensino a questões técnicas. A configuração do currículo na escola resulta de opções históricas consolidadas dentro de um contexto cultural, político, escolar e social e, como construção histórica, não é estático, mas práxis

implicada por relações internas e externas a escola, às quais Sacristán denomina de subsistemas e práticas diversas na qual estabelece-se o diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos e administrativos, elementos políticos, alunos e professores.

Ideia semelhante é desenvolvida por Arroyo (2013) ao afirmar que as configurações do currículo não são advindas apenas do ambiente escolar. Para ele, os movimentos sociais pressionam o currículo para que se incorporem a ele suas identidades, saberes, memórias, história e cultura. Acrescenta-se a isso, as tensões oriundas da mídia e das identidades dos alunos e professores.

Arroyo (2013) afirma que nas disputas travadas pelos diferentes sujeitos por representação no currículo não devem ser entendidas como negativas, pois não se pretende rejeitar a produção intelectual, mas acrescentar outros saberes. Os conflitos advindos dessas disputas enriquecem a ação educativa e possibilitam outras leituras de mundo.

Para Apple (2006), em geral, por conta da dificuldade de lidarem com os conflitos, as escolas ensinam aquilo que é consensual, impondo uma tradição seletiva que reflete o pensamento dominante. Adotar uma postura de neutralidade só reforça esse processo de dominação, e de exclusão da escola, que “nega as possibilidades de permanência dos sujeitos em seu interior, e nega o acesso ao conhecimento em sua inteireza e consistência, restando-lhes, muitas vezes, se alimentar das migalhas ditas pelo livro didático ou pelas apostilas” MACHADO, 2010, p. 153).

Apple (2006) chama a atenção para a necessidade de contextualizar o conhecimento, situando as relações presentes na escola, assim como as relações de dominação na sala de aula e na escola, sem desconsiderar que o professor é parte integrante desse processo. Segundo ele, a ausência de um trabalho com as contradições tem naturalizado compromissos políticos, éticos e sociais, pois não questiona ou situa o que se ensina na escola. É preciso interrogar como e por que alguns conhecimentos da classe dominante são aceitos como verdades únicas, e muitos saberes e conhecimentos das classes populares são negligenciados e marginalizados.

Nesse sentido, para Arroyo (2013), não considerar a diversidade de experiências do ser humano no âmbito da escola é desperdiçar conhecimentos. Negar essas experiências empobrece os currículos, haja vista que os sujeitos do currículo na escola capitalista, de um modo geral, não são os sujeitos populares.

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais (ARROYO, 2013, p. 143).

Ainda segundo Arroyo (2013) é necessário reconhecer que a escola não é lugar de consenso, mas de conflitos sociais. Incorporar as autorias coletivas, com sua variedade de sujeitos e experiências possibilita aos educandos compreender os porquês de suas condições.

Além disso, reconhecer que alunos e professores são sujeitos dessas autorias significa a ampliação do ensino-aprendizagem e da diversidade de conhecimentos, pois suas presenças possibilitam dialogar com as verdades e experiências da vida (ARROYO, 2013). Possibilita, enfim, compreender a realidade em uma perspectiva crítica e abrangente e, ao mesmo tempo, pensar nos mecanismos de articulação de ideias e estratégias de transformação, com vistas a superação dos problemas que estão colocados e que afetam os sujeitos integrantes das classes populares.

Para Sacristán (2000), os conteúdos e as formas do currículo precisam estar atrelados à realidade, uma vez que a ausência de conteúdos significativos é um conteúdo. Para ele, transformar as relações pedagógicas supõe mudanças nas relações de poder presentes no sistema educativo: alunos, professores, escola e administração, que regulam os currículos. Sob esse ponto de vista concordaremos, então, com a afirmação de que o currículo é “artefato mediador e integrador entre a sociedade exterior à escola e as práticas sociais concretas que nela se exercitam como consequência do desenvolvimento do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p.49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o currículo como elemento não neutro e estático é ponto de partida para entendermos as possibilidades e os limites de sua efetividade

no âmbito da prática educativo-pedagógica. Por seus condicionantes culturais, sociais, político-administrativos, a atividade escolar e, por conseguinte, o currículo se tornam realidade dentro das condições objetivas da escola e seus sujeitos.

Se o consideramos, da forma que Sacristán (2000, p.17) argumenta, ou seja, como “instrumento de concretização das funções sociais da escola em dado contexto histórico e social”, compreenderemos as disputas e contradições que permeiam o campo do currículo, e porque este, em última instância, tem penalizado os estudantes das classes populares, os diferentes e aqueles que escapam ao padrão estabelecido. A escola opera como agência de internalização de valores culturais e políticos das classes dominantes, por meio das relações pedagógicas e administrativas e por meio do conhecimento trabalhado.

Uma visão dialética nos ajuda a compreender que a escola e o currículo também podem operar em uma perspectiva de contrainternalização (MÈSZÁROS, 2008), propiciando a formulação de outros pensamentos e práticas. Nesse sentido, o currículo configura-se como práxis (SACRISTÁN, 2000), como instrumento educativo-pedagógico que se faz e refaz em meio a interações que se estabelecem entre os diversos sujeitos das escolas, entre a escola e o contexto social mais amplo.

Nessa linha de pensamento, destacamos que o formato de currículo integrado, que acolhe as diferenças e diversidades e que busca promover a interdisciplinaridade, é um paradigma mais comprometido com a perspectiva de emancipação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michel W. *Ideologia e currículo*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução CNE/CEB nº 01/2002*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília/DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>
> Acesso em 10.07.2016.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, Luiz C. de. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: VENDRAMINI, Célia R.; MACHADO, Ilma F. (orgs.) *Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, S. (Org.). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa, 2009.

MACHADO, Ilma F. Educação do campo e diversidade. Perspectiva. Vol. 28, n.1, jan./jun. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

RODRIGUES, Tatiane C.; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, vol.39 no.1. São Paulo: Jan./Mar. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002. Acesso em 18.07.2016.

RUMMERT, Sônia M^a. Desafios teórico metodológicos da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, S. (Org.). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa, 2009.

SACRISTÁN, G. J. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. Da Fonseca Rosa. 3^a edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- XII -

IDENTIDADE, MEMÓRIA E CULTURA NEGRAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Claudilene Silva – UNILAB/UFPE

Eliete Santiago – UFPE

INTRODUÇÃO

Na realidade brasileira, as políticas focais não se destinam apenas às populações específicas que tencionam beneficiar diretamente. No campo da educação, as proposições visam, em última instância, educar as pessoas, enfatizando crianças e jovens, para o convívio com a diferença e o respeito à história e à cultura dos diversos povos que formaram o Brasil. Sejam elas direcionadas para as relações de raça, de etnia, de gênero, de sexualidade, de geração, de inclusão ou qualquer outra subjetividade humana, destinam-se ao benefício de toda a população brasileira. O que se busca é repensar as bases das relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas sobre as quais se assenta a política educacional brasileira.

Desse modo, um dos maiores desafios da atualidade para os profissionais da educação é dar materialidade a uma política curricular que trate pedagogicamente as diferenças de forma equitativa e respeitosa. A implementação dessa política educacional é um exercício em busca de uma educação de qualidade e em busca de uma sociedade mais democrática.

No caso da política de educação para as relações étnico-raciais, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena tem mediado esse processo em construção. Sua institucionalização é uma política pública educacional de afirmação da população negra, que

compõe o conjunto das políticas de promoção da igualdade racial no campo da educação.

O objetivo do artigo é analisar os conceitos de identidade, memória e cultura negras como conteúdos curriculares, que gestados nos processos históricos vivenciados pela população negra, passam a constituir uma política pública educacional de afirmação da população negra, que compõe o conjunto das políticas de promoção da igualdade racial no campo da educação.

O texto está organizado em duas partes: primeiro discutimos os sentidos de identidade, memória e cultura negras construídos e vivenciados pelo povo negro; em seguida, apresentamos o trato pedagógico que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sugerem para a abordagem dos conceitos em questão, no cotidiano escolar.

CONSTRUÇÃO E VIVENCIA DOS SENTIDOS DE MEMÓRIA, CULTURA E IDENTIDADE NEGRA

Na realidade brasileira os conceitos de memória, cultura e identidade negras não podem ser tomados desarticuladamente. Nesse sentido, a identidade negra se apresenta como o polo articulador dos demais conceitos, uma vez que funciona como o impulso mobilizador da população negra como sujeito político coletivo.

A memória é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e transmiti-las às novas gerações (VON SIMSON, 2003). Ela pode ser coletiva ou individual, oficial ou marginal e só existe em diálogo com o esquecimento. “É a cultura de cada um de nós, constituída pelos processos de socialização que vivenciamos, que nos permite decidir o que deve ser lembrado, separando-o daquilo que deve ser esquecido” (VON SIMSON, 2003, p. 15).

Afirma Lucília Neves (2000) que história e memória são suportes das identidades individuais e coletivas, uma vez que possuem uma inter-relação dinâmica. Como anuncia a autora, a memória evoca o passado, para constituir-se forma de preservação e retenção do tempo, salvando-o do esquecimento e da perda. E, dessa forma, ambas se tornam base das identidades por meio de um processo que possui as marcas do passado, mas é visto e compreendido com as lentes do tempo presente.

Durante centenas de anos o Estado brasileiro (Colônia, Império e República) investiu no esquecimento e na invisibilidade da história e da memória da população de origem africana no Brasil. O objetivo era o desaparecimento físico e simbólico dessa população. Entretanto, o “Brasil é em grande parte uma reinvenção dos legados materiais e imateriais das sociedades africanas, reprocessados nas realidades do escravismo criminoso e do capitalismo racistas” (CUNHA JR, 2013, p. 01).

A memória negra é o legado da luta permanente dos africanos escravizados e seus descendentes no Brasil para garantir a sobrevivência física e simbólica dessa população. Nesse âmbito, o espaço da cultura tem sido de grande importância. Foi a partir da apropriação do espaço cultural, concretizado por meio das festas, manifestações e organizações culturais que a população negra organizou seus espaços de sociabilidade.

Neste processo, as religiões de matriz africana cumprem um papel significativo, uma vez que é a crença em suas divindades que atua como elemento unificador entre os povos africanos que forçadamente foram trazidos para o Brasil. É por meio da festa que estas pessoas encontram formas para continuar a reverenciar as divindades que trouxeram da África. Logo, fé dos povos negros em suas divindades é responsável também pela criação de tradicionais manifestações culturais: o maracatu de baque virado, o afoxé, as escolas de samba e outras expressões culturais são exemplos das diversas formas encontradas por este povo para burlar o que lhes é imposto. Contam os mais velhos que, proibidos de professar a sua fé durante os anos de perseguição religiosa (período de 1937 a 1945 - Estado Novo), algumas gafeiras²³ no Recife/PE realizavam bailes denominados “verde e branco”, “azul e branco”, “vermelho e branco” e enquanto a festa acontecia no salão, as lideranças davam suas obrigações aos orixás nos porões. No centro desse processo destaca-se o importante papel desenvolvido pelas mulheres negras, cuja atuação desde os tempos coloniais contribuiu para a preservação das práticas culturais dos africanos no Brasil. Eram elas que, tendo acesso às cozinhas das casas grandes, buscavam estratégias para preparar e oferecer a comida das divindades.

²³ Casas de dança de salão frequentada por casais dos segmentos populares para praticar o samba de salão, que ficou conhecido pelo mesmo nome do local “samba de gafeira”.

As manifestações culturais afro-brasileiras, ancestrais ou contemporâneas resultam desse processo de construção histórica e social do povo negro. A partir de sua origem, formação, organização e atuação, elas contam a história dessa população no Brasil. Por meio da festa, mulheres e homens negros preservaram sua ancestralidade; disseminaram um discurso identitário reproduzido nas letras de suas canções; organizaram-se em grupos culturais para aglutinar os seus pares e denunciaram o racismo. Assim, podemos afirmar que é na luta contra o racismo e por meio da resistência cultural que o povo negro ressignifica e reafirma sua existência.

Nessa perspectiva, concordamos com Kabengele Munanga (2000), quando afirma que quando falamos de cultura negra no Brasil estamos falando da ação política e ideológica de um grupo para construir uma única identidade mobilizadora, capaz de se contrapor à ideia da inferioridade negra construída pelo grupo branco, elevando a autoestima e promovendo a dignidade do povo negro. A cultura negra é a força vital que dá sentido à existência da população negra, a torna pessoas, seres humanos e, por esse motivo, afirma a sua identidade.

Assim, concebemos a identidade negra como uma referência por meio da qual, a partir da sua relação com o outro, o indivíduo se autorreconhece e se constitui, num processo dinâmico, pessoal e sócio-cultural de construção de uma postura política (SILVA, 2013).

Nesse processo de construção/reconstrução identitária, a ancestralidade africana atua como força motora, princípio organizador da vida em comunidade do povo negro.

Citando Munanga, Santos, M. afirma que na concepção das sociedades tradicionais africanas, “o clã, a linhagem, a família, a etnia são uniões dos vivos e dos mortos” (2011, p. 10). Por sua vez, os ancestrais são os mortos que durante a vida tiveram uma posição social destacada: um rei, um chefe de etnia, um fundador de um clã etc. “Origem da vida e de prosperidade, ponto fixo de referência, o ancestral está sempre presente na memória de seus descendentes através do culto que deles recebe” (SANTOS, M., 2011, p. 10). Com as separações dos grupos de pertença e de famílias, decorrentes do tráfico transatlântico de pessoas, os povos africanos inventaram outras formas para garantir os laços de união entre os vivos e os mortos. E dessa forma, reconstituíram suas comunidades, suas famílias, suas vidas e reinventaram a relação com seus mundos de origem.

Em solo brasileiro, como já apontamos, foi especialmente por meio das religiões de matriz africana que os povos africanos mantiveram sua relação com o mundo de origem recriado no Brasil. Religiões fundamentadas na tradição oral, foi por meio da oralidade que o legado dos ancestrais nos chegaram em primeira instância: as histórias, os mitos, as religiosidades, as sabedorias diversas. Entretanto, embora esteja relacionada com o sagrado a ancestralidade é pensada dentro de uma cosmovisão e não de uma religião.

Na diáspora africana, a ancestralidade atua como a lembrança constante de que a população negra não está sozinha. Pertence a uma comunidade: a comunidade negra diaspórica, que possui especificidades em cada recanto do mundo para onde se espalhou e se recriou, mas que também guarda singularidades que a fortalecem e identificam. Na experiência afro-brasileira o sentido de comunidade foi o que manteve vivos os africanos e seus descendentes no Brasil: os quilombos, as religiões de matriz africana ou as organizações culturais negras organizaram-se a partir de uma lógica comunitária e sobreviveram à escravidão, ao colonialismo e ao embranquecimento porque se mantiveram em comunidade. Entretanto, a ancestralidade não é essencializada. Ela é territorializada exatamente porque trata-se da ligação com uma releitura do mundo africano (CUNHA JR., 2013).

O desafio é como abordar pedagogicamente os conceitos no cotidiano da ação escolar? Conhecer as orientações dos documentos que orientam a política curricular é um passo fundamental para superá-lo.

IDENTIDADE, MEMÓRIA E CULTURA NEGRAS COMO CONTEÚDOS CURRICULARES

O marco legal que orienta e regula a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é resultado das lutas e vivências do movimento negro ao longo de sua trajetória por uma educação antirracista. Assim, o trato pedagógico que as diretrizes curriculares nacionais sugerem para os conceitos de identidade, memória e cultura negras aproxima-se bastante da abordagem construída pelo movimento negro ao longo de sua trajetória.

Os conceitos identidade/diversidade e igualdade/diferença são a tônica que orienta o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana. Todavia, os termos não são tomados em oposição, mas discutidos articuladamente, a partir das relações complexas e por vezes conflitantes que podem ser estabelecidas entre os conceitos.

A partir da noção de igualdade de direitos, o documento se dispõe a assegurar o direito à diferença. Afirma sua existência em atendimento aos dispositivos legais brasileiros que asseguram o “direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (BRASIL, 2004, p. 9).

O documento propõe que as identidades, memórias e culturas específicas de cada povo que constituem o Brasil precisam todas, igualmente, compor o repertório curricular do país proporcionando que os descendentes de cada um dos diversos povos sintam orgulho de seu pertencimento étnico-racial e possam interagir em relações equânimes.

De acordo com as diretrizes, os conteúdos dos projetos pedagógicos que buscam a valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos conduzirão a uma reeducação das relações étnico-raciais no Brasil. Ao oferecer orientações referentes “às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade” (BRASIL, 2004, p. 10), o documento aponta um caminho para a reconstrução das relações sociais, étnico-raciais e pedagógicas, por meio do qual poderemos no futuro incidir nas condições de vida das populações negra e indígena e de convivência com as demais populações que compõem a nação brasileira.

A tríade reconhecimento, valorização e reparação é discutida como possibilidade da reinvenção democrática do país: reconhecimento da diferença, valorização da diversidade e reparação das desigualdades étnico-raciais. O reconhecimento da diferença e a valorização da diversidade são discutidos como elementos chaves para o necessário processo de mudança nas relações sociais que poderão reverberar na redução das desigualdades étnico-raciais. Para tanto, o que se propõe é a criação de pedagogias de combate ao racismo e à discriminação e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, mas, sem que se perca de vista que a política educacional tem como meta garantir “o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004,

p. 10), pois foi esta população, juntamente com os povos indígenas, que foram lançados para a margem da história do Brasil e da sociedade brasileira. Portanto, a eles destina-se o processo de reparação e ressarcimento pelos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais que o Estado brasileiro lhes causou.

Assim, três princípios são apresentados como referência para conduzir as ações pedagógicas: a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos; e as ações educativas de combate ao racismo e à discriminação.

Nesse contexto, o documento chama atenção para três aspectos importantes no que se refere à complexidade que envolve o processo de construção da *identidade negra* no Brasil: 1) Ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define (BRASIL, 2004, p. 15); 2) O processo de construção da identidade negra é marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (BRASIL, 2004, p. 15); 3) O termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo (BRASIL, 2004, p. 16).

A *memória negra* é referida em articulação com a história afro-brasileira e africana e apontada como conteúdo que deve abranger o ensino de cada um desses componentes curriculares. De acordo com o texto seriam: 1) Iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo quilombo dos Palmares e seus descendentes, que tem contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro) (BRASIL, 2004, p. 21); 2) As datas significativas para cada região e localidade deveram ser devidamente assinaladas (destacam-se: o 13 de maio – Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros; o 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra, e o 21 de março – Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial

(BRASIL, 2004, p. 21); 3) A história da África nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: ao papel dos anciãos e dos griots²⁴ como guardiões da memória histórica; à história da ancestralidade e religiosidade africana; aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade entre outros (BRASIL, 2004).

Por sua vez a *cultura negra* é tratada como conteúdo do ensino de Cultura Afro-Brasileira e definida como “o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras” (BRASIL, 2004, p. 22). O texto do documento não define a cultura africana como cultura negra, entretanto orienta para o trato articulado da História Africana e Afro-Brasileira. Assim, os aspectos da cultura africana citados no documento também foram por nós considerados como cultura negra: 1) As contribuições do Egito para a ciência e a filosofia ocidentais; as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; 2) As tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados; 3) A produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade (BRASIL, 2004, p. 22).

Outro destaque conceitual que consideramos importante evidenciar é a preocupação do documento em explicar “que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17). Essa é a base na qual se assenta a mudança epistemológica.

CONSIDERAÇÕES

As orientações do documento não se resumem à inclusão de novos conteúdos nos currículos escolares, como já apontamos. Trata-se da

²⁴ O griot é um contador de histórias. Em alguns povos da África Ocidental, os griots possuem a função especial de narrar as tradições e os acontecimentos de seu povo.

implementação de uma política curricular que exige que se repensem as bases da instituição escolar: as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para o ensino e a aprendizagem; e os objetivos da educação oferecida pelas escolas. Todavia, transformar a legislação em conteúdos da formação e do ensino ainda constitui um desafio a ser enfrentado pelos atores da comunidade escolar, especialmente no que se refere à formação, às condições de trabalho e à prática pedagógica.

Boa parte das experiências educativas implementadas pelos movimentos negros no Brasil se deu no campo da educação não formal. O desafio histórico que enfrentamos é trazer para o espaço da escola formal uma instituição que sempre foi pensada e estruturada a partir da homogeneidade e dos parâmetros do eurocentrismo, as diversas experiências *outras* que, embora relegadas à invisibilidade, não deixaram de ser produzidas e vivenciadas pelas diferentes populações, inclusive a população negra.

Quais os parâmetros para a vivência dessas práticas na educação escolar formal? Como dar conta de sua vivência sem cair na armadilha da folclorização da cultura negra? Quais os elementos fundantes para a vivência de práticas pedagógicas que valorizem a memória, a identidade e a cultura negras? Considerar as contribuições do pensamento negro em educação no Brasil, não como um modelo a ser seguido, mas como inspiração para o que estamos construindo na contemporaneidade, nos parece ser outro importante passo para a implementação da política educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

CUNHA JR, Henrique. Afrodescendência e africanidades: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre população negra no Brasil. *Revista Interfaces de Saberes*. Caruaru v.1, nº 13, p. 1 – 13, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. *Cadernos PENESB-5*. Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira – Niterói, EdUFF, 2000.

NEVES, Lucília. Memória, História e sujeito: substratos da identidade. *História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral*, São Paulo, v. 3, n.º. 3, jun. 2000, p. 109–116, 2000.

SANTOS, Magnaldo Oliveira dos. *Religiões de Matrizes Africanas: territorialidades de afirmação de ancestralidade africano-brasileira*. Artigo apresentado no XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais (CONLAB), 2011.

SILVA, Claudilene. *Professoras Negras: identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013 (Coleção Etnicorracial).

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, n. 6. São Paulo, Faculdades Integradas Campos Salles, 2003.

- XIII -

**INTERCULTURALIDADE,
INTERDISCIPLINARIDADE E UNIVERSIDADE:
TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS,
INOVAÇÕES CURRICULARES E EDUCAÇÃO
DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Cláudio Orlando Costa do Nascimento²⁵

Rita de Cássia Dias Pereira Alves²⁶

O XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil, nos dias 31 de agosto, 1 e 2 de setembro de 2016), apresenta a temática do

²⁵ Professor Adjunto da Graduação e Pós-graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB e do Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade - EISU- IHAC- Universidade Federal da Bahia - UFBA. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Formação, Currículo e Cultura – FORCCULT–UFRB, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro – NEAB-Recôncavo e do FORMACCE em Aberto – Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação - FACED-UFBA. Coordenador e Professor do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas-UFRB.

²⁶ Professora Adjunta da Graduação e Pós-graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade - EISU-UFBA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Formação, Currículo e Cultura – FORCCULT–UFRB, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro – NEAB-Recôncavo. Professora do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. Pró-reitora de Graduação PROGRAD-UFRB.

‘Currículo’, problematizada pelos sentidos e significados ‘entre o comum e o singular’. Nosso trabalho busca estreitar relações, fazer conexões com o tema central por meio dos estudos Interculturais, Interdisciplinares, assumidos como tendências epistemológicas e curriculares na educação das relações étnico-raciais na ensino superior.

A exposição e debate do tema junto aos profissionais, pesquisadores, estudantes das áreas da educação e afins, possibilita uma compreensão ampla do campo do currículo, como uma construção dialógica no que se refere ao comum, ao singular, e ao entre lugar.

Esse trabalho baseia-se em estudos que realizamos desde o ano de dois mil e seis, como pesquisadores e gestores na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Optamos por trazer parte das experiências, o que representa assumir um posicionamento epistemológico que concebe e tece sentidos de ‘currículo’, associado à percepção e à formação implicadas, contextualizadas e **epistemologicamente afirmadas**. Referimo-nos às Ações Afirmativas como inspiração e referência político-pedagógica para tratarmos das noções postas no título.

Vivenciamos um período marcado por conquistas sociais e políticas relativas às ações afirmativas, notadamente em relação à ampliação do acesso ao ensino de terceiro grau nas Instituições de Ensino Superior no Brasil. Conquistamos as políticas de cotas, de reserva de vagas, tivemos crescimento do financiamento e do crédito educativo para instituições privadas de ensino, de adoção do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM-SISU, ampliando no ambiente universitário o contingente de estudantes oriundos de escolas públicas, de comunidades populares, membros da classe trabalhadora e com declarado pertencimento étnico-racial negro e indígena.

Em face dessa nova realidade, um grande desafio se impõe no que se refere à emergência de construção de um novo *ethos*, paradigma e/ou cosmovisão, que favoreça a emancipação da educação, do currículo e, por conseguinte, da formação dos estudantes pertencentes a outras identidades, diferentes da identificação eurocêntrica, hegemônica, predominante.

Esse enfoque, produzido como denúncia em outras oportunidades, ora apresenta reflexões resultantes do trabalho realizado no âmbito do Grupo de Pesquisa em Formação, Currículo e Cultura – FORCCULT, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, junto aos estudantes

do Programa de Educação Tutorial PET-UFRB²⁷, que por meio dos estudos Interculturais, Interdisciplinares tem concebido tendências epistemológicas e inovações curriculares, como estratégias de ação na educação das relações étnico-raciais. Partimos da noção de currículo e formação em ação, preenchido de saberes e fazeres atinentes às experiências culturais dos sujeitos, instituídas na construção das conexões e dos diálogos entre a Universidade, o Território do Recôncavo e suas comunidades.

Apresentamos um extrato das noções ‘epistemológicas afirmativas’, adquiridas por meio dessas experiências inovadoras de currículo e formação, construindo assim um sentido de **educação intercultural, interdisciplinar**, comprometida com **as relações étnico-raciais**, em defesa de uma **‘Epistemologia Afirmativa – EPA’**:

1) EPA baseadas em experiências culturais contextualizadas, refletidas, concebidas como etnométodos, produzidos coletivamente, através de saberes, expressões e partilhas sócio-culturais que compreendem políticas e práticas de **educação intercultural, interdisciplinar** afirmativas. Essa perspectiva compreende as vivências de investigação cultural, que buscam conhecer as tradições, as histórias orais, as representações artísticas, experimentar as vivências lúdicas, os hábitos e

²⁷ Programa de Educação Tutorial – PET Conexões de Saberes: **‘UFRB e Recôncavo em Conexão’** e PET: **‘Acesso, Permanência e Pós-permanência na UFRB’** (Ministério da Educação MEC/ Secretária de Educação Superior SESu). O Programa de Educação Tutorial- PET CONEXÕES é composto por estudantes universitários de origem popular que participam de atividades de educação tutorial de caráter institucional e interdisciplinar. Os estudos em curso na UFRB enfocam temas relacionados ao projeto político-pedagógico, às políticas e práticas de currículo e formação, às políticas públicas e institucionais de acesso, permanência e pós-permanência na universidade, mediante ações de ensino, pesquisa e extensão. De um modo geral, o PET busca: a) estimular o desenvolvimento de metodologias de ensino que despertem o interesse dos estudantes e favoreçam a sua aprendizagem; b) criar estruturas institucionais e pedagógicas adequadas à permanência de estudantes negros/pardos e índios, bem como de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica na universidade e à democratização do acesso ao ensino superior; c) aprofundar a formação de jovens universitários como pesquisadores e extensionistas, visando sua intervenção qualificada em diferentes espaços sociais, em particular na universidade e em comunidades populares; d) promover a inovação tecnológica no âmbito da graduação com o desejável e necessário envolvimento de discentes.

costumes tradicionais da região, perscrutando a penetração de cada um desses aspectos nos processos formativos, conforme as narrativas dos sujeitos relativas às trajetórias e experiências nas famílias, nas ações cotidianas individuais, nas escolas, e nas relações interpessoais entre os/as estudantes, **identificando aspectos étnico-raciais dessas heranças culturais, e sua relevância para a constituição das identidades pessoais/profissionais.**

Estuda-se assim, a partir da experiência individual e sua abrangência relacional, a constituição e a presença da cultura popular socializada e, étnico-racialmente demarcada, no processo de subjetivação e formação, e de educação.

2) EPA como dispositivo que integra referenciais geo-históricos, sócio-políticos, culturais, como elementos presentes na pesquisa e na formação que incluem fontes biográficas individuais e coletivizadas, com ênfase nos referenciais afirmativos, produzindo assim sentidos de **equidade como política intercultural de educação das relações étnico-raciais.**

3) EPA como promoção das alteridades, dos diálogos presenciais e virtuais, pela unidade na **diversidade** nos espaços formativos.

4) EPA como dispositivo de produção de ensaios escritos, de apontamentos em formato de portfólios **biográficos, pessoais e coletivos**, utilizando **diversas linguagens**, conforme as possibilidades e intencionalidade da pesquisa e da formação.

5) EPA como dispositivo pedagógico-acadêmico, voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como, para a compreensão dos **processos subjetivos à formação identitária** dos sujeitos; da formação do 'sujeito-ator-autor'; para promover a tessitura de saberes entre a universidade e os espaços comunitários, através de ações emancipatórias voltadas para o debate em prol da diversidade e das ações afirmativas.

6) EPA como dispositivos curriculares tratam do reconhecimento dos **itinerários formativos, das vivências, das memórias, e das experiências presentes** nas vivências individuais, nas trajetórias de formação, trabalho e profissionalização dos sujeitos, uma vez que integram

relatos e produzem conhecimentos-sociais, e de forma dialógica, solidária e mutualista, constituem ações metodológicas coletivas, participativas, possibilitando compreensões complexas e multirreferenciais das realidades e fenômenos enfocados, ao permitir conexões de saberes acadêmicos e tradicionais, através de uma abordagem horizontalizada que possibilita relações de interdependências e complementaridades.

Epistemologias Afirmativas²⁸: Interculturalidade, interdisciplinaridade comprometidas com educação das relações étnico-raciais

As seis teses sobre as Epistemologias Afirmativa derivam do estudo relacionado às Rodas de Saberes e Formação²⁹ (NASCIMENTO, COC e

²⁸ Epistemologias educacionais em prol das Ações Afirmativas.

Legislação que regulamenta a implantação das ações afirmativas:

Lei 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003 - Altera 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", e dá outras providências.

Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Resolução CNE/CP 1/2004, de 17 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 e Indígena".

Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. De 13 de maio de 2009 - Estabelece metas e estratégias para a ampla adoção da Lei nº 10.639.

LEI Nº 12.288/2010, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial.

²⁹ As 'Rodas de Saberes e Formação - RSP' constituem-se como uma tecnologia educativa que possibilita estratégias metodológicas através de ações protagonistas dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, como forma de problematizar

JESUS, RCDP, 2010). Logo as EPAs, são compreendidas como um conjunto de políticas e práticas relacionadas às experiências, às vivências histórico-culturais constitutivas do pensar e agir dos sujeitos, assumidas como pautas curriculares, político-pedagógicas, sobretudo, pela possibilidade de contribuir para a superação das formas conservadoras e discriminatórias, no que tange às questões raciais, e outras práticas excludentes, relativas a gênero, sexualidade, direitos geracionais, religiosidade, e de classe social.

Referimo-nos a uma problemática importante no que tange à criação de espaços em prol da formulação e implementação de políticas de currículo, de epistemologias engajadas na promoção das diversidades, uma vez que, como bem nos adverte Munanga (2004), no Brasil, os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, persistindo em superposição à exclusão étnico-racial e social.

A defesa da interculturalidade, da interdisciplinaridade como epistemologia afirmativa na educação das relações étnico-raciais compreende um exercício intelectual crítico, emancipatório que busca produzir um sentido de currículo entre o comum e o singular, entre a identidade e a diferença, o instituído e o instituinte, sendo assim pontos de vistas importantes em relação: a) a valorização das experiências de vida e expressões de sabedoria produzidas nos contextos históricos e espaços socioculturais; b) a pertinência de religação de saberes socioculturais, ancestrais aos conhecimentos das disciplinas específicas do currículo acadêmico-escolar; c) o rompimento com a linearidade do conhecimento e do currículo, concebendo outros sentidos mais amplos e democráticos em relação ao ideal hegemônico do conhecimento padrão; d) a política de

questões acerca da **formação identitária e sociocultural**, assegurando diálogos e conexões de saberes entre as instituições educacionais e as comunidades, sejam elas comunidades locais, tradicionais, populares, ou aquelas outras comunidades que se constituem, temporariamente, a partir da constituição de vínculos mais fluidos, a exemplo da participação em projetos sociais, de ações mobilizadoras-comunitárias. As rodas de saberes e formação permitem que haja maior horizontalidade entre as contribuições de todas as pessoas no processo formativo, pois há espaço para todas se colocarem, dialogando de uma forma respeitosa e solidária, permitindo que a cada momento, um aspecto, um relato, uma história, “entre na roda”, possibilitando que cada um(a) seja co-autor(a) do tema ou situação enfocada.

diversidade na diversidade, possibilitando conexões de saberes e etnométodos variados de formação e inserção sociocultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9394, 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”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, jan. de 2003.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – Um ponto de vista em defesa de cotas. In: GOMES, Nilma Lino, MARTINS, Aracy Alves. (orgs.) *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Cultura negra e identidades).

NASCIMENTO, Cláudio Orlando C., JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. *Currículo e Formação - diversidade e educação das relações das relações étnico-raciais*. Curitiba: Progressiva, 2010.

- XIV -

O CURRÍCULO DOS FILMES: HOLOFOTES SOB A HOMOFOBIA

Cristiane Lima Rocha³⁰
Vândiner Ribeiro³¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um fragmento e uma descrição da pesquisa de mestrado que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Este estudo toma o discurso homofóbico como uma discussão importante, sobretudo, quando se percebe que a mídia constitui-se como espaço de pesquisa. Aqui os filmes assumem a centralidade, sendo compreendidos como um currículo cultural, já que “transmitem uma variedade de formas de conhecimento que embora não sejam reconhecidos como tais, são vitais na formação de identidades e subjetividades” (SILVA, 2015, p. 140). Vale ressaltar, entretanto, que todo currículo é cultural, uma vez que se produz não relações sociais, nas relações de poder-saber, nas posições de sujeitos demandadas e ocupadas (SILVA, 2008). Levando em consideração que assim como a escola, a mídia também educa é pertinente tomar como objeto de análise - os discursos homofóbicos e as posições de

³⁰Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFVJM, Diamantina/MG, Brasil, limarocha.cris@gmail.com.

³¹Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN, do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFVJM, Brasil. Coordenadora do Grupo Estudos e Pesquisas em Currículos, Culturas e Sujeitos do Campo e da Cidade; vandiner@gmail.com.br.

sujeitos demandadas no currículo dos filmes “Billy Elliot (Inglaterra, 2000)”, “Carol (Reino Unido/Estados Unidos, 2015)”, “C.R.A.Z.Y. - Loucos de Amor (Canadá, 2005)” e “Madame Satã (Brasil, 2002)”. Esses discursos buscam reafirmar a heterossexualidade e, por consequência reafirma a heteronormatividade. Fizemos na pesquisa, um recorte de análise, pois, bem sabemos que, as relações de gênero permitem um leque extenso de questionamentos além da homofobia. O discurso homofóbico associa-se a outros em sua empreitada, uma vez que nos currículos, os discursos se encontram em disputa pelo poder de narrar formas de ser, de se comportar e de entender o mundo e as pessoas (RIBEIRO, 2010).

Entendendo que filmes nas suas diversas práticas curriculares demandam condutas, o argumento central desta investigação é o de que há uma reiteração do padrão heteronormativo nos currículos dos filmes investigados mesmo quando se percebe uma suposta tentativa de romper com posições homofóbicas. Há, dessa forma, uma normalização dos corpos. Foucault (2005) acredita que a sociedade de normalização se constitui em uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulação. Na norma disciplinar ocorre o controle e adestramento dos indivíduos, o que resulta no controle dos corpos, das maneiras de ser e agir dos indivíduos. Enquanto na norma da regulação são inerentes aos fenômenos da vida biológica. Nesse sentido, uma pessoa seria considerada normal quando está próxima do dito ideal, ou seja, quanto mais próxima está do padrão idealmente estabelecido, mais perto está também do padrão de normalidade. Foucault (1991) diz que os mecanismos de poder que são dispostos em torno do anormal são utilizados tanto para marcá-lo como para modificá-lo. Trata-se da concepção do normal como algo *natural*, assim, por exemplo, seria normal a relação heteroafetiva e anormal a relação homoafetiva.

Essa normalização dos corpos foi identificada nas práticas curriculares dos filmes analisados. Tal normalização acontece de forma mais ampla, sobretudo, a partir do momento em que sai da grande tela dos cinemas e é exibido na televisão de canais abertos. Assim, tornam-se um artefato de amplo consumo, mesmo que não sejam acessíveis a toda a população em um primeiro momento (SILVA, 2008). Cabe ressaltar que a mídia se insere no espaço da escola, “seja porque se ampliou, nos meios educacionais o reconhecimento de que, em ambientes urbanos, o cinema desempenha um papel importante na formação cultural das pessoas” (DUARTE, 2001, p. 86), ou pelo cinema ter se tornado uma prática comum

na sociedade atual. Neste texto refletimos como os discursos homofóbicos que circulam na mídia, nas escolas, nos distintos espaços e funcionam como um currículo que ensina modos de compreender o mundo às pessoas.

A mídia tem ocupado espaço extraordinário na sociedade, incluindo o campo educacional, “[provavelmente] as pessoas envolvidas no processo educativo (professores/as, alunos/as, funcionários/as) se relacionam com ela, [talvez] pela presença ostensiva que os materiais midiáticos têm nas instituições escolares” (SILVA, 2012, p. 1). Diante disso, considerando que a função de educar vem sendo, na contemporaneidade, compartilhada pela mídia (GREEN; BIGUM, 1995), analisar artefatos midiáticos se torna importante. Sabendo-se, igualmente, que o que se ensina e aprende sobre gênero está na escola, mas também está na mídia, este trabalho toma filmes como objeto de análise. Os filmes são aqui compreendidos como um currículo cultural que ensina “modos de ser, estar e fazer considerados adequados e desejáveis” (PARAÍSO, 2002, p. 96).

Diante do exposto, ressaltamos neste texto que há uma reiteração do padrão heteronormativo no currículo dos filmes investigados mesmo quando se percebe uma suposta tentativa de romper com padrões tidos como ideais e normais. Destacamos que o discurso homofóbico circula nos mais diversos espaços produzindo efeitos sobre os corpos, demandando posições de sujeito, seja nos filmes, nas novelas, na escola, na família, na religião, na roda de amigas/os.

Em termos teóricos, a pesquisa que subsidia este texto se inscreve no campo dos Estudos Culturais, na versão dos estudos pós-críticos de currículo, e trabalha com alguns conceitos retirados dos estudos de Michel Foucault, tais como: norma, processos de subjetivação, poder, saber e discurso. Lançando mão de tal referencial teórico e da análise do discurso de inspiração foucaultiana, fomos desconstruindo pensamentos pré-estabelecidos, revimos caminhos; buscamos trilhar pelas brechas, com o intuito de duvidar das verdades tidas como absolutas.

HOMOFOBIA NO CONTEXTO DE FILMES SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E RELAÇÕES DE GÊNERO

“Eu fiz boxe. O meu pai fez boxe. Você faz boxe.”. “Puxa vida! Ballet e boxe, que mistura!(risadinha sarcástica) Ballet e boxe! Deviam pôr as meninas com luvas de boxe; e os garotos com aqueles sapatinhos cor-de-rosa de mulberzinha. Seria engraçado!”. (Fragmentos do filme “Billy Elliot - Inglaterra, 2000”).

Afirmações como essas configuram o que é chamado por Bento (2011) de heteroterrorismo, ou seja, a definição natural de homem e mulher se dá pela presença do órgão genital pênis e vagina respectivamente. Mais que isso, há uma normalização do sujeito “a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: ‘Pare com isso! Isso não é coisa de menino!’” (BENTO, 2011. p. 552). Os órgãos sexuais possuem, assim, a função de encaixar-se um no outro e o sujeito que fugir a este padrão heteronormativo é um ser anormal e não será bem aceito na sociedade. Na heteronormatividade “a heterossexualidade é concebida como ‘natural’ e também como universal e normal. [De modo que] “as outras formas de sexualidade são construídas como antinaturais, peculiares e anormais” (LOURO, 2010, p. 17). Esse olhar binário sobre a sexualidade rechaça qualquer desvio à norma, resultando, muitas vezes, em preconceito, isolamento e violência.

A reiteração da heteronormatividade é também percebida no filme “Carol” (Reino Unido/Estados Unidos, 2015), que se passa nos anos 50, em Nova York, e retrata o amor entre duas mulheres, sendo que uma delas está em processo de separação, em uma sociedade que já começa a aceitar o divórcio, mas não admite a homossexualidade. O que parece coisa do passado é muito atual, assim como a fala de uma das personagens: “*Se ele não puder ter a mim, não poderei ver minha filha*”. (Fragmento do filme “Carol - Reino Unido/Estados Unidos, 2015”). Romper com as amarras de um padrão heterossexual não parece ser tarefa fácil diante das ameaças de um marido que vê “sua honra afetada”.

Quando as pessoas fogem a esse padrão heteronormativo não é incomum os tratamentos preconceituosos, as atitudes discriminatórias, as agressões verbais ou físicas, as ofensas, a exposição a constrangimentos. (JUNQUEIRA, 2009). Vemos aí a “pedagogia do insulto” sendo colocada em funcionamento. Para Junqueira (2009) ela é rodeada de piadas, apelidos, Silenciar os corpos é mecanismo também observado no filme “C.R.A.Z.Y. – Loucos de amor” (Canadá, 2005). A narrativa percorre a vida de Zac, um menino que vive com sua família em Québec, Canadá, nas décadas de 1960 e 1970, da infância à juventude, junto a outros quatro irmãos, sua mãe e um pai machista e homofóbico. Zac sente atração por homens, mas, entre a culpa e o desejo, reprime sua homossexualidade, em busca da aprovação familiar. Desqualificação são “poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica.” (JUNQUEIRA, 2009, p. 167).

A negação à homossexualidade é visivelmente impugnada de forma mais veemente pelos homens. Assim como em “Billy Elliot”, o pai de Zac não aceita a escolha do filho. Ele busca no discurso biológico a explicação para que Zac não seja gay, como nas seguintes falas: “Ele puxou a mim no amor pela música”. “A natureza não comete erros, não há pontos intermediários. De duas uma: ou menino ou menina. [...]“Nosso garoto é um garoto. De maneira nenhuma eu gerei uma bichinha”. O pai de Zac reafirma uma anormalidade e toma a homossexualidade como doença, encontrando uma forma de normalização no discurso psicológico, quando diz: “Se for necessário pagarei um psicólogo.” “Erradicaremos qualquer vestígio da cabeça dele.” [Falas do pai de Zac no filme “C.R.A.Z.Y. – Loucos de amor (Canadá, 2005)”].

A ideia do pai de Zac não é incomum, pois comumente a homossexualidade é vivida como “[...] sofrimento para as famílias, levando-as, quase sempre, a consultar um psicanalista.” (BORRILLO, 2010, p.17). A homofobia tem sido, muitas vezes, aceita com naturalidade na sociedade e, expressa, claramente, o desejo de silenciamento por parte dos heterossexuais. A suposta normalidade sexual “é constitutiva de uma forma específica de dominação, chamada heterossexismo, que se define com a crença da existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade ocupa a posição superior” (BORRILLO, 2010, p.31).

O heterossexismo foi identificado em todos os filmes analisados, como no caso do “Madame Satã”. Este filme retrata a vida de João Francisco dos Santos – homossexual, transformista, capoeirista, cozinheiro e pai adotivo. A personagem concretiza o lado mais obscuro da Lapa carioca dos anos 30 e 40. O João Francisco, de acordo com falas do filme é *“visto sempre entre pederastas, prostitutas, proxenetas e outras pessoas do mais baixo nível social.”* *“Não tem religião alguma. Fuma, joga e é dado ao vício da embriaguez.”* [Fragmentos do filme “Madame Satã (Brasil, 2002)”]. A personagem é caracterizada de forma pejorativa e discriminatória. Ao longo da história, assim como no filme, o discurso religioso ganha força para desqualificar as/os homossexuais e “a condenação da sodomia na tradição judaico-cristã [...] aparece como o elemento precursor fundamental das diferentes formas de homofobia.” (BORRILLO, 2010, p.18). No entanto, embora seja dito no filme que não possui religião alguma, a personagem afirma *“Eu sou filho de Iansã e Ogum. E de Josephine Baker, eu sou devoto.”* (Fragmentos do filme “Madame Satã - Brasil, 2002”). Aqui, inclusive, elementos da religião africana são negados, isso devido à primazia da religião cristã. Para nada

escapar à heteronormatividade “[...] segundo a Igreja, se é possível pressupor que os atos homossexuais consentidos não prejudicam a pessoa, comete-se um profundo equívoco [...]” (BORRILLO, 2010, p. 61). Deste modo, o silenciamento funciona como controle das almas, dos corpos e dos desejos dos sujeitos.

Nas análises empreendidas os discursos religiosos, biológicos e heteronormativos reforçam concepções preconceituosas e incitam a violência. Entendemos aqui, a violência nas mais diversas formas, e não apenas a física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os filmes – compreendidos como um currículo cultural – configuram-se como espaço narrativo privilegiado, pois neles se produzem desigualdades, diferenças, discriminações, mas também produzem rupturas, conflitos e resistências. É perceptível nos filmes analisados a tentativa de imposição de um padrão heteronormativo, padrão esse que normatiza posturas, modos de pensar e estar no mundo. Um mundo visto de maneira binar e heterossexual.

Refletindo tais questões percebemos a necessidade de se pensar no currículo como uma construção cultural. Já que, os processos de constituição de sujeitos e de produção de identidades heterossexuais produzem e alimentam a homofobia. Isso se dá pela normalização do padrão hetero em contrapartida da impugnação de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e tantos outros gêneros. Prevalece no cotidiano dos filmes analisados um arsenal heteronormativo, isto é, enunciações, discursos, representações e produção de significados para ensejar a construção e o exercício da masculinidade e da feminilidade, no caso do “Carol”. A demanda por determinados comportamentos resultam no modelo de “homem de verdade” e de “mulher ideal”. Assim a construção do modelo hegemônico de masculinidade e de feminilidade sujeita as personagens a afirmarem diante das/os demais suas virilidades e feminilidades. Quando fogem à norma são expostas/os a insultos e humilhações de cunho homofóbico.

Tal investigação, ainda em andamento, tem permitido análises que mostram os discursos sobre gênero constituindo práticas sociais discriminatórias em razão da orientação sexual. É também evidente, porém, que apesar das violências vividas os escapes acontecem, que a norma é

frequentemente burlada, que as posições de sujeito não são fixas e que as personagens criam estratégias de resistência à heteronormatividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, Berenice Alves de Melo. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, ago. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>. Acesso em janeiro de 2016.

BILLY ELLIOT. Direção: Stephen Daldry, Roteiro: Lee Hall. Inglaterra: 2000, 1 DVD.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAROL. Direção: Todd Haynes. Reino Unido/Estados Unidos: 2015, 1 DVD.

C.R.A.Z.Y. : loucos por amor. Direção: Jean-Marc Vallée, Roteiro: Jean-Marc Vallée e François Boulay. Canadá: 2005, 1 DVD.

DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michael. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. *Em defesa a sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Vigiar e punir*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GREEN, Bill & BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009.

LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

MADAME SATÃ. Direção: Karim Aïnouz. Brasil: 2002, 1 DVD.

PARAÍSO, Marlucy. *Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar*. 2002. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

RIBEIRO, Vândiner. *O funcionamento do currículo e processos de subjetivação em uma escola do Movimento Sem Terra*. Projeto de pesquisa. Texto digitado. 2010.

SILVA, Maria Carolina da Silva. *A Infância no Currículo de Filmes Infantis de Animação: Poder, Governo e Subjetivação dos/as Infantis*. 2012. Texto disponível em:
<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6605--Int.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2016.

_____. *A Infância no Currículo de Filmes Infantis de Animação: Poder, Governo e Subjetivação dos/as Infantis*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. *O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular*. 1. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

VENTURI, Gustavo. *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância e respeito às diferenças sexuais*. Disponível em:
http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/PESQUISA_COMPLETA_Apres-LGBT-Total-mai09.pdf. Acesso em setembro de 2015.

- XV -

PENSANDO E DISCUTINDO AS DIFERENÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Cristiano Sant’Anna de Medeiros – Proped/UERJ (Brasil)

APROXIMAÇÕES INICIAIS

Para realização da nossa pesquisa, mergulhamos nos cotidianos de uma escola pública estadual, o Colégio Estadual Abdias Nascimento. Localizada no bairro Vila Nova, situa-se no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Esta escola possui Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e Ensino Médio e funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) com alunos do entorno e bairros vizinhos.

Realizamos a pesquisa nos/com os cotidianos *dentrofora*³² dessa escola, com estudantes do terceiro ano do ensino médio, especificamente com a turma 3001/2014.

A aproximação inicial com os alunos que participaram desta pesquisa, foi através de um questionário, que foi aplicado em 29 de abril de 2014. Nesta data, tivemos presentes na sala de aula 35 estudantes, que puderam compartilhar a sua opinião sobre o que para cada um, teria o significado da palavra “diferença”.

³² Utilizamos esta grafia nesses termos pela necessidade na pesquisa nos/dos/com os cotidianos, de mostrar os limites herdados do modo de criar conhecimento próprio da ciência moderna, com as dicotomias necessárias à produção do conhecimento científico.

Entendemos que essas pequenas falas nos permitem ver a diversidade de formas de pensar a diferenças por estudantes da turma que estamos realizando a pesquisa e vão compondo nossas futuras análises.

Dentre as várias respostas, selecionamos as seguintes, aleatoriamente:

Para o aluno A: “É ser diferente. Saber aquilo que não há semelhança. Existe diferenças raciais, de opinião, diferenças físicas, diferenças de coisas e diferenças de “mundo”.

Para a aluna B: “Diferença é a forma única de uma pessoa. Cada pessoa tem diferentes formas e maneiras. Podemos dizer que a “diferença” está presente em tudo em todos, um exemplo é: diferença social, diferença racial, etc. Para a sociedade existe uma diferença entre o preto e o branco, o pobre e o rico. Mas para mim somos iguais só com algumas diferenças.”

Para o aluno C: “Diferença é tudo aquilo que causa contrariedade e divergências, seja diferenças de opiniões, ou social, religiosa, étnica, racial, sexual, todas essas causam uma oposição e uma ideia de superioridade em relação a outra.”

Para o aluno D; “ Diferença pode ser tudo aquilo que se diz contraditório, debater sobre essa questão é um pouco complicado, pois são expostas opiniões que causam um certo debate sem fim.”

Para a aluna E: “Diferença é aquilo que causa oposição e contrariedade de pensamentos. As diferenças podem ser religiosas, racial, étnica ou sexual.”

Para a aluna F: “Diferença é saber conviver em meio a uma sociedade tão misturada com pessoas diferentes, cores, raças, religiões é estar em meio ao povo sem se importar com essas diferenças, é saber interagir e se integrar em meio a essa sociedade.”

Para a aluna G: “ Ao meu ver, diferença é quando encontramos indivíduos cada um pensando de uma maneira, cada um com a cor de pele diferente do outro, cada um com uma classe social diferente, entre muitas outras diferenças”

Para o aluno H: “Ser único”

Para o aluno I: “ A diferença é quando a outra pessoa nota na diferença alheia, se achando melhor, ou impondo regras de como se deve se vestir, de se relacionar com a outra pessoa, jeito de ser; tornando todos diferentes.”

Para o aluno J: “Diferença pra mim é você ser diferente do alguém ou de algo que você faça ou seja incomum onde só você saiba fazer. Fazer a diferença.”

Para a aluna K: “ São características e aspectos que nos distinguem e difere uns dos outros. É através das diferenças que podemos saber quem somos dentro da sociedade.”

Para a aluna L: “É algo que não é igual, onde não é nada comum, e que não se iguala a alguma coisa.”

Para a aluna M: “Diferença é o modo de pensar, ou seja, é um exercício de pensamento que possui determinadas premissas ou um determinado modo de se entender o homem, a natureza, as coisas do mundo, as relações, a sociedade, a linguagem, os valores, a vida, enfim.”

Entendemos que essas pequenas falas nos permitem ver a diversidade de formas de pensar a diferença.

PENSANDO NA/DA DIFERENÇA

A palavra diferença tem seus vários significados e interpretações. Pensamos a diferença por um lado, como um processo afirmativo e vital e por outro lado, também como produção e produto de relações e significações de poder.

Partindo das contribuições advindas da Modernidade, podemos perceber que esta, criou uma dinâmica das relações humanas, políticas e sociais com diversas estratégias de organização e funcionamento nas diversas instituições, bem como de controle social. Assim as relações de poder, configuram-se como protagonistas, ligadas aos dispositivos

disciplinares e normalizadores, instituindo dessa forma os normais, os anormais, o metro padrão e todo o seu resto.

Entendemos com Foucault (2013), que a normalização imposta na sociedade moderna, seja pelas ciências naturais ou humanas, ciências médicas e psiquiátricas, se deu por diferentes esferas do poder, seja pelo monarca, pelo absolutista, pela igreja ou pelas normas jurídicas. Fomos e somos constantemente julgados ou pré-julgados pelas diferenças que se constituem, pelas similaridades que nos aproximam, nas classificações que as sociedades tentam nos impor durante muito tempo.

Vivemos na/com a diferença como processo de expansão da vida e de criação de nossa existência individual e coletiva, ainda que esse processo muitas vezes seja negado, deslegitimado ou contido pelas práticas sociais que se propõem a formatizar a vida, a padronizar os modos de estar no mundo, a disciplinar e normalizar as subjetividades. Por que classificar, por que rotular, por que determinar pessoas nas suas condições, nas suas escolhas, nas suas interpretações de vida? Por que desconsiderar as multiplicidades e produzir categorias de “diferentes”?

Como diz a música de Arnaldo Antunes - “Inclassificáveis” - “não tem um tem dois, não tem cor tem cores, não tem deus tem deuses...” somos plurais, multifacetados, híbridos, múltiplos em nossas cores, sabores, crenças, prazeres, fazeres e saberes. Somos também mutantes e em permanente processo de diferenciação.

Tentamos provar que somos iguais, afinal, somos seres humanos, somos inteligentes, temos raciocínio.... Somos os caras nesse mundo. Aí nós somos a força, nós somos o poder. O poder e a força para transformar, para crescer, para desenvolver. Será?

Se somos tudo isso, se somos tão iguais por sermos humanos, dotados de raciocínio e com uma grande inteligência, por que tantos são considerados “diferentes” de nós e entre nós?

Essa pergunta tem me impulsionado a pesquisar, a pensar, a discutir e tentar dialogar um pouco com aspectos dessa “igualdade” ou será “mesmidade” socialmente e culturalmente produzida? Por que essa pretensa “igualdade” na humanidade não impede a produção de identidades, desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas? E ainda produz discriminação, destrói, mata, exclui e sufoca quem não se enquadra em seu metro-padrão?

Nessa perspectiva de estudos, podemos observar que as questões ligadas à identidade cultural tem um papel de suma importância nos meus

questionamentos em relação às práticas educativas. Para muitos movimentos sociais, o fortalecimento da identidade cultural se apresenta como uma solução para os processos de exclusão ao qual alguns grupos sociais (mulheres, negros, populações indígenas, etc.) foram submetidos ao longo da história.

Oposições binárias, tais como nós/eles, homem/mulher, brancos/negros, criadas no contexto das relações de poder e que a partir de diferentes critérios colocam uns e outros em lados opostos, mas assimétricos e com uma hierarquia entre eles, organizam nossa sociedade a partir da dicotomia entre a identidade e a diferença, como o negativo da primeira, constituindo e reafirmando uma lógica que há séculos nos acompanha cotidianamente, corroborando para criar e justificar as faces da desigualdade.

Na contramão do que é produzido com as práticas e discursos atrelados a essa lógica, a diferença valor negativo, como tudo aquilo que se opõe à identidade hegemônica, ao metro-padrão socialmente criado, entendo que ela deve ser problematizada e desnaturalizada. Com Deleuze (2000) penso que a diferença existe em si e para si, como parte do movimento do vivo, e não remete ao negativo de uma identidade essencial e natural. A diferença é positiva e afirmativa de si própria, é o modo como o novo se produz, permanentemente, no mundo.

Contudo, apesar dessa compreensão, não podemos deixar de admitir que vivemos em uma sociedade que por meio da dialética da identidade, produz machismo, racismo, sexismo, homofobia.... Uma sociedade que, em meio a relações de força e operações de poder, classifica os indivíduos por sua aparência, pela cor da sua pele, por sua condição sexual, pelo que veste, pelo que fala, pela região em que vive, pelo que faz e até por seu pacto ou não com o sagrado, com o divino. As identidades, e com elas as diferenças fixadas “nos diferentes”, são constantemente produzidas no contexto das relações cotidianas e microfísicas de poder.

Por meio de estratégias de poder e de dominação muitos países foram colonizados por uma visão eurocêntrica e com forte dominação da Igreja Católica ao longo dos anos. Os efeitos desse poder da igreja se dão em várias sociedades, não só nas dominadas ou colonizadas, mas também nas próprias sociedades europeias principalmente nos séculos passados, na Modernidade histórica.

Hoje, na contemporaneidade, ainda podemos presenciar essas atitudes e classificações herdadas do passado e que mesmo inventadas, produzem desigualdades concretas.

Temos os meios de comunicação e as redes sociais da internet como protagonistas de um mundo globalizado, em meio aos quais continuam sendo produzidas e articuladas com outras forças e instituições, no contexto das lutas e disputas, atitudes classificatórias que instituem as diferenças, ou melhor, os diferentes, aqueles que não são tolerados, não são aceitos e são ferozmente discriminados.

CONTINUANDO COM AS DISCUSSÕES

Segundo o dicionário Houaiss³³, a palavra diferença tem seus vários significados: qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra; falta de igualdade ou de semelhança; alteração digna de atenção, de reparo; modificação, transformação; característica do que é vário; diversidade, disparidade; falta de harmonia; divergência; falta de equidade; desproporção, desigualdade.

Pensar na diferença no campo da Educação apresenta uma complexidade, com caminhos e perspectivas distintos e heterogêneos. O mundo é feito de diferenças e todos nós lidamos com todas elas cotidianamente. Alguns buscando uma equidade, uma univocidade e outros mostrando os conflitos, as divergências, as disparidades, os sentimentos ambíguos advindos destas.

Nos cotidianos das práticas e das pesquisas em Educação, quase sempre diferentes perspectivas teóricas que pensam as questões da diferença se atravessam, se confundem, se hibridizam, nas buscas pelo acolhimento de todos e pelo combate ao preconceito, à marginalização, à subordinação, à inferiorização, à exclusão daqueles tomados, em diversos tempos, espaços e circunstâncias como “diferentes”. Essas buscas vão desde as políticas e práticas para a legitimação, o reconhecimento e o direito à diferença, até a desconstrução e desnaturalização das práticas que produzem os diferentes como anormais, desviantes, marginais, enfim, como o outro da identidade hegemônica.

³³ <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=diferen%25C3%25A7a>

Embora falar de diferença pareça ser estar se falando do “outro”, e esse “outro” carregando o aspecto do negativo, podemos olhar e procurar nas diferenças, um outro viés, não de antagonista da sociedade, mas como produtora de positivities. E aí sem classificações, rotulações, discriminações, binarismos e dicotomias.

Negros, ricos, gays, brancos, índios, favelados, mamelucos, cristão, lésbicas, humanos, macacos, macumbeiros, altos, magros, evangélicos, homens, orientais, transexuais, bissexuais, mulheres, ocidentais, bananas... juntos e misturados, e por aí vai.... Os rótulos foram inventados e agora existem e orientam muitas de nossas práticas cotidianas. Se não podemos, num passe de mágica “desinventá-los”, podemos agir para minimizar seus efeitos e, talvez, para problematiza-los, embaralha-los, confundi-los.

Diria assim, que nos encontramos num cruzamento, ou melhor, numa encruzilhada entre perspectivas diversas, e até divergentes, sobre como abordar a questão da “diferença” nas pesquisas, principalmente nas pesquisas nos/com os cotidianos escolares. Minha aposta é que, no desenvolvimento do pensamento que estamos criando para problematizar seus sentidos e efeitos, mais do que representar tecem os significados da diferença e dos diferentes que vão circular nas redes ali produzidas, essas diversas perspectivas serão tensionadas e combinadas para constituir um modo possível de abordar e pensar a diferença na complexidade das práticas. Serão, então, várias perspectivas num coengendramento de forças que se cruzam e entrecruzam, tanto no campo metodológico quanto no campo conceitual.

Para Deleuze (2000), pensar a diferença é pensar no que ainda é impensável, não no reconhecido, no já sabido. A diferença se faz no pensamento como criação e como se encontra nessa esfera, institui mundos.

Nessa perspectiva, a diferença é afirmativa e em si, porque não é produzida conceitualmente, não está subordinada ao idêntico, nem à semelhança, nem à generalização, e dessa forma, não é resultado da comparação, da oposição ou da contradição.

Assim como podemos ver a diferença se diferenciando, podemos acreditar que as pessoas estão o tempo todo em processos de diferenciação, de singularização.

Quando temos uma diferença discursivamente produzida na/com a dialética da identidade, ela se torna negativa, pois tudo que não é a identidade é diferença. Ela é negativa pois conceitualmente seria o negativo da identidade. Essa perspectiva relacional entre identidade-diferença é uma

das perspectivas adotadas nos Estudos Culturais e que orienta muitas políticas e pesquisas no campo da Educação.

As diferenças é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições, [...] no qual as identidades são construídas por meio de uma clara oposição entre “nós” e “eles”. A marcação da diferença é assim, o componente chave de qualquer sistema de classificação. (Woodwart, 2008, p.42)

Seguindo a perspectiva dos Estudos Culturais, o homem, principalmente numa lógica predominantemente do pensamento ocidental, tenta enquadrar as possibilidades do ser numa perspectiva dicotômica entre identidade e diferença.

Dessa maneira, essa relação entre identidade e diferença se apresenta como sendo resultado de uma operação do pensamento como estratégia de classificação, de seleção, uma operação intelectual engendrada nas relações de poder. Muito embora a diferença como o que não se enquadra, o negativo da identidade, o desvio da norma, seja produto de prática social (inclusive discursiva) ela se naturaliza e passa a ter efeitos concretos na vida das pessoas.

Assim, tentaremos nesta pesquisa dialogar com as várias perspectivas da diferença a partir dos estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008). Os cotidianos são complexos, paradoxais, produzidos a partir das redes que se cruzam e entrecruzam.

Pesquisar a diferença nos/com os cotidianos é para nós um grande desafio. Temos observado que nas pesquisas e nos textos dos cotidianos, as múltiplas abordagens que abarcam a ideia de diferença acabam se situando entre as duas perspectivas por ora aqui abordadas. De um lado a perspectiva mais Deleuziana de pensar a diferença como um processo de expansão da vida, e de outro uma perspectiva mais voltada para os Estudos Culturais, na perspectiva de uma diferença relacional atrelada à identidade.

Na perspectiva identitária, uma vez que essa diferença foi constituída, ela deve ser enfrentada nos cotidianos das escolas para combater os seus efeitos, as consequências, as desigualdades que ela gera.

Com Deleuze e a filosofia da diferença, levaremos principalmente a ideia da diferença como afirmativa, como sendo a própria vida. Sendo assim, a diferença é o mais importante, embora sempre haja a produção de

identidade numa tentativa de regular a diferença e de organizar a sociedade no contexto das relações de poder. Dessa forma. Cabe desnaturalizar as práticas e os discursos que produzem “os diferentes” nessas contingências.

Pretendemos questionar uma identidade que tenta conter a diferença, aprisionando-a, quer seja, pelo governo, pelos administradores, pela moral ou pela Igreja, destacando a ideia de que diferença existe em si e para si, num processo vital e de singularização, de expansão da vida.

Nossa perspectiva de trabalho é uma tentativa de buscar e desnaturalizar a produção de identidades como algo benéfico, hierárquico, melhor, visibilizando como nos cotidianos todos os dias se produzem identidades, mesmo as identidades tidas como na diferença, tentando conter, definir, conhecer, esquadriñar os comportamentos, as estéticas de existência e as relações engendradas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda, OLIVEIRA, Inês B. de (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3. ed. Petrópolis: DP. 2008.

DELEUZE, Gilles, *Diferença e Repetição*, Portugal: Relógio D'Água, 2000

_____, *Conversações*, 2ª edição, São Paulo: Editora 34, 2010

FOUCAULT, Michel, *Os Anormais*, 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

WOODWARD, Kathryn, *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*, in SILVA, Tomaz Tadeu da (org), *Identidade e diferença – A Perspectiva dos Estudos Culturais*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

- XVI -

NEGOCIAÇÕES DA INTERCULTURALIDADE “NACIONAL” MESTIÇA EM UM MÉXICO PLURICULTURAL

Dafne González Solís- UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

O México é um país com 112 milhões de habitantes, dos quais, ao menos, 6.6 milhões são falantes de alguma das mais de 300 variantes linguísticas indígenas (INHALI, 2015). Diante da diversidade, o atraso educativo constitui o 35.2% da população total e segundo dados do Instituto Nacional de Educação para os Adultos (INEA), das pessoas em condição em analfabetismo os indígenas representarem o 27% com 1.5 milhões de indígenas analfabetas o que quer dizer que 1 de cada 4 indígenas é analfabeta enquanto só 1 de cada 20 hispano falantes o é (INEA, 2015).

Entendo o “currículo como espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo” (Macedo 2006) como processo cultural e político onde se disputam interesses, se desenvolvem negociações culturais que estão todo tempo se significando (MACEDO, 2011). Parto do desafio que Governo Mexicano anuncia em 2013 quando apresenta a Campanha Nacional de Alfabetização e Abatimento ao Atraso Educativo³⁴, a qual atende a 55 etnias/ língua em 17 dos 32 estados do país (INEA 2014). Remarco as demandas diferenciadas que envolvem a esta população. Nesta linha, é meu interesse

³⁴ A qual me referirei como Campanha Nacional.

problematizar como se significa o direito a educação nas políticas educativas para a população em condição de atraso educativo pertencentes a populações indígenas no México? Argumenta-se que o direito a educação no México encontra-se centralizado, e a sua diversificação traz rastros de uma mestiçagem homogeneizante; por outro lado, para garantir o goze do mesmo, precisa incluir a uma proposta educativa que seja pertinente culturalmente.

Para problematizar esta questão, pretendo me basear numa perspectiva discursiva explorando as significações dos jogos da linguagem. Para isso, o presente artigo consta de três seções. A primeira, trata-se sobre a significação do direito a educação. A segunda, problematiza-se as significações da alfabetização a nível global, regional e nacional. Finalmente, a apresentação da metodologia para o serviço educativo para indígenas estudando seus objetivos e princípios operacionais.

O DIREITO À EDUCAÇÃO: A TOTALIDADE IMPOSSÍVEL E CONFLITUOSA

A educação é um direito humano universal de segunda geração apresentada no artigo 13 do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, (ACNUR, 1966). Entendo que os Direitos Humanos são articulações hegemônicas que são formados a partir de processos políticos complexos que atravessam o eixo do antagonismo e da diferença (LACLAU, 2000; LACLAU, BUTLER, 1995; FRANGELLA, RAMOS, 2013). Estes resultaram em diversos processos de *democracia radical*, nesse sentido, a prática política numa sociedade democrática não é defender os direitos e identidades pré-existentes, mas criarmos, constituirmos dentro de um terreno precário e vulnerável (MOUFFE, 2001, p. 415) e terminar de definir a "relação entre os conceitos de justiça e igualdade com critérios objetivos e realidade social transformada "dos direitos humanos que foram apresentadas ao longo da história" (FRANGELLA, RAMOS, 2013, p. 11) por uma necessidade que une à sociedade no que alguma vez Hobbes chamou de pacto social (LACLAU, 2000).

Além de sua necessidade, no entanto, me interessa sua impossibilidade (LACLAU, 2000, 1992, 1995) devido a que ao tentar abarcar a universalidade é as especificidades ficam excluídas. Seguindo este argumento, a inclusão da totalidade é inatingível, incluso, de acordo com

Laclau e diálogo Butler, a exclusão de algumas das diferenças que ocorrem no campo das lutas políticas, é uma condição para democracia radical, no sentido laciano, porque a sociedade sem exclusão iria cair em uma incerteza psicótica e acabaria não representando nada. Assim, diferentes tentativas de definir conceitos universais como a igualdade ou de justiça acabam sendo impossíveis, apesar de sua necessidade e as exclusões fazem parte de definições hegemônicas conflituosas e com fechamentos provisórios (LACLAU, BUTLER, 1995, p. 119)

A este respeito, o que acontece com os atores sociais (sejam individuais ou políticos) que não são representados em um imaginário levantado por um pacto? Através de ferramentas políticas se geram as definições contingenciais e finitas dos direitos universais aos quais os indivíduos têm o direito de aceder. No caso do direito ao acesso à educação, esta universalidade, é um esforço para alcançar uma igualdade impossível, acaba excluindo as diferenças, o que é necessário para a formação de uma condição do sistema democrático. Entendo que os direitos humanos, mesmo sendo definidos como universais, fazem parte dessas articulações que transformam processos políticos, mas continuam a excluir uma série de diferenças, ou identificações coletivas para definir-se como sociedade. Entre essas lutas hegemônicas existem definições realizadas dentro de uma produção cultural que é impressa na geração dos Direitos e acaba sendo constituinte da sociedade e constituída por ela mesma.

De acordo com Mouffe (2001), uma democracia radical tem a ver com o caráter indissolúvel de antagonismo nas relações políticas e uma das suas principais tarefas é desarmar as tendências de exclusão das diferenças na construção de identidades coletivas" (MOUFFE, 2001, p. 417). Será que isso foi atingido no caso mexicano?

COMPROMISSOS GLOBAIS E REGIONAIS E A RELAÇÃO COM O LOCAL

O direito a educação tem se referenciado em diversos compromissos a nível internacional que México ratificou. Com a finalidade de mapear que está se significando pelo direito a alfabetização, destaco três que tem tido uma forte influência na educação para adultos: a Convenção de Dakar; o Plano Ibero americano e O documento "Ensino e Aprendizagem, educação de qualidade para todos" da UNESCO

Na Convenção de Dakar de 2000, reafirmou-se a ideia da Declaração Mundial sobre Educação para todos (Jomtien,1990) respaldada, pela Declaração Universal de Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Criança, onde assinala-se que:

Todas as crianças, jovens e adultos, na sua condição de seres humanos, tem direito a se beneficiar de uma educação [...] que compreenda aprender a assimilar conhecimentos, a fazer, a viver com os outros e a ser. [...] orientada à explorar os talentos e capacidades de cada pessoa e desenvolver a personalidade do educando, com o objeto de melhorar sua vida e transformar a sociedade. (UNESCO, 2000, p. 9)

Enquanto toda a educação é um direito que as pessoas têm a oportunidade de desfrutar, parece importante ressaltar que na convenção de Dakar se faz menção a “aprender a assimilar conhecimentos a fazer, a viver com os outros, a ser”. Também nessa convenção se chegou ao acordo de que a medula da “Educação para todos é a atividade realizada a nível nacional” (*ibid*, p. 3) e se estabelece uma solidariedade financeira para o cumprimento dos objetivos.

Em segundo lugar, no documento “Ensino e Aprendizagem: “lograr a qualidade para todos” se define como objetivo: “ Incrementar daqui ao ano 2015 o número de adultos alfabetizados num 50%, em particular as mulheres, e facilitar a todos os adultos o acceso equitativo à educação básica e a educação permanente” (UNESCO, 2014). A alfabetização de jovens e adultos, então, se significou como uma meta quantitativa que será conseguida pelo acceso equitativo.

Finalmente No “Plano Iberoamericano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas” define-se como objetivo comum de Iberoamérica “a universalização da alfabetização e a educação para as pessoas jovens e adultas que não tiveram a oportunidade” (OEI, 2007). Se propõem planos nacionais guiados por definições regionais e planos multilaterais de apoio entre os países. Neste ponto se considera o objeto a universalização da condição de alfabetização, sem nomear a importância do processo de aprendizagem. Entendo que ao falar da universalidade representa-se um esforço para alcançar uma igualdade impossível, acaba excluindo as diferenças.

No México podem se identificar rastros destas convenções no Programa de Alfabetização. Com fundamento no artículo 3o. da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos estabelece-se “que

todo individuo tem direito a receber educação” (ROP, 2016, p. 10) e no Programa de Alfabetização e Abatimento ao Atraso, se prevê no Capítulo III nos “Objetivos, estratégias e líneas de ação”, no objetivo 1 como “Instrumentar a Campanha Nacional [...]”. Nas Regras Operacionais definiu-se como propósito da mesma:

[...] com respeito às cifras do Censo Geral de População e Moradia 2010, reduzir em 50% o índice de analfabetismo e em 5 pontos percentuais o índice de atraso educativo; estimado em 2012, brindando opções educativas e, pelo tanto, oferecendo serviços educativos à população maior de 15 anos para se alfabetizar ou concluir sua educação primária e/ou secundária, gerando oportunidades que contribuam a um México próspero promovendo a inclusão e a equidade no sistema educativo. (ROP, 2016, p. 10)

Nos documentos revistados se privilegia a menção de garantir o acesso, se equipara o objetivo com a universalização a ampliarem as condições de equidade com uma meta quantitativa. Não se inclui a noção do individuo e seu direito de receber educação, também se omite a questão do processo de aprendizagem e os conhecimentos. Opta-se por nomear como objetivo que a inclusão e equidade resultaram num coletivo, num México mais prospero.

As metas se apresentam quantitativamente alinhadas aos compromissos previamente mencionados num país como México —a composição do seu atraso educativo representa 8 “pós-revolucionário” (GALLARDO, 2014)—; como podemos falar da equidade e inclusão no sistema educativo? Em outras palavras, basta com que os indivíduos sejam inclusos no sistema educativo para que eles estejam exercendo seu direito à educação?

Argumento que o acesso à educação é uma condição necessária, não é suficiente para desfrutar do direito à educação. Mesmo quando se tem acesso a uma educação existem dúvidas sobre se essa educação é ou não é relevante para as demandas e necessidades dos indivíduos que gozam de esses direitos, porque se não se atendem às necessidades da população, apesar de oferecer um serviço, os indivíduos não estão em gozo dos seus direitos (McCowan, 2011). Nesse sentido, o fato de estar significando a educação dentro do paradigma da universalização, e do acesso com equidade para assimilar conhecimentos parece estar negando, mais uma vez,

aquilo que é diferente à maioria. No caso do analfabetismo isso é preocupante, especialmente, no caso indígena. Pois as demandas diferenciadas desta população não tem sido satisfeitas. Então, é importante perguntar como se significa a educação para os indígenas na Campanha Nacional?

CENTRALIDADE E DICOTOMIA

O INEA é a instituição encargada de outorgar a atenção ao analfabetismo e o atraso educativo e o faz com o Modelo de Educação da Vida e do Trabalho (MEVyT). Este entende a demanda de gerar opções diversificadas de estudo relacionadas com os interesses das pessoas jovens e adultas; tem como princípio o aprendizagem; se apresenta como flexível, pois consegue respeitar tempos diferentes de aprendizagem; potencia os saberes e as experiências prévias dos educandos; pois conta com diferentes módulos e tópicos de interesse para o indivíduo e a comunidade, e é integral etc. (MEVyT, 2016).

Conta com uma versão indígena o MEVyT Indígena Bilingüe (MIB) o qual alfabetiza primeiro na língua indígena e depois em espanhol como segunda língua:

“dirige-se às populações falantes de diferentes línguas indígenas de vários estados do país, tomam-se a conta as características linguísticas das personas e se outorgam serviços educativos diferenciados, especialmente para a alfabetização no nível inicial. Por isso, a atenção educativa deve ser realizada por assessores bilingües, durante a educação básica” (MIB/INEA, 2016).

Ressalto que o MIB se apresenta como uma estratégia única nacional mas nesse desenho se afasta da ideia homogeneizante do mestiçagem (VASCONCELOS, 1946) que entendo como uma tentativa de apagamento de diferenças. No entanto, apresenta a dicotomia entre os que falam espanhol dos que não falam espanhol decidindo a atenção deles de acordo a esse critério. A segunda a alfabetização bilíngue na alfabetização é só nível inicial. Destaco que a pertinência cultural da diversificação recai na capacidade dos conteúdos diversificados e na flexibilidade do método e a pertinência do serviço na estrutura multiplicadora e no assessor bilíngue.

Independentemente do desenho pedagógico desta estratégia, me é caro que na centralidade da política curricular se translada em diferentes níveis.

Mesmo reconhecendo a diversidade, a pertinência cultural reside no assessor solidário e se vincula a incorporação ao modelo pela língua falada e não as disposições culturais ou preferências de cada educando e só para o nível inicial depois de serem alfabetizados todos estudam o mesmo método: o hispano (INEA, 2015).

Neste sentido, mesmo que se reconhece a diversidade e se propõe um método diversificado e flexível, a proposta pedagógica gera a dicotomia (indígena-não indígena / falante de espanhol-não falante de espanhol) no recebimento da atenção. O qual me permite entender que esse terreno do ensino, no cotidiano, representa um espaço híbrido com a potencia de ser um terceiro espaço de cruzamento de diferentes sujeitos e portadores de diferentes razões epistêmicas, que se hibridizam produzindo novos saberes e que estão em conflito inerente a todo processo político de luta hegemónica (MACEDO citado em FRANGELA, RAMOS, 2013, p. 11). Pelo que me é caro, , em próximas pesquisas, me aproximar a sua emergência nesse terreno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se problematizaram as noções do direito à educação em diálogo com a teoria do discurso, depois se fez uma discussão discursiva sobre as significações dos objetivos de três convenções a nível global e regional e estudou o objetivo do programa nacional onde se concluiu que os objetivos alinham-se a garantir o acesso, á universalização da alfabetização —sem nomear o processo educativo—,a equidade no recebimento do serviço educativo e a quantificação das metas.

No caso do programa que fundamenta a Campanha Nacional todas as anteriores são plasmadas em resposta aos compromissos feitos pelo governo mexicano. A atenção a grupos vulneráveis, priorizamos o desenho metodológico para a população indígena o qual, compreende no desenho a diversidade e complexidade com uma metodologia pertinente, no entanto, me parece que o faz dentro de uma estrutura centralizada, com um método único que dicotomiza a população em condição de analfabetismo entre indígena e hispano falante, toma como premissa a língua para a diferenciação e baseia a pertinência no assessor bilingue o qual me parece uma potencia para a emergência de uma atenção más pertinente pelo menos

no nível inicial, pois depois desse nível o educando recebe a educação em espanhol. Neste sentido, a proposta se afasta da ideia de mestiçagem —que entendo como uma tentativa de apagamento de diferenças— mas que não compreende as necessidades pelas condições nas quais de outorga o serviço. Finalmente, abrem-se mais questões como o fato de estudar como se negociaram os sentidos atribuídos ao programa de alfabetização, que se entende pelo nacional mestiço e em que sentido emerge a diferença no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNUR. *Pacto internacional de Derechos Económicos, Políticos y Sociales*. 2001. (<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0014>: Acceso febrero 2016)
- BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto. *Los usos de la igualdad*. en TRANS, vol. 1, num, 1, Noviembre de 1995.
- CANDAU, V. 2014. V. *Ser profesor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e praticas*. Educação (Porto Alegre), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan/abr. 2014. (Disponível em: <http://revistaelectronica.Pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>).
- GALLARDO GUTIERREZ, Ana Laura. *Notas conceptuais sobre a relação entre justiça curricular e currículo intercultural*. In: CASIMIRO LOPES, Alice e DE ALBA, Alicia (ED.) Diálogos curriculares entre Brasil e Mexico. ed. UERJ, 2014.
- INEA 2015, MÉXICO, *Site oficial INEA*, (<http://www.inea.gob.mx/images/documentos/inicio/CampanaNacionalAlfabetizacion>)
- INEA, *¿Qué es el MEV y T?*, Site oficial INEA, 2016 (Consultado 20 de julio 2016: http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=658&Itemid=254)
- INEA, *¿Qué es el MIB?*, Site oficial del INEA, 2016 (Consultado 20 de julio: <http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/mevyt/eadulmevytindbc.html>)
- INHALI. *Información cuantitativa*. (<http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>), mayo 2015.

LACLAU, Ernesto. (2000a), *Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de las lógicas políticas*, en J. Butler, E. Laclau y S. Zizek (eds.). *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos con la izquierda*. Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2003, pp. 49-93

MACEDO, Elizabeth e LOPES, Alice. *Teorias do Currículo*. Cortez Editora. Rio de Janeiro, 2011.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. *Revista Brasileira de Educação* v. 11, n. 32. Maio/ago 2006.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo, cultura e diferença* In: LOPES, Alice Casimiro e ALBA, Alicia de (orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. 1.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 83-104.

MCCOWAN, Tristan. 2011. *Human rights, capabilities and the normative basis of Education for All*, In. *Theory and Research in Education* 9 (3), 2011, pp. 283-298.

MÉXICO, *Site oficial INEA*,
(Consultado <http://www.inea.gob.mx/index.php/cam-nal-alfa-rez-edu.html>)
2016.

MOUFFE, Chantal. *Identidade democrática e política pluralista*. In: MENDES, Candido e SOARES, Luiz Eduardo. *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. RJ: Record, 2001.

OEI. *Plano Iberoamericano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas*, Madrid Espanha 2007 (Consultado: 20 de julho 2016
file:///Users/dafnegolis/Downloads/FOLLETOPIA2%20(1).pdf)

RAMOS, Aura Helena; DE CÁSSIA PRAZERES FRANGELLA, Rita *Apresentação Educação*, vol. 36, núm. 1, PUC do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil, 2013, enero-abril, , pp. 9-13

UNESCO, *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París, Francia, 2014 (Consultado 20 de julho 2016
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>)

UNESCO. *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. en el Foro mundial de la Educación de Dakar, Senegal, abril 2000 (Consultado 2016:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>)

- XVII -

CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA E AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: PRESENTES OU AUSENTES?

Danilo Gustavo R. Silva – PPGBQF (Brasil)

Marcelo Henrique G. Miranda – PPGDH (Brasil)

INTRODUÇÃO

O ano de 2010 reacendeu o debate sobre a educação sexual no espaço escolar através da distribuição, por parte do governo federal, de um artefato didático que se propunha a subsidiar professores/as no processo de orientação pedagógica acerca do tema sexualidade/sexo e no combate à homofobia. Esse evento foi acompanhado de inúmeras críticas por parte dos setores conservadores do Poder Legislativo e da sociedade que o denominaram equivocadamente de “kit gay” culminando no recolhimento do material e na procrastinação da discussão sobre o assunto (QUIRINO E ROCHA, 2012).

Essa resistência enfrentada pelas temáticas de gênero e sexualidade é reforçada nas escolas e no currículo institucional das mesmas. Tal reforço é materializado pelos currículos oficiais, pelos materiais didáticos e pelas diversas linguagens dentro ou fora da escola que são constituídos e constituintes de múltiplas diferenças e desigualdades. Diante desse contexto, é necessário olhar para dentro da escola e observar que histórias estão sendo (re)produzidas e reforçadas sobre misoginia e LGBTfobia³⁵,

³⁵ Utilizamos o termo LGBTfobia por ser o termo adotado pelo movimento LGBT. Tal termo busca retratar as especificidades das violências físicas, simbólicas

reproduzindo as diferentes formas de exclusão em nossa sociedade (FERREIRA, 2016).

É exatamente da assunção dessa não neutralidade do currículo que as escolas devem ofertar debates sobre as temáticas de gênero e sexualidade problematizando as relações de poder e a reprodução das exclusões sociais. Entretanto, para que tal processo ocorra, é imprescindível ressaltar que os docentes são fundamentais para o desenvolvimento e promoção de uma sociedade mais democrática, de reconhecimento e inclusão das diferenças e de uma educação que contribua para subverter os processos de (re)produção da exclusão na sociedade brasileira. Dessa maneira, faz-se urgente que os currículos problematizem tais temáticas, nos espaços de ensino.

Dessa forma, há a denúncia que o currículo e as práticas pedagógicas sobre os temas de gênero e sexualidade nas escolas, não estão obtendo resultados eficazes, devido à ausência dessa discussão na formação inicial ou continuada dos docentes (BRITZMAN, 1996; FURLANI, 2005; JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 2000, 2001; SILVA, 2011). Diante do exposto, buscamos: a) investigar como são contempladas as temáticas de gênero e sexualidade no currículo formal no curso Licenciatura em Química (LQ), de uma universidade pública; e b) quais as concepções sobre gênero e sexualidade que os discentes (futuros docentes) do curso possuíam sobre as referidas temáticas?

CURRÍCULO E SEUS SENTIDOS

Estudiosos como John Goodlad (1979), Kelly (1981), Yamamoto & Romeu (1983), Tomaz Tadeu da Silva (2000), José Sacristán (2000), Antônio Moreira (2001) identificaram inúmeras dessas definições, em que cada uma delas está comprometida de forma explícita ou não, com o contexto histórico, corrente pedagógica e/ou teoria de aprendizagem, nesse sentido, entendemos que o currículo não é neutro; ele está envolvido em relações de poder e nos ensina posições, gestos e formas de se dirigir às ao gênero, à sexualidade e à etnia-raça que nos situam como indivíduos

e sexuais que o grupo de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis sofrem no ambiente escolar e na sociedade.

pertencentes a grupos sociais específicos (SILVA, 2006) condensando e limitando as produções de sentidos que são determinadas socialmente.

Nessa conjuntura, é imprescindível compreender os significados do currículo, visto que, este será o definidor e organizador de conhecimentos e práticas pedagógicas que refletirão uma concepção e um ideal de educação para os docentes (formação inicial e continuada). Tais concepções serão incorporadas pelos graduandos e reproduzidas enquanto professores no cotidiano escolar (MALTA, 2013).

Dessa maneira, o currículo é fruto das conexões entre as formas das construções do saber que são desenvolvidas no interior do espaço escolar e as relações sociais de poder e controle (GIROUX, 1987). Nesse contexto, quando se pergunta o que é currículo, não se trata de escolher apenas a definição, mais moderna ou mais aceita pela comunidade científica, mas sim, que o currículo é o pensar e o agir sobre o processo de ensinagem³⁶.

Assim, os PCNs, por meio do tema transversal “orientação sexual”, são documentos que dão legitimidade para que o docente trabalhe a sexualidade e o gênero em seus diversos aspectos, o social, o psíquico e o biológico, com o objetivo de fomentar uma visão pluralista da sexualidade, bem como contribuir para a diminuição dos índices: de violência com as mulheres, gravidez na adolescência, Infecções Sexualmente Transmissíveis e abuso sexual (BRASIL, 1997).

Ressaltamos que a abordagem da educação sexual deve ser concebida fortalecendo uma sociedade mais democrática de respeito, reconhecimento, inclusão e aprendizado com as diferenças (FURLANI, 2005; LOURO, 2001). Assim, para adequação da abordagem de uma educação sexual, como proposta pelos PCN's, faz-se necessário, mudanças na formação dos professores, pois eles ainda se encontram despreparados sobre tais temáticas (NUNES, 2013).

Visando esse objetivo, são necessários um currículo e uma formação voltados para o sentido pluralista da sexualidade e do gênero de

³⁶ Preferiu-se utilizar o termo ensinagem, dado por Lea Anastasiou (1998), pois, este termo indica uma prática social entre os sujeitos, professor e aluno, que envolve tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, decorrentes das ações na sala de aula e fora dela. Propõe-se uma unidade dialética processual, na qual o papel condutor do professor e auto-afetividade do estudante se efetivem em dupla mão, num processo de ensino e aprendizagem.

forma a abranger todas as questões desses temas, extrapolando as influências do contexto cultural (neo)conservador e biológico, criando assim docentes com arcabouço teórico suficiente para o fortalecimento de diálogos e práticas educacionais capazes de desconstruir os tabus, preconceitos, estereótipos e criminalizações referentes às sexualidades e aos gêneros.

O UNIVERSO DOS LICENCIANDOS DE QUÍMICA

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública, na cidade de Caruaru - PE, Química – Licenciatura (LQ). Foram abordados um total de 133 discentes, sendo 18 alunos (9 alunas e 9 alunos) por período, regularmente matriculados nos períodos 1º ao 3º e do 7º ao 10º período, do turno noturno, entre os anos de 2014 e 2015. Em relação aos resultados, temos em dois aspectos: a) um quantitativo em que se utilizou um questionário por aluno composto por perguntas fechadas e abertas visando obter opiniões próprias dos discentes (LAKATOS, 2003); e b) um qualitativo, com análise documental, conversas informais, observação-participante e entrevista semi-estruturada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

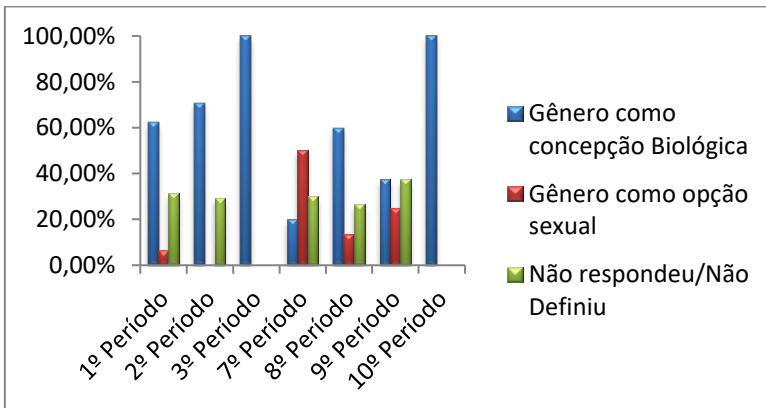
Em relação à organização aos componentes curriculares obrigatórios e eletivos, as temáticas de gênero e sexualidade podem ser verificadas (gráfico 1), via a ementa de cada curso, da seguinte maneira: possuem a temática de gênero e/ou sexualidade incluídas em sua ementa, no componente curricular obrigatório denominado Fundamentos psicológicos da Educação II e uma disciplina optativa denominada Política Educacional e Diversidade. Assim, apenas 7% do total dos componentes curriculares do curso de LQ possuem o debate sobre gênero e sexualidade. Dessa forma, apesar das sugestões dos teóricos das teorias críticas e pós-críticas sobre o currículo para se construírem currículos que trabalhem com os grupos socialmente marginalizados, ainda são poucas as propostas nessa direção (PARAÍSO, 1997). Nesse caminho, o curso de LQ segue sutilmente a indicação dos PNCs (1997) em tratar gênero e sexualidade como temas transversais no combate de uma prática escolar LGBTfóbica.

Debruçando-se sobre a análise das concepções de gênero e sexualidade dos discentes do curso de LQ, foi requisitado aos discentes que

escrevessem: se há diferença entre “gênero” e “sexualidade”. Tal pergunta buscou identificar a compreensão das categorias de gênero e sexualidade e se essas excediam as categorias dicotômicas, hierarquizadas e excludentes que compõem a estrutura de inteligibilidade da heterossexualidade como compulsória ou heteronormativa. A partir das respostas, pudemos categorizar esses discursos em: gênero como biológico, gênero como opção sexual³⁷, sexualidade como biológico, sexualidade como opção sexual, sexualidade como sexo ou não respondeu.

O gráfico 1 revela as concepções sobre gênero dos discentes do curso de LQ, já o gráfico 2, mostra as concepções sobre sexualidade que os discentes apresentaram.

Gráfico 1:- Concepções dos discentes sobre o gênero.



A partir dos dados, percebemos que a concepção de gênero como biológico é uma visão dominante em todo o curso. Os discentes possuem um discurso sobre gênero baseado no sexo, tal visão, de gênero produz desigualdades e hierarquias justificadas pela “natureza” (SARDENBERG, 2011). Assim, o que prevalece é que o gênero entra como suplemento do

³⁷ A categorização “gênero como opção sexual” e “sexualidade como opção sexual” foram criadas, pois, inúmeros discentes descreveram o gênero e a sexualidade nessa perspectiva da mistura de conceitos e como opção. Destacamos que no campo da produção de conhecimento sobre gênero ou sexualidade é preferível utilizar o termo orientação sexual no lugar de opção sexual uma vez que as pessoas fazem suas “escolhas” a partir dos processos de socialização e sociabilidades.

sexo, em uma lógica linear (BUTLER, 2003; MISKOLCI, 2012; SEDGWICK, 2007). Nessa perspectiva, se uma pessoa nasce do “sexo” masculino teria obrigatoriamente de ser do gênero masculino.

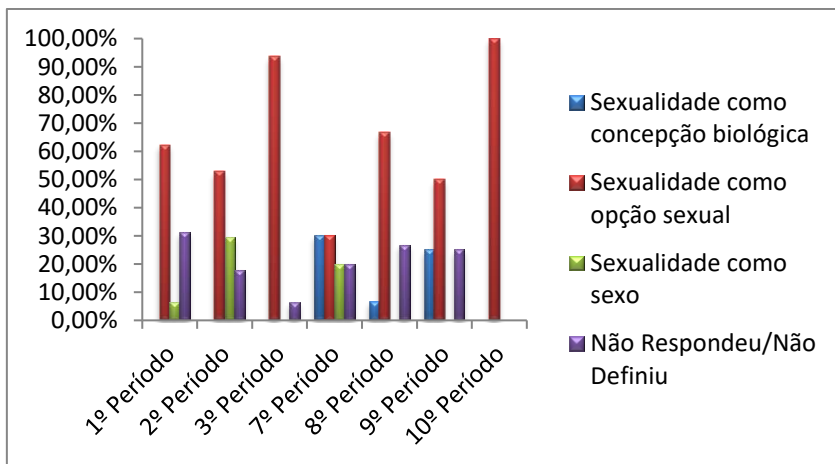
Confrontando as concepções desses discentes sobre o ser homem ou ser mulher com as suas concepções de gênero, percebemos que o gênero se limita a um par dicotômico masculino-feminino, regido pelas leis da natureza/biologia. Isto é, para eles, nasce-se apenas com um dos dois gêneros: masculino ou feminino e se tornará homem, aquele que nasce com o gênero masculino e será mulher, aquela que nasce com o gênero feminino.

Essa concepção dos discentes diverge do conceito de gênero, defendido por Butler (2003) e Miranda (2013), pois, os discentes assumem uma perspectiva de gênero como um elemento constitutivo e ficcional em pares dicotômicos excludentes das relações sociais, fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos/corpos em que o próprio campo da produção de conhecimento da Teoria feminista, em algumas obras, termina reproduzindo esse fundacionalismo biológico (NICHOLSON, 2000).

Desta forma, a educação sexual, presente nas escolas, foca numa prevenção à disseminação de contaminação das infecções sexualmente transmissíveis e prevenção de gravidez na adolescência. Essa educação contribui para difundir concepções estereotipadas sobre o gênero e a diversidade sexual (SILVA E SANTOS, 2011).

Como anteriormente exposto, sobre as concepções dos discentes em relação à temática de sexualidade, percebeu-se:

Gráfico 2:- Concepções dos discentes sobre sexualidade:



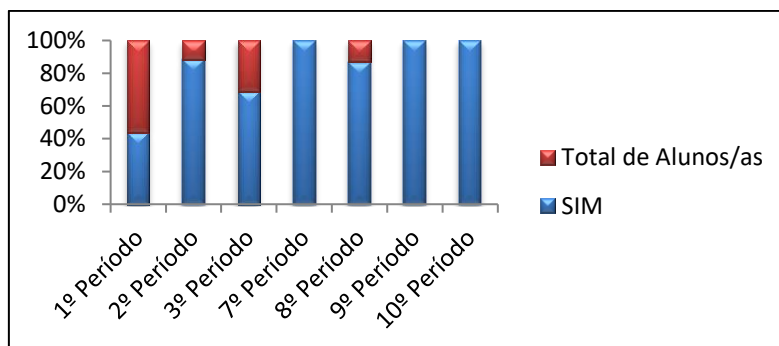
As visões dos discentes sobre a sexualidade como “opção” convergem com o que denuncia Foucault (1979) sobre o dispositivo da sexualidade como constructo histórico, produzido na cultura cambiante, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade. Assim, podemos compreender por meio dos dados levantados que há certa aceitação dos discentes do curso de LQ sobre a sexualidade como “opção” sexual dos indivíduos. Tal aspecto também pode ser compreendido pela heteronormatividade no que diz respeito à aceitação da homossexualidade desde que seja a partir do “comportamento” e da “moral” heterossexual.

Podemos inferir ainda que essa aceitação da homossexualidade decorre da visibilidade da homossexualidade na mídia e assim como também em alguns dos componentes curriculares seja como componente eletivo da grade curricular do curso, seja como grupo de pesquisa sobre educação, gênero e sexualidade. Nesse caminho, o currículo, na visão de Giroux, é o local em que se constroem e se criam significados sociais (1987) como no caso de certa aceitação via “opção” sexual, pois a sexualidade vai mais além do que ter um corpo apto para procriar e apresentar desejos sexuais. A sexualidade pressupõe intimidade, afeto, emoções, sentimentos e bem-estar pessoal decorrentes, inclusive, da história de vida de cada um (FAGUNDES, 2011; LOURO, 2000).

Assim, a inserção da diferença de gênero e sexuais nas políticas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente implica compreender e tentar combater as causas políticas, econômicas e sociais da LGBTfobia (NUNES, 1997). Desta forma, um currículo que priorize a diferença contribui para o fortalecimento de uma sociedade democrática (FERREIRA, 2011).

Nesse percurso, quando abordados em relação à questão sobre se os discentes acham necessário um componente curricular que aborde as temáticas de gênero e sexualidade, obtemos as respostas que ajudaram a construção do gráfico 4 conforme abaixo indicado.

Os dados indicam que as pessoas que estão envolvidas com a educação, estão reconhecendo que a educação é sexuada e que na história existem diversas dimensões que podem contribuir para diminuir a desigualdade social e preconceitos em relação ao gênero e a sexualidade (PARÁISO, 1997). Dessa maneira, a formação docente deve focalizar sua própria sexualidade, para que se sintam à vontade em relação ao tema, a fim de se ter uma promoção do respeito à diversidade e a valorização do aprendizado com a diferença (SILVA *et al*, 2011).

Gráfico 3 - Necessidade de disciplinas que abordem essa temática.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, concluímos que o curso de LQ forma docentes, ligeiramente sintonizados às concepções de gênero e sexualidade. Entretanto, limita-se ao escrutínio superficial das temáticas em apenas um componente curricular obrigatório e um componente eletivo em toda a graduação.

Observamos também, que os discentes permanecem com uma concepção biológica e naturalizada sobre o gênero e aproximam-se da concepção da sexualidade, interpretando-a como uma construção histórica, definida pela sociedade ao se ter certa aceitabilidade das homossexualidades como “opção” sexual.

Conclui-se ainda que as concepções de homem e mulher permanecem sobre os aspectos culturais hegemônicos, enquadrando esses indivíduos como categorias definidas pelo corpo, especificamente pelos órgãos genitais.

Por fim, constatou-se que os licenciandos ainda se consideram inseguros para debaterem as temáticas de gênero e sexualidade no ensino médio, julgando necessário mais disciplinas que abordem a temática dentro da grade curricular do curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITZMANN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. In *Educação & Realidade* (1996). V. 21 (1), jan./jun

BUTLER, Judith. *Problemas de gêneros: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DE LAURETIS, Teresa. A Tecnologia do gênero. In BUARQUE DE HOLLANDA, *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro, Ed. Rocco, 1994.

FAGUNDES, C. P. C. Tereza; *Sexualidade, Gênero e Educação Sexual*. Caderno Temático: Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais/ COSTA, Ana A. A; TEIXEIRA, Alexnaldo; VANIN, Iole M. (Org.) - Salvador: UFBA - NEIM, 2011.

FERREIRA, Márcio Porciúcula. "Currículo, Gênero E Sexualidade: Questões Indispensáveis À Formação Docente." *Revista Margens Interdisciplinar* 9.12 (2016): 37-56.

FINCO, Daniela F., Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 89-101, mar. 2016. ISSN 1982-6248

FURLANI, Jimena. Políticas Identitárias na Educação Sexual. In Grossi, Miriam et al (org.) *Movimentos sociais, educação e sexualidades*, Ed. Garamond, 2005.

GIROUX, HENRY. *Escola e política cultural*, São Paulo, Cortez, 1987.

JUNQUEIRA, Rogério D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In JUNQUEIRA, Rogério D (Org.). *Diversidade Sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009*.

LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5º ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LOURO, Guacira L. Currículo, *Gênero e Sexualidade*. Porto, Porto Editora, 2000.

_____. *Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação*. Estudos feministas, Florianópolis, ano 9, jul/dez, 2001.

MIRANDA, Marcelo H. G. de. Condensação de Sentidos e Paródia: Categorização Social sobre Sexo, Gênero e Sexualidade. Tese de doutorado. PPGS/UFPE. Recife, 2013.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Revista *Estudos Feministas*, Florianópolis: UFSC, v. 8, n. 2, 2000.

NUNES, A. César. *Desvendando a sexualidade*. Campinas: Papyrus, 1997.

QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 205-224, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

SARDENBERG, M. B. Cecília; MACÊDO, S. Márcia. Relações de Gênero: uma breve introdução ao tema. Caderno *Temático: Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais*. COSTA, Ana A. A; TEIXEIRA, Alexnaldo; VANIN, Iole M. (Org.) - Salvador: UFBA - NEIM, 2011.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. Epistemologia do armário. In: MISKOLCI, Richard; SIMÕES, Júlio Assis (Org.). *Cadernos Pagu: querereres*. Campinas: Unicamp, 2007.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, M. M. L; SANTOS, P. S. *Sexualidade e Formação Docente: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia* disponível, 2011. em: www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiinepec/resumos, acessado em: 22/07/2016.

- XVIII -

**A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NO BRASIL: CURRÍCULO COMO
EXPERIÊNCIA EM CONCEIÇÃO DAS
CRIOULAS-PE**

Delma Josefa da Silva –PPGE-UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

A Emergência da Educação Escolar Quilombola no Contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil: currículo como experiência em Conceição das Crioulas é fruto de pesquisa de doutorado em andamento no PPGE-UFPE, na linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica. Tem por objetivo apresentar a educação escolar quilombola como uma conquista da sociedade brasileira no campo educacional.

Referência central do trabalho é a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional- LDB, alterada pela Lei 10.639/03 e a Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A LDB modificada pela Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar das redes públicas e privadas de ensino. É uma conquista brasileira, com o protagonismo do movimento social negro, frente ao histórico processo de racismo existente na sociedade. A Lei 10.639/03 em seu §2º afirma que os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, serão ministrados em todo o currículo escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reafirma a necessidade de que o conteúdo seja incluído nas redes pública e privada de ensino e a Resolução N° 1 de 2004, institui diretrizes a serem seguidas pelas Instituições de Ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira, o que amplia ainda mais a necessidade de ser contemplada não só no nível básico de ensino, como também no nível superior, na formação inicial de nossos professores e professoras.

O referencial teórico metodológico se vale da teoria crítica do currículo em Silva (2000), Lopes e Macedo (2012, 2011), Arroyo (2013); das africanidades brasileira referenciadas em Cunha Jr. (1998) e Silva (2003, 2005), em diálogo com os estudos pós-coloniais de vertente latino-americana em Grosfoguel (2010,2007), Walsh (2005,2009,2010) e as Epistemologias do Sul de Santos (2010). A pesquisa é de tipo etnográfico, tomando André (2013) por referência.

Enquanto resultados preliminares é possível afirmar que: o debate sobre currículo escolar quilombola está silenciado no GT 12- referente a currículo tanto em nível nacional, na ANPEd, uma das mais relevantes associações de pesquisa em educação, quando no âmbito regional Norte e Nordeste, o EPENN -, na década 2002-2011; identidades culturais e ancestralidade são experiências carregadas de sentidos em escolas quilombolas; diálogo da experiência dos movimentos sociais negros com a escola imprime processos para assegurar direitos educacionais para quilombolas.

A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

No Brasil do século XVI ao século XXI, os quilombolas foram gradativamente conquistando visibilidade e respeito perante o Estado Brasileiro, de fugitivos no século XVI, passaram por insurgentes na Carta Ultramarina de 1740, até conquistarem a condição de sujeitos de direito na Constituição de 1988. Este processo vem sendo construído, ao longo desses séculos por meio de tensionamentos, com avanços e recuos no interior dessa sociedade onde a escravização foi a maior instituição na formação social deste país, que determinou e ainda determina muitos de seus rumos.

Podemos considerar avanço o reconhecimento aos quilombolas de uma educação específica nos termos postos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de 2012; um recuo foi a retirada do capítulo referente à terra quilombola do Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288/10. A educação escolar quilombola passa necessariamente pela relação que essas comunidades têm com o território material e imaterial. Um outro recuo forte, foi a retirada do Incra a competência de regulamentação das terras quilombolas, para subordiná-la ao Ministério da Educação, num contexto onde o ministro nomeado pelo presidente interino é o presidente do partido político que mais se opôs, nos últimos 15 anos, no Congresso Nacional, frente a agenda referente às ações afirmativas, e dentre as ações afirmativas está a política de regularização dos territórios quilombolas.

No que se refere a implementação do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, está muito dependente de práticas de professoras e professores, pois em termo de gestão, estudos sobre os limites e desafios para a implementação da 10.639/03 na passagem de dez anos de sua promulgação informam que há pouca apropriação do texto legal e muitos equívocos decorrentes desta baixa apropriação; e mais, as redes de ensino tem trabalhado de forma muito diferenciada, mas em comum tem a baixa institucionalidade. O que tem avançado é a prática docente e o trabalho muito recorrentemente isolado de escolas que na perspectiva da gestão democrática tem posto em prática a partir do seu Projeto Político Pedagógico, isto visibiliza que são fundamentalmente as práticas docentes na Educação Básica e não as políticas institucionalizadas, via rede de ensino que tem conseguido incidir no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana enquanto prática Curricular.

A prática curricular que está inscrita no chão da escola, campo de pesquisa não está dada, é um construído num cotidiano onde se situam ações que indicam permanências e anúncio de mudança. Este processo vem de um protagonismo dos sujeitos quilombolas em suas organizações locais e nacionais em diálogo com o campo educacional e de outros campos que ao longo da última década provocou no Estado Brasileiro o reconhecimento da pertinência de políticas educacionais específicas para os quilombolas, e como afirma uma professora entrevistada

A educação escolar quilombola ela vem se dá justamente na nossa forma de fazer diferente na sala de aula. A nossa prática diária, porque a Educação

Escolar Quilombola ela não tem que ser vivenciada apenas no mês de novembro, porque as outras escolas do município e fora do município, elas vê na gente essa referência quando chega novembro e a gente como integrante dessa educação escolar quilombola, a gente não tem que trabalhar só o mês novembro. Então a gente já começa a trabalhar dentro dos nossos conteúdos a gente sempre procura, inserir a nossa história, a história do nosso povo, essa diversidade que a gente tem aqui, que também existe em outros quilombos. (P5- 29 anos)

É nesta compreensão de educação que professores e professoras atuando nacionalmente no movimento educacional quilombola refletem sobre si e desenvolvem a práxis pedagógica que Souza (2009) nos fala. A trajetória de organização política e social dos quilombolas em seus territórios e na vida nacional brasileira reflete ao mesmo tempo uma coletividade que sendo plural tem elementos chaves comuns de identidade: a ancestralidade, a territorialidade, mas inclui também a particularidade, o específico de cada comunidade.

CONCEIÇÃO DAS CRIULAS E O CURRÍCULO COMO EXPERIÊNCIA

Historicamente, o Quilombo dos Palmares é a referência de maior manifestação de rebeldia contra o escravismo na América Latina. Para José Jorge de Carvalho, a ordem imposta pelos brancos colonizadores

moldaram, profunda e definitivamente, até os dias atuais, o perfil ideológico, cultural e psicossocial de todos os países das Américas Negras. E em cada um deles, se foi construindo uma saga das lutas dos escravos, com seus sucessos, fracassos, perseguições, retratações, armistícios, traições e atos de heroísmo (BRASIL/FCP, 2000, p. 11).

Os quilombos são experiências de povos africanos expandida para as Américas, na América Portuguesa amplia-se a partir do século XVI. As resistências ao regime escravagista se deram de diversas formas, dentre elas, rebeliões, insurreições e movimentos dos escravizados que “jamais abriram mão de serem agentes e senhores de suas vidas. ” (SCHWARCZ e STARLING, 2015, p. 97), para estas autoras, “é possível que a experiência

dos quilombos tenha construído um lugar radicalmente novo no panorama político, capaz de conciliar, em igual medida, resistência e negociação, rejeição e convivência.”

As experiências diversas, inclusive, de lutas e resistências de povos africanos e afro-brasileiros por liberdade e direito ultrapassaram séculos no Brasil em diversos campos das políticas públicas: acesso à terra, habitação, saúde, educação.

Verificamos assim que no processo de colonização existe uma relação entre a educação e a institucionalização da mesma por parte dos colonizadores em África e nas Américas transferiu-se para as colônias a institucionalização de como processar o saber de forma padronizada, a partir dos valores e símbolos da cultura que se fazia dominante. É neste sentido que Fanon abordará sobre os efeitos do colonialismo nas mentes do colonizado através da escola indagando-se da seguinte forma:

Às vezes me pergunto se os inspetores do ensino e os chefes da administração estão conscientes do seu papel nas colônias. Durante vinte anos insistem, com seus programas, em fazer do negro um branco. Por fim desistem e dizem: indiscutivelmente vocês têm um complexo de dependência diante do branco (FANON, 2008, p. 180).

Sobre esse efeito de transformar o negro num branco através da educação, discordamos de Fanon quanto à dúvida sobre a consciência na atuação dos inspetores e chefes de administração escolar. No caso brasileiro, a história da educação e os diversos estudos já produzidos informaram que nossa escola foi pensada, projetada para as classes dominantes: masculina, branca, católica e heterossexual. E ao adotar a sua cultura como referência e silenciar a cultura nativa e afro-brasileira produzem nestes sujeitos, indígenas e negros, uma desumanização, conforme já sinalizamos anteriormente ao trazer os estudos de Schwarcz (1993). Sobre a condição de desumanização, o estudo de Walsh (2009, p. 144) aproxima Fanon e Freire e afirma:

La deshumanización - entendida como ‘el resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores, lo que, en cambio, deshumaniza a los oprimidos’ - es, para Freire, una

distorsión de La vocación de hacerse más plenamente humano. Enfrentar este problema haciendo que el hombre llegue a tener consciencia de esta condición y que reconozca La necesidad de luchar por La restauración de su humanidad, son pasos necesarios – pero no únicos - en su pedagogía y praxis humanistas y liberatoria hacia la emancipación.

Como condição de enfrentamento a esta desumanização não há outro caminho que não seja o de se insurgir: desobedecer ao imposto pela ordem. É neste intercurso que entendemos o currículo como territórios de tensões, assim como também o território escolar. Nestas insurgências alguns intelectuais brasileiros abriram caminho em diversas épocas da educação no Brasil.

Com a atuação pela democratização do acesso à educação vindo de alguns intelectuais e pelos movimentos sociais, conquistou-se o acesso, mantendo-se ainda alguns gargalos, uma vez que a educação básica não atingiu ainda cem por cento da população em idade escolar e o currículo, neste contexto, permaneceu direcionado aos interesses formativos das classes dirigentes, levando ao que Sacristán (2000) atesta:

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

Ao trazer para o debate a questão da formação do professor para a mudança curricular, destacamos neste aspecto a relevância posta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de o professor ser prioritariamente da comunidade, compartilhar da identidade de ser quilombola; isto fortalece a cultura, a ancestralidade e dá sentido ao projeto que se pretende com o currículo afinal: educar para quê?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, é resultado da atuação social do Movimento Social Negro que conseguiu pautar na agenda do Estado a necessidade de visibilizar as comunidades negras rurais quilombolas. Até 1988 a sociedade brasileira não tomava conhecimento da existência dos quilombos como territórios de resistências ancestrais afro-brasileiras, habitados por sujeitos de direito. A partir de então e mais intensamente nos primeiros anos do século XXI um novo marco referencial legal foi firmado no Brasil.

No que se refere à produção de conhecimento sobre currículo quilombola o debate está silenciado no Grupo de Trabalho temático sobre o assunto: GT 12-, tanto na ANPEd, quanto no EPENN na década 2002-2011. O que nos provocou duas interrogações: há submissões de trabalho e os mesmos estão sendo preteridos? Há produção de pesquisa sobre o assunto, e esses trabalhos estão sendo submetidos à outros GTs, a exemplo do GT 21, referente à Educação das Relações Étnico-Raciais?

As identidades culturais e ancestralidade são experiências carregadas de sentidos em escolas quilombolas. A vida em comunidade, a vida produtiva está presente no currículo e na escola quilombola, a família, pais mães, avôs e avós também tem o que ensinar. Nessa perspectiva, os relatos das professoras indicam que os estudantes se identificam e constroem uma relação de pertencimento com a escola.

As experiências carregadas de sentido estão assentadas na memória dos mais velhos, no encontro com os mais jovens e no diálogo dos movimentos sociais negros com a escola, é esse diálogo que imprime processos de pertencimento, que tem assegurado direitos e proporcionado emancipação como por exemplo a conquista pela segunda vez do concurso específico para professor quilombola na comunidade realizado em abril de 2016.

A experiência em Conceição das Crioulas inicia como movimento social e a partir dessa atuação vão discutir o fazer da escola dentro do território quilombola. É um movimento que imprime processos sociopolítico e cultural articulado com a política social do direito humano à educação quilombola, processos esses, por vezes, carregado de tensões, muitas mobilizações e que tem colaborado sobremaneira com a superação de entraves históricos no que se refere à garantia à educação e currículo escolar quilombola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. *A. Etnografia da Prática Escolar*. 18ª ed. Campinas. SP. Papyrus, 2012

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRASIL. *Lei Nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. (Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2012, p. 26.

CUNHA JR., Henrique. Afrodescendência e Africanidades Brasileiras: um dentre os diversos enfoque possíveis sobre população negra no Brasil. *Revista Interfaces de Saberes* n. 13 vol. 1. Caruaru, 2013.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONÇALVES, Luís Alberto. De Preto a Afro-descendente: da cor da pele à categoria científica. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção Barbosa; SILVERIO, Valter Roberto (org.). *De Preto a Afro-Descendente – Trajetos de pesquisa sobre cultura, Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

GROSGOQUEL, Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Cortez. São Paulo, 2010.

GROSGOQUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Ciência e Cultura*. São Paulo. v. 59, nº. 2, 2007, p. 32-35. (Tradução: Flávia Gouveia)

GROSGOQUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexões para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar, 2007.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo e Cultura: o lugar da ciência*. In: LIBÂNIO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, Gimeno J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Cortez. São Paulo, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia. 1ª ed.* - São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil-1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, João Francisco de. *Prática Pedagógica e Formação de Professores*. BATISTA NETO, José. SANTIAGO, Maria Eliete. (org.). Recife. Editora Universitária da UFPE. 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção Barbosa, SILVERIO, Valter Roberto (orgs.). *De Preto a Afro-Descendente – Trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J. TAPIA, L. *Construyendo Interculturalidade Crítica*. Instituto Internacional de Integración Del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolívia, 2010, p. 75-96.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y pedagogía de-colonial: insurgir, re-existir y revivir. UMSA. *Revista "Entre palabras"*, Humanidades y Ciencias de La Educación, N° 3- N° 4, La Paz, Bolivia, 2009, p. 129-156.

WALSH, C. *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

- XIX -

**OS PROCESSOS DE (RE)SIGNIFICAÇÃO
ENTRE OS CONHECIMENTOS ACADÊMICOS
E INDÍGENAS: CAMINHOS TRAÇADOS NO
DIÁLOGO ENTRE VIVÊNCIAS NAS ALDEIAS E
NA UNIVERSIDADE**

Diana Cibele de Assis Ferreira – UFPE (Brasil)

Halda Simões Silva – UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

A partir da promulgação da Constituição de 1988 e da publicação de documentos dela decorrentes foi assegurado aos povos indígenas o reconhecimento dos seus direitos fundamentais, através da efetivação das políticas diferenciadas no atendimento da educação e da saúde. Estas políticas diferenciadas foram frutos das reivindicações organizadas pelos indígenas muito antes da promulgação da Constituição Federal de 88(CF/88).

Está explícito, por meio dos artigos 231 e 232 da CF/88 que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses”(ART: 231 e 232,CF/88).

Desse modo, foi legitimado aos povos indígenas o direito a ter uma educação escolar indígena que fosse bilíngue, típica as realidades de cada povo, diferenciada e intercultural. Logo, é essencial elencarmos que a administração das políticas direcionadas à educação escolar indígena passou

para o Ministério da Educação através do Decreto 26 de 4 de fevereiro de 1991, visto que as realizações das ações ficaram sob a incumbência das secretarias estaduais e municipais de educação.

Por outro lado, havia uma discussão praticamente inexistente nas pautas governamentais e não governamentais até o final dos anos 90 do século XX, no que se referia ao ingresso dos povos indígenas na educação superior brasileira.

O único órgão do governo que atendia de modo parcial a esta demanda era a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), através do pagamento de auxílios financeiros que se destinavam ao pagamento de mensalidades em universidades privadas (PALADINO e ALMEIDA, 2012).

Mas, no decorrer desse período as organizações indígenas junto aos movimentos sociais intensificaram o movimento de luta que já havia sido iniciado muito antes da Constituinte, para que houvesse uma mudança de postura do governo federal.

Sendo assim, a partir do ano de 2003 o Ministério da Educação desenvolveu durante a gestão do ex presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, políticas de ações afirmativas visando o acesso ao ensino superior dos grupos etnicamente diferenciados, dentre estes os povos indígenas (PALADINO e ALMEIDA, 2012). As universidades estaduais foram as primeiras a adotarem estas políticas de ações afirmativas, já algumas Instituições Federais de Ensino só vieram implantar as ações afirmativas após a destinação dos recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

No que se referia, às políticas públicas de educação superior indígena houve por parte do governo federal um foco maior no que se tratava da formação de professores indígenas na modalidade das licenciaturas interculturais através do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) e, de outro, no acesso de indígenas em cursos universitários regulares, por meio da instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) nas universidades públicas e do Programa Universidade para Todos (PROUNI) nas instituições privadas.

Conforme a Secretaria de Educação de Pernambuco, no ano de 2007 existiam 639 professores indígenas que trabalhavam nas escolas indígenas do estado sem possuírem formação acadêmica em nível superior

o que correspondia a 85% dos professores indígenas em atuação (PPC Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/CAA,2014)

O que foi considerado um número relativamente alto para um estado que possui em seu território 12 povos indígenas: Atikum, Truká, Kambiwá, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá, Pankararu, Xukuru, Pipipã, Pankará, Pankaiuká e Entre Serras de Pankararú, os quais estão situados nas regiões Agreste e no Sertão do estado.

A fim de contribuir para a formação superior dos professores indígenas do estado de Pernambuco a Universidade Federal de Pernambuco, por meio da Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (PROACAD/DDE) autorizou a proposta do Programa PROLIND para que fosse oferecido o curso Licenciatura Intercultural Indígena, no Campus Acadêmico do Agreste (PPC LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UFPE/CAA,2014).

Em relação aos demais cursos superiores regulares da UFPE/CAA, a Licenciatura Intercultural Indígena possui uma peculiaridade, por ser direcionada à formação em nível superior dos docentes que atuam na educação escolar indígena do estado de Pernambuco.

Conforme o panorama apresentado, a pesquisa justifica-se em compreender o diálogo traçado/estabelecido entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas dentro do Campus Acadêmico do Agreste, no Curso de Licenciatura Intercultural, e nas aldeias em que atuam os professores indígenas. O objetivo geral desta pesquisa é compreender o diálogo estabelecido entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas dentro do campus Acadêmico do Agreste, no Curso de Licenciatura Intercultural, e nas aldeias em que atuam os professores indígenas que cursam a Licenciatura Intercultural na UFPE/CAA. Para isso, os objetivos específicos são: 1) compreender a partir dos discursos apresentados pelos professores indígenas que cursam a Licenciatura Intercultural, a ressignificação dos saberes acadêmicos junto aos saberes indígenas no cotidiano das aldeias; 2) analisar se a proposta curricular do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/CAA traz no bojo das suas discursões a valorização e o reconhecimento da educação escolar indígena; 3) identificar se a política de educação Nacional oferece subsídios necessários de reconhecimento e valorização da educação escolar indígena, como sendo uma modalidade de educação específica e diferenciada.

Faremos uso das contribuições teóricas dos Estudos Culturais para entender a inserção dos conhecimentos acadêmicos nas aldeias indígenas e

dos conhecimentos indígenas na universidade, levando em consideração que a organização dos conteúdos educacionais sempre tiveram como modelo a ser seguido o padrão social da cultura hegemônica e que as vozes dos grupos segregados como os: índios, negros, mulheres, idosos(as), gays, lésbicas, travestis, transexuais, pessoas com necessidades especiais, pobres, moradores das áreas rurais, dentre outros, quase sempre foram excluídos dos conjuntos das práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas(OLIVEIRA, 2009).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As determinações presentes na Constituição Federal de 1988 referentes a garantia de direitos pelo Estado aos povos indígenas resultaram na intensa luta empreendida desde a década de 1970 pelos movimentos indígenas junto algumas entidades da sociedade civil.

Dentre as ações mais significativas dos marcos legais, após a Constituição de 1988, destaca-se o Decreto Presidencial de N.º. 26/1991 (BRASIL, 1991) que designa o Ministério da Educação como dirigente pelo oferecimento da política de educação escolar indígena, ficando os estados e municípios como responsáveis pela execução. Além deste Decreto, destacam-se outros documentos, no campo federal, elaborados por meio dos debates sobre educação escolar indígena. Os quais são: a Lei. N.º. 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); O Plano Nacional de Educação; Lei N.º. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001); e o Parecer de N.º. 14/99 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012).

Nos estados, são designadas legislações específicas para a Educação Escolar Indígena, tendo como propósito ajustar a realidade presente nas aldeias indígenas aos princípios que são previstos nacionalmente.

Conforme Aracy Lopes Silva (1993), os debates acerca do novo papel da escola indígena sinalizaram a necessidade de revisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), os currículos e os calendários escolares das escolas indígenas, além de rever a atuação dos professores dentro e fora destas escolas.

Assim, o movimento indígena brasileiro requereu que fosse cumprido o que determinava a legislação relativa a educação escolar

indígena, a fim de ser assegurado uma formação adequada aos professores indígenas.

O principal objetivo da formação de professores indígenas em nível superior seria um melhor oferecimento do ensino na educação básica, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e durante o ensino médio, sendo necessário que o docente possuísse formação superior, para poder lecionar conforme está determinado pela LDB (1996) e pela meta 17 do Plano Nacional de Educação 2001-2011. Para tanto, o MEC junto a Secretaria de Educação Superior (SECAD) criou o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND).

Através deste programa foi estimulado o desenvolvimento de propostas de projetos de cursos na área das Licenciaturas Interculturais, pelas instituições de ensino superior, federais e estaduais, que contemplassem em seus projetos o ensino, a pesquisa e a extensão, que favorecessem o estudo dos temas indígenas importantes, como línguas, matemáticas, gestão e sustentabilidade de terras e das culturas indígenas (PALADINO e ALMEIDA, 2012).

Nesse sentido, a formação de professores indígenas em nível superior pressupõe o diálogo intercultural como ponto de partida, favorecendo assim a composição de uma educação escolar indígena diferenciada que valorize e reconheça os saberes específicos de cada povo.

Para Catherine Walsh (2001) a interculturalidade significa:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e *solidariedade*.
- Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11)

Sendo assim, a interculturalidade possui um significado estritamente relacionado a um projeto social, educacional, cultural, ético, político e epistêmico visando à decolonização e à transformação dos saberes universitários que sempre estiveram pautados numa lógica eurocêntrica e hegemônica.

Logo, a interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico, que compreende os conhecimentos subalternizados[...] (OLIVEIRA E CANDAU, 2010). Conhecimentos estes que por muito tempo estiveram totalmente ausentes dos currículos escolares e acadêmicos, devido às relações de poder que conforme destaca Oliveira (2009) definem quem será incluído e quem será excluído, originando assim a formação de identidades, já que estas, como afirma Woodward (2000), são “fabricadas por meio das diferenças” (WOODWARD, 2000, p. 39). Os discursos que perpassam as relações de conhecimentos, afirmam ou não estes saberes, ditando quais farão parte dos currículos escolares, o que ocasiona a segregação e marginalização dos conhecimentos tradicionais, entre eles os saberes dos povos indígenas.

Nessa direção, Lopes e Macedo (2011) afirmam que as identidades são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio. Uma vez definidas, recebem marcadores simbólicos que fazem com que sejam vistas como se fossem essenciais, desse modo, entendemos que as identidades são criadas dentro de um “sistema de significados” (HALL, 2003).

Assim, é preciso que avancemos ainda mais nas discussões teóricas e nas práticas pedagógicas tanto na educação básica quanto na educação superior, para que tornem-se cada vez mais acessíveis as relações entre poderes / conhecimentos / identidades, com o intuito de que sejam valorizadas as diferenças que integram as heranças culturais dos grupos que compõem a sociedade, principalmente daqueles que historicamente viveram em situação de segregação.

Uma vez que, a cultura segundo Silva (1999) é concebida pelos Estudos Culturais como:

[...] campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de

significação [...] um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (SILVA, 1999, p. 133-134).

Sendo assim, a cultura exerce uma função construtiva na vida social, pois as práticas sociais não são apenas influenciadas pela cultura, são transpassadas por ela, por um campo de produção e negociação de significados (OLIVEIRA,2009).

Portanto, se faz necessário que a prática da interculturalidade seja implementada no âmbito educacional, numa perspectiva crítica e descolonizadora do saber, para que haja o favorecimento do diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas tanto nos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas como nos demais cursos regulares, a fim de que sejam inseridos os conhecimentos indígenas como parte dos conteúdos curriculares acadêmicos, a fim de que as metodologias de ensino, pesquisa e extensão estejam de acordo com a diversidade e as especificidades apresentadas conforme a realidade dos contextos socioculturais indígenas de cada povo.

METODOLOGIA

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, a mesma terá como eixo de estudo a compreensão do diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas dentro do campus Acadêmico do Agreste e nas aldeias em que atuam os professores indígenas que cursam a licenciatura Intercultural na UFPE/CAA. Como interlocutores da nossa pesquisa, teremos os estudantes indígenas que fazem parte dos 12 povos indígenas presentes no estado de Pernambuco e que cursam a Licenciatura Intercultural Indígena. Também analisaremos a proposta curricular do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/CAA, com a pretensão de verificar se há a valorização e o reconhecimento da educação escolar indígena como uma modalidade de ensino específica. Além da realização deste estudo dentro da universidade, realizaremos trabalho de campo junto aos povos indígenas que possuem professores indígenas que estejam cursando ou que sejam egressos da Licenciatura Intercultural no Campus Acadêmico do Agreste. Faremos entrevistas com os professores indígenas, para identificar a materialização do diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e indígenas dentro das aldeias.

Nos utilizaremos de uma abordagem qualitativa que:

Pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. (OLIVEIRA 2007, p.60).

Creemos que através desta abordagem é possível perceber de forma detalhada o objeto de estudo no campo pesquisado. Como instrumentos de coleta de dados faremos uso da observação participante, que, segundo Gill:

[...] possibilita ao investigador vivenciar as atividades como um próprio componente daquele grupo [...] Consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade do grupo ou de uma situação determinada (GILL, 2008, p.103).

A observação participante nos possibilitará uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa, compreendendo suas relações com o contexto no qual estão inseridos.

Também faremos uso da entrevista semi-estruturada, segundo a qual Marconi e Lakatos (2010) defendem que “o entrevistado tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considerar adequada” (2010, p.82). Desse modo, optamos por utilizar a Análise do Discurso (GILL, 2002), pois acreditamos ser esta um caminho para desconstruir/deslocar os textos e apontar as ideologias que, por vezes ou quase sempre, apresentam uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado natural (MOREIRA; CANDAU, 2010).

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Creemos que esta pesquisa irá contribuir para uma análise exitosa acerca do estabelecimento dos diálogos indígenas e acadêmicos no estado de Pernambuco, no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (UFPE/CAA) e nas aldeias em que estes estudantes atuam. Possibilitando assim, uma melhor compreensão por parte da sociedade de como se dão as apropriações dos conhecimentos acadêmicos pelos indígenas nos conteúdos ensinados em suas aldeias, contribuindo para a implementação de uma educação escolar indígena qualificada, específica e diferenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Em Aberto, Brasília, ano 14, n° .63, jul./set. 1994. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/959/864>> Acessado em 10/08/2015.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. CNE/CBE, Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. *Parecer do Conselho Nacional de Educação*, n. 14 de 10/11/1999. Brasília: CNE/CEB, 1999.

_____. *RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARUARU. *Projeto Político Pedagógico do Curso De Licenciatura Intercultural Indígena*. Caruaru: UFPE– CAA, 2014.

FERREIRA, F. A. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 1, n° 127, p. 12-18, 2011.

GILL, R. Análise de Discurso. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GILL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa Social*. 6° Edição. São Paulo, SP, Ed. Atlas S.A. 2008.

HALL, Stuart. *Da diáspora*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LOPES, A; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. *Revista Educação em Questão*, v. 34, n. 20, p. 36-62, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.01, v.26, p.15-40, abr 2010.

OLIVEIRA, M.M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, R.J. Vozes, 2007.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra capa Livraria; LACED/Museu Nacional/ UFRJ, 2012.

PÊCHEUX, M. *Análise de Discurso*. Textos selecionados: Eni Puccineli Orlandi. : 3ª Ed. Campinas, SP: PONTES EDITORES, 2012.

SILVA, A. L. *“Balanço crítico da situação ATUAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL”*. In: Boletim ABA, abril/93, nº 16, p. 5.

SILVA, Tadeu Tomaz. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*.

WALSH, Catherine. *La educación intercultural en la Educación*. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000

- XX -

RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O SILÊNCIO CONTINUA... MAS, QUAL SILÊNCIO?

Diego Duarte Ribeiro – UNIFAL-MG (Brasil)

André Luiz Sena Mariano – UNIFAL-MG (Brasil)

INTRODUÇÃO

Num cenário marcado por retrocessos em pautas progressistas, pela cultura do estupro – em que a vítima acaba sendo a culpada por estar em local e com roupa inapropriados – e com um combate incisivo feito por setores conservadores da sociedade, que recorrem aos seus pressupostos religiosos para impedirem que mudanças ocorram –, nunca se fez tão necessário e urgente refletir sobre o tema das relações de gênero. De uma forma ou de outra, o tema sempre existiu e vem ganhando destaques – seja pela ascensão das vertentes pós-modernas ou pelo recrudescimento dos setores religiosos – e agora refletir sobre sua presença nos cursos de formação docente faz-se inelutável.

Nesse sentido, este texto procura, por meio de uma análise documental, compreender de que forma o curso de Pedagogia de uma universidade federal do interior do estado de Minas Gerais tem lidado com a temática em seu projeto pedagógico de curso (PPC). Para tanto, procura, num primeiro momento, apresentar os pressupostos a partir dos quais o documento foi analisado, ou seja, as relações de gênero são compreendidas a partir das problematizações da socióloga australiana Raewyn Connell que define as relações de gênero como um componente da ordem de gênero; na sequência, o PPC foi analisado em cotejamento com as últimas diretrizes

vigentes para o curso de pedagogia. Para este caso, foram utilizados dois procedimentos: primeiro, foram levantadas as menções explícitas que as diretrizes trazem sobre o tema e como o curso procura responder a isso, ou seja, se ele se aproxima, se distancia ou silencia; segundo, quais são as menções que, embora não explícitas, potencializam uma discussão sobre e de que forma o curso responde a isso. Faz-se mister salientar que não houve a preocupação de se auscultar as disciplinas oferecidas. Em que pese a importância de um momento formativo específico para tal, o que se buscou foi tentar compreender a orientação conceptual que as relações de gênero assumem ao longo de todo o PPC, mesmo que não tenha uma disciplina para tal.

RELAÇÕES DE GÊNERO: A ORDEM DE GÊNERO

As discussões sobre as relações de gênero são tão necessárias e urgentes hoje quanto no início da “primeira onda” do movimento feminista³⁸. Inegavelmente profundas transformações aconteceram, mas ainda há o que se debater, até porque estas relações se ampliaram, ou melhor, novos aspectos e personagens outrora silenciados agora se posicionam e exigem seus direitos.

A pesquisadora australiana Raewyn Connell, ao analisar a participação feminina e masculina na sociedade contemporânea, constata que as relações de gênero não são estáticas e ao longo da história moldam-se pelas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, estabelecendo pesos diferentes para homens e mulheres. Campanhas publicitárias voltadas para o público masculino são, em sua maioria, protagonizadas por mulheres e tem forte conotação sexual. O acesso à rede mundial de computadores é praticamente igual para ambos os gêneros, mas a produção de conteúdo é majoritariamente masculina.

Na política, a predominância masculina é indiscutível. O número de líderes homens (tanto em países republicanos quanto em monarquias) é muito maior que o de mulheres. Poucos países têm em seus ministérios um número equilibrado entre homens e mulheres. Embora se possa constatar

³⁸ Movimento marcado pela reivindicação do direito feminino ao voto, conhecido como “Sufragismo” e outras pautas das mulheres, em sua maioria, brancas e de classe média.

que há uma maior participação feminina nos sistemas políticos dos países, se comparado ao século passado, de maneira alguma pode-se dizer que estamos próximos a um equilíbrio de forças nesse território.

O mundo dos negócios também é um campo masculino. As grandes corporações mundiais são dirigidas por homens, que também são a maioria nos conselhos e órgãos deliberativos dessas empresas. Este quadro é tão sedimentado, que ainda é digno de notícia uma mulher chegar à direção de uma multinacional.

Da população economicamente ativa, as mulheres são uma parte considerável. Estão presentes principalmente em setores menos valorizados como atendentes, serviços de limpeza, produção de alimentos, cuidado com doentes e crianças. Os homens estão na indústria pesada, transporte, cargos de gestão, contabilidade e profissões técnicas. O trabalho doméstico (sem remuneração) ainda é compreendido como responsabilidade da mulher. Na maior parte do mundo, entende-se que cabe ao homem o sustento da casa, ou seja, espera-se que ele tenha um trabalho remunerado capaz de prover o sustento de toda sua prole. Inclusive homens tem uma remuneração média maior que as mulheres, mesmo desempenhando funções similares. Não são poucas as mulheres que dependem economicamente de seus companheiros. São comuns relacionamentos em que o homem vê a companheira como uma propriedade mantida por ele, ou seja, a mulher deixa de ser pessoa e torna-se um objeto.

As principais vítimas de violência doméstica são as mulheres. Os homens estão mais expostos a outros tipos de violência como conflitos armados, brigas nas ruas e bares, acidentes de trabalho. Em instituições prisionais, os homens são a maioria dos detidos. Também é comum a agressão a homens homossexuais. A exposição a estes tipos de violências pode ser explicada pela maneira como estes são educados. A educação de meninos exige que eles sejam corajosos, fortes e destemidos. É comum a pressão para se apresentarem como homens e temerem alcunha de “menininhas”.

Claro que há variações culturais na educação de meninos e meninas, mas não é incomum certos padrões se repetirem em diversos grupos sociais. Para Connell:

O pensamento moderno sobre gênero parte do reconhecimento de que tais fatos não são aleatórios, pois formam um padrão e fazem sentido quando vistos como arranjos mais gerais do gênero, que

chamamos aqui de “ordem de gênero”, em sociedades contemporâneas (CONNELL, 2015).

As relações de gênero presentes nas mídias, nos meios políticos, econômicos, profissionais, familiares, enfim, em todos os momentos de nossas vidas, moldam-se às transformações sociais. A ordem de gênero não é simplesmente um fator biológico que determina nossas ações, mas sim padrões presentes em diversas culturas que determinam expectativas sobre como devemos pensar, ser e agir.

Gênero é a estrutura de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções sobre os corpos para o seio dos processos sociais (CONNELL, 2015).

Neste sentido, gênero é a maneira como as sociedades humanas compreendem seus corpos, lidam com eles em um determinado momento, ou seja, gênero não é algo natural, mas uma construção social que envolve diversos aspectos de nossas vidas como identidade, trabalho e educação.

MASCULINIDADE HEGEMÔNICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Não existe um modelo fixo de homem. Há homens heterossexuais, homossexuais, brutos, delicados, atléticos, intelectuais, trabalhadores braçais ou não, cada um com sua forma de agir e se expressar. Algumas dessas formas, em um determinado momento histórico, podem ser mais valorizadas como um ideal de masculinidade. Este ideal de práticas do uso do corpo aceito socialmente como correto assume um caráter hegemônico.

A masculinidade hegemônica, conceito proposto por Connell, compreende um conjunto de práticas e posturas normativas que dão prestígio social aos que a praticam ou estão próximos a ela, ao passo que marginalizam os que se distanciam.

Ela (masculinidade hegemônica) incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013).

É hegemônica não por imposição ou pela violência, mas pela aceitação através da cultura e das instituições. Não são práticas estáticas e sim dinâmicas, pois as masculinidades e feminilidades são históricas, passíveis de transformações.

A construção de masculinidades ou feminilidades é um processo constante de conquistas, negociações e realinhamentos, presentes em todo os espaços, e como já dissemos, inclusive no ambiente escolar, que é, neste sentido, lugar de construção, intencional ou não, de masculinidades e feminilidades. Esta construção nunca é neutra, pode ser oculta, mas sempre estará marcada pelas normas e posturas que os diversos atores envolvidos no processo de escolarização têm interiorizado.

Os professores e professoras da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental são os responsáveis por articular os conteúdos e práticas do currículo com as novas vivências das crianças em uma instituição formal de ensino. Neste ambiente elas convivem com as diferenças sociais e diversidade étnico-cultural, vivenciando as relações de gênero. Esta convivência nunca é harmônica, sempre haverá conflitos. Neste sentido os cursos para formação de professores, principalmente para estes níveis de ensino, têm que objetivar formar profissionais capazes de identificar os problemas socioculturais e educacionais, bem como ter consciência da diversidade étnico-cultural que compõem a escola. Embora estas habilidades e competências profissionais estejam previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, para a graduação em Pedagogia - Licenciatura, ou seja, devem fazer parte do currículo oficial dos cursos de formação de professores, as relações de gênero podem ser silenciadas neste processo. A postura hegemônica da masculinidade ao não ser questionada, portanto ocultada, não extingue as relações de gênero do interior das unidades escolares. Tal ocultamento contribui para a manutenção destas práticas de dominação. Para Paraíso:

Gênero é o campo de silêncio do currículo formal. Entretanto, as questões de gênero não só estão presentes de forma oculta nas relações em sala de aula, como também contam como critério para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados pelas/os professoras/es do curso investigado (PARAÍSO. 1997).

Procuramos neste trabalho, norteados pelo conceito de masculinidade hegemônica, analisar como as relações de gênero são abordadas no currículo de um curso de graduação para a formação de

docentes que atuarão, entre outras áreas, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Para tal, analisaremos o projeto pedagógico do curso de Pedagogia-Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG.

CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DO PPC

O curso de Pedagogia Licenciatura – UNIFAL-MG

O curso de Pedagogia em questão foi criado em 2006 e reconhecido em 2012. Seu projeto pedagógico atual é de 2011 e prevê uma carga horária mínima para integralização de 3.300 horas. Oferta quarenta vagas anuais na modalidade presencial, período noturno. Apresenta bons indicadores de qualidade nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES³⁹. No primeiro semestre de 2016 havia 171 discentes matriculados, destes 163 eram mulheres e apenas 8 homens, o que diz muito sobre as relações de gênero no processo de formação docente, ao passo que reforça a importância de se debater estas relações.

O explícito e o potencial

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN - para o curso de Pedagogia estabelecem os princípios, condições de ensino e aprendizagem, bem como o planejamento e avaliação dos cursos de graduação em Pedagogia. Analisamos as aptidões que se espera dos egressos previstas nas DCN procurando identificar elementos que de forma explícita ou potencial abordem as relações de gênero, e cotejamos tais elementos com o perfil do egresso do Projeto Pedagógico do Curso - PPC de Pedagogia - Licenciatura da UNIFAL-MG.

Considerando os elementos explícitos, ou seja, aqueles para os quais há expressão “relações de gênero e sexualidade” aparecem grafadas, apontamos os incisos IX e X, também do artigo 5º das DCN que determinam que o “egresso saiba identificar problemas socioculturais e educacionais contribuindo para a superação das formas de exclusão, bem

³⁹Conceito ENADE e Conceito Preliminar de Curso - CPC 5 e 4 respectivamente, referentes ao ano de 2014.

como demonstrar consciência da diversidade e respeito as diferenças, inclusive as de gênero e sexuais”. Temos aqui dois elementos: identificação de problemas socioculturais e educacionais e consciência da diversidade. O PPC analisado tem essa preocupação, mas a aborda de forma distinta. No perfil do egresso, há a preocupação de que o graduado em pedagogia seja capaz de identificar problemas socioculturais e educacionais e que saiba propor soluções para superar a exclusão, o que vai ao encontro do que dizem as DCN. Mas não é explícito em relação à diversidade, nem às relações de gênero⁴⁰. Não é possível garantir que o pedagogo ou a pedagoga seja capaz de perceber a diversidade humana se silenciarmos na sua formação uma importante estrutura na constituição do indivíduo, que é a forma como se expressa através do corpo, os processos de dominação a partir desta expressão e, também, a manutenção de padrões hegemônicos de masculinidades e feminilidades.

No que se refere aos elementos potenciais, identificamos que o artigo 5º trata das aptidões do egresso do curso de pedagogia, nos e incisos I, II e V (da atuação ética do pedagogo visando à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; da compreensão e educação das crianças de 0 a 5 anos e o desenvolvimento de suas dimensões, entre outras psicológica e social e; do reconhecimento e respeito as necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos e suas relações individuais e coletivas). Tais assertivas englobam as diversas dimensões que compõem o ser humano e as incorporam ao processo de formação do professor visando a formar profissionais éticos, comprometidos, aptos à docência. As relações de gênero estão presentes potencialmente nestes incisos, pois não é possível garantir o sucesso da formação de profissionais com este perfil, omitindo estas relações, ou seja, mesmo não estando explicitamente citada nestes incisos das diretrizes, a compreensão das relações de gênero e a forma como estas são vivenciadas em sociedade é fundamental para uma postura ética do professor e da professora, ao mesmo tempo que os tornam capazes de conhecer o desenvolvimento de seus alunos e alunas e suas necessidades físicas e emocionais. O PPC, em relação a estes incisos, se posiciona de forma semelhante. Descreve profissionais capazes de atuarem de forma

⁴⁰É importante destacar que a palavra gênero não é citada em nenhum momento do PPC.

ética profissionalmente e que sejam capazes de conhecer as necessidades do desenvolvimento das crianças da educação infantil e ensino fundamental.

CONCLUSÃO

No início deste texto, nos perguntamos sobre qual silêncio do curso de Pedagogia em questão para o tema das relações de gênero e sexualidade. Se, há quase duas décadas Paraíso (1997) já o denunciava, percebemos que ele ganha novos contornos.

Um primeiro fator de silêncio pode residir no fato de um curso não apresentar uma disciplina específica para as discussões. Em contrapartida, não dá para dizer que o silêncio seja uma omissão intencional uma vez que, a julgar pelo projeto em pauta, não havia especialistas na área e, a julgar pelo elemento singular desse curso, as discussões de gênero parecem se resolver no interior de outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, Educação Inclusiva e Sociologia da Educação.

Dessa forma, o silenciamento em termos de disciplina escolar, no que tange à busca de menções explícitas, o PPC não deve ser percebido como uma postura conservadora intencional, pois não há outros elementos – aqui chamado de potenciais - que corroboram essa percepção. Percebemos que há uma preocupação no PPC que o egresso do curso de Pedagogia seja capaz de compreender a multiplicidade humana, sem privilegiar nenhuma dimensão, mas concebendo-as como partes de uma trama maior que são as relações humanas. Nesse sentido, parece fazer eco a afirmação de Connell ao defender que as relações de gênero se colocam no interior de discussões mais amplas – as ordens sociais de gênero.

Ainda que este texto denuncie a ausência de uma disciplina específica para o tema, não incorremos no equívoco de defender uma inclusão de um momento formativo, por mais importante que o seja, isolado de outras reflexões conceituais. Em outras palavras, é preciso que a ordem de gênero, para superação de seu silêncio, seja tratada a partir de suas múltiplas dimensões, quais sejam: a histórica, a sociológica, a filosófica, a política, a psicológica, a antropológica e a econômica. Incluir essas discussões, com esse cuidado na complexidade para lidar com o tema, no processo de formação do professor é um reconhecimento da complexidade de sua função social e que esse profissional trabalha na dimensão da formação integral de seu aluno.

O pedagogo ou a pedagoga ao se dedicar ao magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental não é um técnico ou uma técnica que executa um programa, e sim uma pessoa que interage com outras pessoas em um contexto sociocultural e histórico diverso e conflituoso, com o objetivo de conhecer o mundo e ampliar as possibilidades individuais e coletivas de emancipação social. Ao se discutir as relações de gênero no processo de formação docente, não apenas em um conteúdo específico, mas articulando esta discussão em diversos momentos do currículo, de forma a proporcionar aos discentes uma visão desmitificada das diversas masculinidades e feminilidades, o curso poderá contribuir para a formação de professores e professoras capazes de operar para a superação da naturalização de padrões hegemônicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília, 2005.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero uma perspectiva global: compreendendo gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo*. Tradução Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos. 2015.

_____; MESSERSCHMIDT, J. W. *Masculinidade hegemônica: repensando o conceito*. Ver. Estudos Feministas. Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013.

PARAÍSO, Marlucy A. *Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo*. Cadernos de Pesquisa, n. 102, p. 23-45, nov. 1997.

- XXI -

CURRÍCULO TRANSVERSAL E IDENTIDADE DA MULHER NEGRA: DISTANCIAMENTO NA ESCOLA, EMPODERAMENTO NAS REDES SOCIAIS

Edna Araujo S. Oliveira – UDESC (Brasil)

DA INTRODUÇÃO

Este artigo pretende discutir a relação entre a identidade e a diferença para as mulheres negras, enquanto coletivo que possui pouca visibilidade identitária no que se refere à representatividade social, estudos de origens e empoderamento no currículo escolar, mas que vem buscando espaço, principalmente para falar de si, de sua cor, dor e cabelos, nas redes sociais.

Pensar em representatividade é pensar em diversidade cultural, é pensar também, em um currículo escolar que pode se colocar de modo transversal, para ressignificar coletivos silenciados.

A escola é uma invenção que transforma todos em um aluno. E nesse sentido coloca todos num lugar equivalente. O mundo é tornado público na escola. Ela, não consiste, portanto, na iniciação em uma cultura ou estilo de vida de grupo específico (posição social, classe, etc.). Com a invenção da escola, a sociedade oferece a oportunidade de um novo começo, uma renovação. (MASSCHELEIN, 2014, p.105)

Logo, incluir neste escopo a discussão das relações étnico-raciais é pertinente, pois, acredita-se que a escola é um espaço pertinente para debater, refletir e instrumentalizar-se politicamente de modo a prezar pelo

convívio saudável, de respeito mútuo, solidariedade e de cultura de paz. A instituição escolar constitui-se como “território” de reprodução das relações de poder e de representações sociais e por isso, pode contribuir muito para a tarefa do aceitar, do acolher, do reconhecer, por seus esforços curriculares transversalmente dispostos ou por força de lei.

DO CURRÍCULO TRANSVERSAL, IDENTIDADE, DIFERENÇA E REPRESENTATIVIDADE

Está disposto no caderno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) que os “Temas Transversais caracterizam-se por um conjunto de assuntos que aparecem transversalizados em áreas determinadas do currículo, que se constituem na necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola”. Alguns critérios utilizados para a sua constituição se relacionam à urgência social, a abrangência nacional, à possibilidade de ensino e aprendizagem na Educação Básica e no favorecimento à compreensão do ensino/aprendizagem, assim como da realidade e da participação social.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). (BRASIL, PCN, 1997, p. 32)

A utilizar-se dessa premissa, faz-se urgente que a Escola acolha as demandas sociais e discuta por sua vontade ou força da lei, aspectos da identidade e diferença das pessoas negras, para que se dirima e extinga as relações permeadas de opressão e preconceito que ocorrem dentro da escola. As diretrizes educacionais de 2014 orientam o *modus operandi* de acolhimento da temática que a escola deve fazer,

Art. 2º, § 1º: A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de

identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, Resolução nº1 CNE, 2004)

A centralidade das questões culturais traz inevitavelmente à luz, a sensível diversidade de culturas encontradas hoje no interior do país e entre os diferentes países do globo. Essa diversidade convive, paradoxalmente, com fortes tendências de homogeneização cultural. Ainda que se venham tornando mais visíveis as manifestações e as expressões culturais de grupos dominados,

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence e sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteira, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõe e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. (Silva, 2003, p. 82)

Mas os movimentos, seja em direção à homogeneização, seja em direção à diversificação, não se processam sem lutas.

As relações entre as distintas identidades culturais, assim como as tentativas, por partes de diferentes grupos, de afirmação e de representação em políticas e práticas sociais, são complexas, tensas, competitivas, imprevisíveis. Esse panorama conflituoso, pleno de avanços e recuos, evidencia-se tanto nos noticiários que veiculam guerras, agressões, perseguições e discriminações, como no sobressaltado cotidiano em que buscamos viver e conviver com a violência, com o fundamentalismo, com a xenofobia, com o ódio, com a exclusão social.

“No caso específico de nosso país, acredita-se, em democracia racial, em tratamento igualitário para todos os brasileiros”. (MOREIRA, 2002, p. 17). Os tempos, porém, tem desconstruído essa imagem, quando vemos os tablóides nos jornais, os sites de notícias e as comunidades identitárias nas redes sociais, faz-se desfeita de vez a ilusão.

“Saltam aos nossos olhos, ora incrédulos e revoltados, ora anestesiados, a miséria, o racismo, os preconceitos contra o homossexual, os abusos contra a criança, o descaso pelo velho, o desrespeito aos

portadores de necessidades especiais, a opressão da mulher”, (MOREIRA, 2002, p. 17)

E principalmente para a mulher negra e que decide assumir sua identidade, assumir-se distante do padrão de normatividade estética branca, que assume entre outras nuances de sua identidade, seu cabelo crespo.

DO EMPODERAMENTO NAS REDES SOCIAIS

Alguns autores afirmam que “o acesso desenfreado nas redes sociais é apenas resultado da mudança deste mundo globalizado, incluindo mudanças nas instituições de ensino” (BARBERO, 2009, p.265), pois “se a escola muda, o reflexo desta mudança se evidencia na sociedade” (Idem). Se a escola passa por constantes modificações no que se refere especificamente às redes sociais virtuais é importante investigar por que essa nova ordem, formulada a partir de elementos cibernéticos, faz com que existam pessoas que, quando conectadas à internet, sintam-se, pela primeira vez, “parte de algo importante”, ou ainda que possam ser alguém que não está sozinho, que é visto e compreendido e que assim, consegue refletir as agruras e delícias de suas vidas.

Assim é a comunidade no Facebook “Meninas de Cabelos Crespos”, uma comunidade com propósito inicial de agrupar pessoas com interesse em receitas e dicas para tratamento dos cabelos, abre espaço para que essas “meninas” falem de suas identidades e suas dores, muitas vezes relacionadas à Escola.

Os momentos destes desabafos estão diretamente relacionados a um movimento empoderador que é a dita “transição capilar”, momento em que as meninas/mulheres abrem mão do uso de químicas transformadoras dos cabelos e passam a respeitar o crescimento natural de seus fios. Ora, e o que a Escola tem a ver com esse movimento? Tudo! Em seus relatos, muitas vezes é nítido que o momento em que as mulheres negras passam a alisar seus cabelos, estão na idade escolar e foram postas em constrangimento, muitas vezes diante dos olhos de seus professores, que ignoraram o movimento do preconceito que estava rodeando o momento. Para sentir-se pertencentes a um grupo aceito, submetem-se a alisamentos e outros procedimentos as vezes até danosos à saúde, mas agora, estas mulheres têm se apoiado nas redes sociais, num movimento empoderador

e têm desabafado, se unindo e assumindo suas identidades, de mulheres negras e crespas.

Sobre a transição:

Porque nunca me senti realmente bem com meu cabelo crespo e nem com ele relaxado, era estranho, por vezes, na escola, era chamado de feio, que atrapalhava a visão por causa do volume, mas o "não é bonito, o cabelo ruim" não me deixavam quebrar essa barreira em mim. Ao ingressar na faculdade - majoritariamente branca -, fez com que acordasse para vida, me afirmasse enquanto mulher preta, pois me reconhecer como preta sempre me reconheci e com isso acabei por decidir que na minha formatura quero e vou estar com o meu cabelo natural, bem alto, mostrando e sendo a minha pretidão. (Depoimento do tópico de discussão: "Por que você decidiu fazer transição? – Comunidade do Facebook "Meninas de Cabelos Crespos", 2016)

O desenvolvimento das redes sociais aponta um momento de acesso aberto e livre a informações e conhecimentos que foram moldados tecnologicamente para uso específico e através das necessidades emergidas. Transformaram-se em prol da interatividade para o uso colaborativo. Esta colaboração resultante de necessidades específicas dos atores nas Redes Sociais culminou no surgimento das Comunidades Virtuais, este lugar "seguro" que compila um grupo de pessoas com ideias afins que se unem com o ideal de discutir livremente sobre determinado assunto.

Esses desabafos não precisam ser debatidos somente fora da escola, devem ser acolhidos pela instituição, considerando-se o fato de que essa "ordem cibernética" faz com que os professores das redes de ensino não consigam conduzir em consonância todas as demandas sociais/culturais que os estudantes precisam para que se constituam sujeitos éticos, livres de preconceitos. Assim, os que se sentem oprimidos, excluídos, enxergam nas redes sociais o espaço de acolhimento para as temáticas não trabalhadas em sala de aula, o que causa uma descrença no poder emancipador da escola culminando em uma corrosão acadêmica, fazendo com que os estudantes sintam a necessidade de expor suas angústias e desabafos sobre a instituição nas redes, assim como prosseguem estigmatizando a escola, enquanto esta, poderia ser o espaço do conhecimento, de abrir as janelas do mundo.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (BRASIL, Resolução nº1 CNE, 2004)

Aí entra o papel das redes sociais na vida dos estudantes, com a possibilidade de estarem num espaço que só pertence a quem partilha as mesmas ideias, angústias, necessidades. No caso em tela, as mulheres negras aproveitam este espaço para expor limitada ou demasiadamente suas opiniões, seus desabafos, seus gritos, seus xingamentos, suas frustrações e suas sugestões sobre a Escola, que tanto as renega.

Porque por 20 anos fui escrava de mim mesma por não me aceitar com o tipo de cabelo que eu tinha e vivia em uma sociedade que também me dizia que meu cabelo era feio e precisava alisar pra ficar igual a eles e eu entrei nessa onda e sofri muito. Quando foi virada de 2012 pra 2013 eu já estava me vendo com outros olhos e não queria mais aquele cabelo alisado, o ano de 2014 foi o ano D pra mim. Não foi fácil e não tive apoio de nenhum lado até mesmo de minha família que me dizia que eu tava louca! "Seu cabelo tava lindo! pq mudou? eu não gostei! Isso era o que ouvia constantemente na escola, no trabalho, em casa. Mas continuei firme no meu propósito, hoje já tô com 2 anos de cabelo natural, mudei a minha história. (Depoimento do tópico de discussão: "Por que você decidiu fazer transição?– Comunidade do Facebook "Meninas de Cabelos Crespos", 2016)

Sob esta ótica, podemos refletir que as pessoas negras têm a necessidade e o direito de construir a definição do 'ser', pois é esperado que sejam apresentadas características que os definam e que preservem sua singularidade dentro da grande lista de possibilidades que a vida oferta, seja por sua história, sua cultura, seus cabelos.

Ocorre o dever de agarrar-se a confirmações do ser, a fragmentos da identidade que são lançadas todo momento, de fixar ideias, traçar metas, construir trajetórias para a construção de si, ainda que estas flutuem no ar, "algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas

pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p.19).

Silva (2000) argumenta que identidade e diferença são interdependentes e que a identidade não é uma essência, não é um dado, não é fixa, nem estável, nem coerente, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva, nem idêntica. É, sim, instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. Por fim, identidade e diferença ligam-se a estruturas discursivas, a sistemas de representação e a relações de poder. (MOREIRA, 2002, p. 24)

O que é possível perceber em seus discursos inflamados nas comunidades, nesta era de preconceitos pululantes à janela do computador, à carteira da sala de aula, a dinâmica da escola e a postura dos profissionais da educação devem ser renovadas. Os discursos são uma enorme crítica à instituição Escola e às suas práticas didáticas e cotidianas. Tratam de um ponto de vista que aconselha uma revisão das mesmas, vistas estas condutas inalteradas serem incompreendidas e bradadas com desrespeito pelas mulheres negras, por seus cabelos.

DAS CONCLUSÕES QUE NÃO TERMINAM

O equívoco do currículo escolar nesse momento é não saber que não se deve silenciar indivíduos, mas sim visibilizar o problema estrutural, reconhecer as demandas e dar voz e imagem aos sujeitos políticos da sociedade. Nosso problema nesse momento, para além da política é social. Não estamos exercitando a necessidade básica que justifica o porquê somos seres humanos: o diálogo, o jogo do falar, escutar, compreender e argumentar. Também não nos desprendemos da herança terrível da ditadura militar que confina as inúmeras possibilidades de articulação social a um único pensamento. Não estamos pensando, propondo, tentando o acerto, estamos muito ocupados realizando avaliações, estudando engessamentos curriculares que são modos de pensar a educação e a sociedade de modo distinto do que realmente importa, do que transforma.

Em boa parte das democracias contemporâneas encontramos fortes disparidades em termos das presenças de determinados grupos

sociais nas instâncias do currículo. Os indivíduos que compõem o sistema político dessas democracias, diferentemente das composições de sua população, compartilham em geral, uma cor, a cor branca, um gênero, são homens e uma classe, tem origem mais elitizadas. As críticas endereçadas a mais nesse espectro, colocam em questão os princípios e os critérios que organizam a representação da organização política na sociedade e, portanto, na escola.

É possível concluir que as relações construídas ao longo deste artigo sobre identidade e diferença, currículo e mulheres negras apontem algumas poucas revelações e críticas sobre as especificidades das mulheres negras, sugerindo um compromisso do educador e da escola, estarem atentos às questões da diferença para que não use a cultura de grupos específicos de forma abstrata ou folclorizada e nem os silencie.

Pessoas negras, por vezes, nem chegam a saber que são sujeitos políticos. São engolidos antes pelo racismo que internalizam e os atolam na ignorância sobre si mesmas e as questões que norteiam suas vidas. Ser negro(a) é um ativismo ambulante e por vezes inconsciente. Seja para um negro(a) famoso(a), seja para qualquer anônimo, falar de sua negritude é difícil, solitário e doloroso e os espaços são quase inexistentes.

A política de igualdade, baseada na luta contra as diferenciações de classe, deixou na sombra outras formas de discriminação étnica, de orientação sexual ou de diferença sexual, etária e muitas outras. É a emergência das lutas contra estas formas de discriminação que veio a trazer a política da diferença. E a política da diferença não se resolve progressivamente pela redistribuição: resolve-se por reconhecimento. (SOUSA SANTOS, 2001 APUD MOREIRA, 2002)

Portanto, a representatividade que as mulheres negras estão tomando em suas mãos, via comunidades nas redes sociais é mais do que válida. O que não é válido é usar apontamentos infundados para disfarçar que se trata apenas de uma reação momentânea frente a um coletivo “que está na moda”, como temos lido nas revistas e mídias. E como incorporar essa perspectiva às propostas e práticas curriculares é certamente questão da qual não se pode e nem se deve evadir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Croce*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF. 2014. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- _____. *Parâmetro Curricular Nacional: Temas Transversais*. Ministério da Educação. Brasília, DF. 1997. In: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- MASSCHELEIN, Jan. *Em defesa da Escola: uma questão pública*; tradução Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MOREIRA. Antônio Flávio B. *Currículo, Diferença Cultural e Diálogo*. Revista Educação & Sociedade. n°79. Agosto de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf>
- SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (org.) *Alienígenas na sala de aula — uma introdução aos estudos culturais em educação*. RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomás Tadeu. (org.) *Identidade e diferença*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

- XXII -

O LIVRO DIDÁTICO E A QUESTÃO RACIAL: UMA ANÁLISE DO DISCURSO

Emanuele Cristina Santos do Nascimento –
UFRPE/FUNDAJ/Geperges Audre Lorde (Brasil)
Suzana Teixeira de Queiroz – UFRPE/ FUNDAJ/Geperges
Audre Lorde (Brasil)

INTRODUÇÃO

Em nosso país, a formação do Estado Nação baseou-se em diversas teorias racistas europeias e norte americanas, onde buscou-se ter como cidadãos, os sujeitos de raça “pura”. Aqui prevaleceu a tese do branqueamento que afirma a inferioridade dos sujeitos não-brancos, ou seja, a presença da população negra e indígena significou um entrave à formação desse Estado Nação.

Por sua vez, cabe destacar que a questão racial representa um dos principais elementos estruturantes da sociedade brasileira. Assim, se faz necessária a compreensão de que “a raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) [...]” (HALL, 2005, p.63).

É dentro dessa lógica que o racismo - como sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – se estabelece. Assim, “como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza”. (HALL, 2003, p. 69).

O mito da democracia racial, que tem como “pai” o sociólogo Gilberto Freyre, prega que no Brasil as relações entre diferentes raças ocorreriam de forma harmoniosa. Assim, esse mito se estabelece como uma

ideologia nacional que além de negar a existência das discriminações raciais, desconsidera que essas discriminações têm efeitos diretos na construção e manutenção das hierarquias raciais socialmente estabelecidas em nosso país.

No campo da educação, um marco legal representativo da luta contra o racismo é o estabelecimento da lei 10.639/2003 e, posteriormente, a lei 11.645/2008, que alteram a lei de 9.394/1994 que fundamenta 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 e Indígena. Assim, as referidas leis propõem uma alteração no currículo da educação nacional, propondo o exercício de uma educação a partir do reconhecimento da diversidade cultural nas relações sociais e nos processos educacionais (CANDAUI, 2005).

A partir desse contexto, nos propomos a realizar uma análise de como os discursos dos livros utilizados na Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife atuam nesse processo de combate e/ou manutenção do racismo. Passados mais de 10 anos da promulgação da primeira lei, não identificamos mudanças expressivas na estrutura das bases curriculares municipais e estaduais do país que possibilitem não apenas atender as demandas da lei, mas principalmente, garantir que o espaço escolar seja um espaço de luta contra as desigualdades estabelecidas.

ESTUDOS CULTURAIS, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO

A presente investigação utilizou como um de seus aportes teóricos algumas contribuições trazidas pelos Estudos Culturais que representa um campo transdisciplinar de análise na área da Educação para as Relações Étnico-Raciais, por procurar “identificar e articular as relações entre cultura e sociedade” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p.14). Nesse sentido, a partir dos Estudos Culturais podemos refletir sobre temas como gênero, raça, etnia, sexualidade, identidade, entre outros, e identificar como se fundamentam as representações culturais no interior das relações sociais. Dessa forma, cabe o destaque de que esse estudo se propôs a realizar uma abordagem acerca do livro didático como uma produção cultural que possui significado político e social, tendo em vista este ser um meio de comunicação de ampla abrangência e disseminador de ideologias.

Ao propormos uma análise acerca dos conteúdos de livros didáticos, consideramos que esta representação atua na produção dos

significados e também nas ações e relações protagonizadas pelos indivíduos. Elas envolvem sistemas simbólicos que ao mesmo tempo que produzem tais significados, diz qual posição de sujeito que devemos ocupar (WOODWARD, 2000).

Dentro desse contexto, analisar materiais didáticos sob a ótica da promoção das relações étnico raciais, configura-se em conceber o livro didático, além de ser um (re)produtor de significados, também como um material “midiático” no sentido de identificar os diferentes discursos que atingem amplas parcelas da população (SILVA, P., 2008). Corroboramos com assertiva de Silva, A. (2008) quando esta afirma que a forma estereotipada como homens e mulheres, negros e negras são retratados nos livros didáticos tende a difundir discursos ideológicos de negação e omissão pretendidos com a ideologia do branqueamento.

Neste ponto, embora compartilhem com pesquisadores e educadores na defesa de que os livros didáticos não devem ser o único aporte teórico-metodológico a ser trabalhado em sala de aula, consideramos que este se configura em um importante material pedagógico, cujo subsídio didático tem fortes influências no processo de ensino-aprendizagem. A veiculação de imagens e ilustrações estereotipadas, negativas ou omissas contribuem para propagar os efeitos do racismo, ou seja, disseminando-os, e não minimizando-os como preconiza as orientações e bases legais.

Como descrito por Hall (2005), é no interior dessas representações que as identidades são formadas e transformadas. Assim, a representação pode ser pensada como um processo cultural que “[...] estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” (WOODWARD, 2000, p. 17).

Ainda sobre essa discussão, Carneiro (2005) aponta que a negação da identidade, da racialidade negra implica em um processo de anulação do sujeito político. O processo de autonomia da população negra, assim como o reconhecimento e valorização dessa identidade passa pela forma como se estabelece o discurso sobre esses sujeitos.

É dentro dessa lógica que o livro pode representar um promotor de autonomia (CARNEIRO, 2005). Por outro lado, o livro também pode atuar como uma ferramenta de reprodução de hierarquias sociais.

De acordo com Carneiro (2005, p.299), “há, portanto, uma educação a se fazer que tenha a identidade racial como centro do processo de afirmação, em contraposição a identidades que estilham o sentido,

aprisionam a outras lógicas e repõem a negação, a cada vez”. Negrão (1988) aponta que no Brasil no primeiro estudo sobre a temática racial nos livros didáticos, estão presentes os seguintes pontos:

A não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com uma postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência; o combate ao preconceito através de exemplos da História do Brasil (NEGRÃO, 1988, p. 53).

Este estudo foi seguido ao longo dos anos por uma série de trabalhos que apontam para a predominância de representação de pessoas brancas; a sub-representação dos negros e negras; personagens negros em posição de menor prestígio social; crianças negras representadas a partir de aspectos negativos; a estereotipação dos traços negros incidindo numa desvalorização desse fenótipo; personagens brancos com maior possibilidade de autonomia e atuação narrativa; a valorização da cultura europeia e os negros vinculados apenas a determinadas temáticas reafirmando o lugar social que devem ocupar (ROSEMBERG; BAZILI; SILVA, 2003).

No âmbito dos estudos sobre a temática racial vista a partir das representações dos livros didáticos e que nos trazem importantes contribuições para realizarmos esse exercício analítico, destacamos os escritos da autora Ana Célia da Silva. A autora aponta que os livros didáticos são permeados de ideologias que dissimulam a realidade. Ela chama atenção para a importância da atuação do/a professor/a como agente reforçador ou desmistificador dessas ideologias (SILVA, A., 2004).

As afirmativas da autora nos permite remeter a Pierre Bourdieu e Passeron (1975), quando afirmam que a escola atua na manutenção do/ aluno/a em “seu lugar”. Aqui, estes se referem à manutenção do/a aluno/a em determinada classe social, porém, ao ampliarmos essa reflexão, podemos afirmar que essa instituição também atua de forma a determinar posicionamentos de acordo com a cor/raça de cada aluno/a.

METODOLOGIA

Essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa no interior do campo pedagógico, onde ao centrar suas análises nos campos discursivos

dos Estudos Culturais trabalha com a perspectiva das relações raciais construídas dentro do jogo das relações de poder. Assim, ao considerarmos o currículo como “[...] um campo onde estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relação de poder [...]” (COSTA, 2005, p. 37), é fundamental analisar os significados produzidos pelos livros didáticos que atuam no processo de construção/negação da identidade negra.

O desenvolvimento dessa pesquisa baseia-se em “trabalhar no interior do discurso, compreender e ‘estabelecer séries, distinguir o que é pertinente, descrever as relações, definir as unidades enunciativas’ e significativas” (FOUCAULT, 2004, p.7). Dessa forma, a análise desses discursos está fundamentada nos seguintes questionamentos: De que modo e a partir de que condições a população negra aparece na ordem desses discursos do livro didático? Que lugar o discurso dá a esses sujeitos?

Nesse estudo, tratando-se do início de nosso percurso de análise crítica dos materiais didáticos adotados pela Prefeitura do Recife, delimitamos nosso campo de análise em livros didáticos adotados para o Ensino de História. Selecionamos o quantitativo de 4 livros utilizados em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (2º ao 5º ano).

A escolha pelo recorte das séries iniciais do ensino fundamental fundamenta-se na percepção da vivência de crianças negras em sala de aula e seus processos de construção de identidade e socialização, tendo em vista que a escola reproduz em muitos aspectos o discurso racista e determinista em função da formação social do alunado (SILVÉRIO; SOUZA, 2010). A opção pelo componente curricular justifica-se pelo fato de que a visão sobre negro, sua cultura, costumes, descendência, valores e ancestralidade foram\ são tratadas pejorativamente e (des)construídas historicamente, seres humanos subjulgados, com características animalescas, através dos discursos ocidentais e práticas de invisibilização e negação de sua importância para a construção de nosso país.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a composição da presente pesquisa, delimitamos a análise dos livros didáticos dos componentes curriculares de História, com um recorte específico a partir dos exemplares utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quais sejam do 2º ao 5º ano. A título de explicação, salientamos que o 1º ano do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal do Recife adota apenas os livros didáticos de Português e

Matemática, aos demais componentes é orientado o desenvolvimento dos conteúdos de forma transdisciplinar. A coleção aqui analisada foi devidamente avaliada e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e estará em uso no triênio 2016-2017-2018, cuja escolha foi realizada pelos professores atuantes na rede municipal no fim no ano letivo de 2015.

Para o documento base que norteia o currículo da Rede de Ensino Municipal do Recife, o Plano de Ensino da Rede Municipal do Recife vigente, a diversidade no currículo é importante para a compreensão das diferenças e por ser uma “seleção da cultura, [...] cabe entender o currículo como uma prática de significação que, se expressando em meio a conflitos e relações de poder, desempenha importante papel na produção da identidade e da diferença” (RECIFE, 2014, p. 57).

No que se refere ao ensino fundamental do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, as orientações curriculares propõem:

[...] uma aproximação com valores da cosmovisão indígena, africana, cigana, [...] com destaque para a circularidade, ancestralidade / memórias, corporeidade, num processo de construção e de apropriação de referências históricas acerca de suas origens. Essa construção promove a autoimagem positiva de negros(as), indígenas, ciganos(as) [...] (RECIFE, 2015, p 47-48, grifo nosso).

A Secretaria de Educação da Cidade do Recife estruturou orientações aos docentes que versam a implementação das leis 10.639\03 e 11.645\08, trazendo a necessidade de desconstruir conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, para rompimento com imagens cristalizadas pelos meios de comunicação, que expõem negros, povos indígenas e ciganos em contextos de inferioridade.

Os livros analisados nesta pesquisa pertencem à 3ª edição da Coleção “Projeto Buriti”, da Editora Moderna, impressa no ano de 2014. Inicialmente, buscamos ter uma visão geral das representações e ilustrações presentes nos livros da coleção em questão, como o que representamos na tabela abaixo:

Tabela 1 – Quantitativo de personagens por grupo étnico-racial

Personagens	Livro 2º ano	Livro 3º ano	Livro 4º ano	Livro 5º ano
Branco/as	112	134	115	125
Negro/as	45	59	72	52
Amarelo/a	12	15	10	05
Indígenas	6	0	63	5
Ciganos	0	0	0	0
Total de personagens	175	208	260	187

Fonte: Elaboração própria

A taxa de representação da branquitude nos livros analisados é bem superior em relação à representação da negritude e demais grupos étnicos, como indígenas e ciganos. Há um acréscimo significativo de representações de negros e indígenas no livro do 4º ano devido à inserção de conteúdos que abordam diretamente os povos negros africanos e indígenas. Mas ainda assim, os povos ciganos não são contemplados, como orienta o Plano de Ensino Municipal do Recife.

Para além desta constatação, identificamos também que os/as negros/as tiveram pouca representatividade em relação às imagens que remetiam à ocupação de status positivo na sociedade em relação à sua representação como escravo e ocupante de posição de desprestígio. Essa disparidade existente entre os grupos étnicos e prestígio social podem ser visualizada nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2- Quantitativo de personalidades com ascensão e\ou prestígio social

Imagens de personalidades com ascensão e\ou prestígio social	Livro 2º ano	Livro 3º ano	Livro 4º ano	Livro 5º ano
Branco/as	5	3	3	19
Negro/as	2	1	1	8
Indígenas	0	0	0	0
Ciganos	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria

Tabela 3-Quantitativo de imagens retratando situação de escravização

Retratando situação de escravização	Livro 2º ano	Livro 3º ano	Livro 4º ano	Livro 5º ano
Negros\as	4	6	15	10
Indígenas	1	0	5	1
Total de imagens	5	6	20	11

Fonte: Elaboração própria

As ideologias que atuam dentro de uma lógica racista estruturada pelo mito da democracia racial com vistas à manutenção das desigualdades e discriminações também podem ser identificadas pela sutileza das representações midiáticas. A falta de espelhos positivos, de conhecimento acerca das personagens históricas que compõem a história de vida dos povos negros acarretam na baixa autoestima de nossas crianças e jovens. Dentre estas destacamos a ideologia do branqueamento e da inferiorização do negro que causam dentre outros aspectos, um processo de auto rejeição e de não aceitação de seu semelhante (SILVA, A., 2004). Em relação ao que preconiza o Plano de Ensino, sobre a promoção da autoimagem positiva dos povos negro, indígena e cigano, sobre este último grupo étnico, nenhum conteúdo foi identificado na coleção de livros didáticos analisados.

A respeito dos conteúdos abordados na coleção, fica claro que a ampliação da discussão e pesquisa dos conhecimentos dos povos negros incidem nos exemplares dos 4º e 5º anos, como a resistência dos povos escravizados, formação dos quilombos, movimentos de libertação, arte e cultura. Nos livros do 2º e 3º anos encontramos pequenos trechos acerca da influência dos povos negros na alimentação, na música e na oralidade.

Embora identifiquemos aspectos da religiosidade dos povos negros em imagens e conteúdos textuais, como imagens do machado de Xangô presentes em uma exposição no Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia (exemplar do 3º ano, p. 44) ou no alimento sagrado, como o Akará ou Acarajé (bolinho à base de feijão assado no azeite de dendê, cuja a oferta é destinada a Oyá, orixá dos ventos e tempestades.), estes não são relacionados com as religiões negro brasileiras, apenas como integrante da cultura africana. A depreciação da fé também se constitui em uma característica de manutenção da inferioridade do povo negro, tratadas apenas como “forças sobrenaturais, fora do alcance de pessoas comuns” (Livro 4º ano, p. 42) no que se refere aos mitos e lendas de origem africana e que são intimamente ligados à cosmovisão religiosa.

Concordamos com a fala de Gomes (2008, p. 143) quando esta afirma que:

Para que a escola consiga avançar em relação entre os saberes escolares \ realidade social \ diversidade étnica-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado pelas dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura e as relações raciais [...] ter a sensibilidade de perceber como estes processos constituintes da formação humana se manifestam na vida e próprio cotidiano escolar.

Insistimos que as representações sub-julgadas da história e cultura do povo negro está entrelaçada ao poder de enraizamento das (in)verdades criadas pela cultura eurocentrada, silenciando as vozes desse percurso histórico e determinando quais os discursos estarão ao alcance para a formação de nossas crianças e jovens de descendência negra, assim como os não-negros. Fica claro que o discurso presente no Plano de Ensino Municipal não é explicitado na escolha do material didático, tratando aspectos importantes que compõem a história e cultura dos povos negros em situação de negligência, como a religiosidade, ou na manutenção de estereótipos, como a reprodução da imagem do negro escravizado em situação de desprestígio social.

CONCLUSÃO

A violência racista está fundamentada na negação do outro. Para posicionar esse outro como inferior, o racismo assume diversas facetas e se estabelece em diversos discursos. Destacamos no início de nosso escrito que uma das suas principais especificidades é o seu falso caráter “cordial” que fundamenta o mito da democracia racial. Dessa maneira, as representações de negros e negras em livros didáticos aqui analisadas influenciam na construção de identidade dos nossos \ as jovens.

Percebemos, que sutilmente, a ideologia dominante permeia a organização dos exemplares, mesmo que estes tragam aspectos importantes para a inserção dos valores e práticas culturais do povo negro. As imagens analisadas e presentes nos livros didáticos de História, desde o início da formação escolar, fazem com que nossas crianças negras internalizem a

inferioridade e certos estereótipos negativados a partir de uma construção pejorativa sobre a condição social do negro, subjacente ao branco. O mesmo ocorre com os grupos étnicos de indígenas, bem como com a ausência da cultura cigana nos materiais de apoio didático, indo de encontro ao discurso veiculado no Plano de Ensino Municipal do Recife.

É diante desse cenário que se estabelece a necessária atuação comprometida e ética de educadores/as em prol da igualdade racial no ambiente escolar. Portanto, a compreensão de como se fundamenta o racismo brasileiro, seus silenciamentos e tentativas de branqueamento de nossa sociedade, bem como o reconhecimento de sua existência, garante visualizarmos que a maior dificuldade para se trabalhar a temática em sala de aula está exatamente em ir de frente com esse ideário que nega o fato do racismo fundamentar as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CANDAU, V. M. Sociedade Multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (org.) *Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARNEIRO, A. S. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, M. V.. *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política: ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós - modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. *Superando o Racismo na escola*.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NEGRÃO, E. V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio 1988.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RECIFE. Secretaria de Educação. Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Recife: Secretaria de Educação, 2015. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/sites/default/files/digital_Ensino%20Fundamental.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2016.

_____. Secretaria de Educação. Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular. Recife: Secretaria de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/sites/default/files/Fundamentos_teoricos_metodologicos_digital_0.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2016.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. da. *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SILVA, A. C. da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

_____. *A discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Bahia: EDUFBA, 2004.

SILVA, P. V. B. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

SILVÉRIO, V. R.; SOUZA, K. A. A. Socialização e a Identidade: a escola e o dilema étnico-racial. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Org.). *Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

- XXIII -

DENOMINAÇÕES DE CURRÍCULO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ATENÇÃO ÀS SINGULARIDADES OU UMA PANACEIA?

Fábio Junio da Silva Santos – FEUSP

Profa. Dra. Shirley Silva – FEUSP

INTRODUÇÃO

A política educacional brasileira dirigida às pessoas com deficiência tem neste momento, contraditoriamente, dois documentos reguladores: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 , e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 . Esse segundo, por se tratar de um documento de política, concretiza-se por outros textos legais. A discussão inicial acerca da interface entre a educação de pessoas com deficiência, que tem sido definida no campo da educação especial, e currículo levará em consideração as Diretrizes de 2001 e o conjunto de produções derivado da Política de 2008, que foram referência para os textos legais, as normativas presentes em publicações de orientação aos sistemas de ensino pelo Ministério da Educação (MEC) e das contribuições de pesquisas inseridas em publicações do MEC, que também serão consideradas no debate.

Essas produções trazem as considerações sobre as formas como os documentos de política educacional discutem o direito à escolarização, sobretudo, quando se considera o binômio conteúdo e forma. Esse fato, embora não seja característico da educação especial, é por ela apropriado de forma a imputar às classes comuns os conteúdos e regimentar os sujeitos a se utilizarem dos procedimentos de ensino especializados como procedimento homogeneamente pensados para as pessoas com deficiência.

Considera-se, também, como documentos subsidiários para a implementação da política educacional as publicações divulgadas de forma pública pelo Ministério da Educação. No sítio eletrônico deste Ministério, na seção dirigida à educação especial, há várias produções. Dentre estas algumas têm relação direta com a presente pesquisa e sobre as quais se buscaram referências, no interior de seus textos, sobre a concepção de currículo e consequentes diretivas para as Redes de Ensino.

DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: TENSÃO E ENTRAVES

A discussão do modo como os documentos de política educacional na área da educação especial orientam os sistemas de ensino, escola e professores acerca da escolarização das pessoas com deficiência é substancial para que se contextualizem os conceitos, cuja compreensão é inerente ao texto dos próprios documentos, como “inclusão”, “necessidades educacionais especiais” e outros relacionados ao que vem se estabelecendo como currículo para as pessoas com deficiência.

Na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001a), o Art. 8º, no item III, define que, nas classes comuns a orientação para a composição de flexibilizações e adaptações curriculares deve atentar para um “[...] significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação” (BRASIL, 2001a), ressalvadas as condições intrínsecas ao projeto político pedagógico da escola.

Nessa Resolução, é estabelecido o escopo de atuação da educação especial, podendo até mesmo substituir a classe comum pela especial, conforme o Art. 9º dispõe: “[...] alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandam ajudas e apoios intensos e contínuos” (BRASIL, 2001a, p. 3).

Nas Diretrizes (BRASIL, 2001) há entendimento do currículo a partir de uma base nacional comum e a relação com as características dos alunos e alunas está relacionada à parte diversificada.

Assim, o processo de “formatar” o currículo para atender aos destinatários, neste caso as pessoas com deficiência, é denominado de “adaptações curriculares”, que abrangem o acesso ao currículo e aos seus

elementos e devem ser realizadas mediante as características do aluno, considerando desde situações transitórias às permanentes. Sinaliza ainda que se tais respostas não proverem o acesso ao currículo devido a “graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos deve ser oferecido um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida” (BRASIL, 2001, p. 58).

A Política (BRASIL, 2008) agencia, na introdução, seu leitor a considerar o panorama histórico que a precede, para isso afirmam que “[...] a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008).

Esta tarefa conferida à “insurgente” perspectiva inclusiva de educação será concretizada, segundo o documento, a “[...] partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos [...]” (BRASIL, 2008).

A introdução desse documento é finalizada com a apresentação daquilo que se considera fundamental para a diferenciação da perspectiva “anterior de educação” e para a implementação de uma nova, a saber, a “perspectiva inclusiva” (BRASIL, 2008).

O cerne dessa tensão entre os dois documentos é assim expresso no item relativo aos “marcos históricos e normativos” da Política (BRASIL, 2008):

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º (BRASIL, 2008 – grifo nosso).

Consoante o que foi examinado da Política (BRASIL, 2008), acrescenta-se que, embora seja uma proposição de governo, ela vem se disseminando em outros documentos que a alçam como matriz de referência, como “discurso” oposto às Diretrizes (BRASIL, 2001).

A Política (BRASIL, 2008), diante da oposição que faz em relação à perspectiva educacional “anterior”, destaca em suas “Diretrizes da Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” como basilar o atendimento educacional especializado que:

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Para a Política (BRASIL, 2008), a articulação entre o atendimento educacional especializado e a classe comum garantiria a participação das pessoas com deficiência no espaço da escola, evitando os espaços segregados de antes. Assim, na articulação proposta, o professor do atendimento educacional especializado é o que prepara “recursos pedagógicos” a partir da identificação das “barreiras” apresentadas pelas pessoas com deficiência.

A concretização daquilo que a Política (BRASIL, 2008) estabelece como “perspectiva inclusiva” está assentada em documentos subsidiários que acabam por legitimá-la como “texto legal”, nesta ação também são disseminados os pontos não esclarecidos nesse texto, e isso, em alguns outros documentos, ganha interpretações diferentes do que foi proposto.

DENOMINAÇÕES DE CURRÍCULO PRESENTES NOS DOCUMENTOS

Para atender aos objetivos específicos relativos à identificação e descrição das terminologias utilizadas referentes à relação “currículo” e “educação especial” nos documentos de políticas educacionais, no período entre 2000 e 2015, desenvolveu-se análise categorial, nessa só foram consideradas aquelas em que houvesse relação direta com as pessoas com deficiência no âmbito do ensino fundamental. O material selecionado é compreendido por 29 documentos de política educacional.

Inicialmente as orientações dos dois documentos orientadores da educação especial consagram algumas denominações. As Diretrizes (Brasil, 2001) destacam o currículo como síntese da escolarização, deve basear-se na prescrição proposta pela base curricular nacional, considerando nessa, uma parte diversificada destinada ao atendimento das características do aluno em associação com os elementos culturais e sociais de seu espaço. No caso das pessoas dos alunos com “necessidades educativas especiais”, especificamente os com deficiência, os termos “flexibilização e adaptação curricular” são adotados considerando como recurso de acesso ao currículo prescrito para as situações “menos graves”, no entanto, aos alunos com “graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos” é destinado um “currículo funcional” (Brasil, 2001).

Nesse documento, então, as terminologias depreendidas são: flexibilização e adaptação curricular para os “casos mais leves” e currículo funcional para os “graves”. As primeiras sinalizam mudanças no currículo oficial que podem abranger o conteúdo e a metodologia considerando as características individuais do aluno, a segunda tem como objetivo as atividades práticas do cotidiano do aluno desde os cuidados com higiene pessoal, motricidade até aspectos de interação social.

A Política (BRASIL, 2008) destaca a substituição de “necessidades educacionais especiais” por “atendimento às especificidades”. Isso porque, segundo tal documento, na perspectiva educacional que a precede, as “necessidades educacionais especiais”

[...] ressalta[m] a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo (BRASIL, 2008).

Se a identificação das “especificidades” das pessoas com deficiência cabe ao atendimento educacional especializado (AEE), assim como a elaboração de recursos tecnológicos para “eliminação” de tais barreiras e, considerando, que seus objetivos educacionais distanciam-se daqueles do professor da classe comum, então cabe indagação a respeito da

reciprocidade dessa articulação. Será ela mediada em função dos conteúdos da escolarização ou pela oferta de recursos pedagógicos como expressão de currículo possível diante das especificidades da deficiência?

Nos demais documentos analisados encontraram-se as seguintes denominações para a interface entre currículo e educação especial: “adaptação razoáveis” (BRASIL, 2009, 2010), “currículo não disciplinar” (ROPOLI, 2010), “adaptação intelectual” (BATISTA; MANTOAN, 2006), “autorregulação da aprendizagem” (BRASIL, 2007), “currículo bilíngue” (BRASIL, 2007a), “adequação curricular” (BRASIL, 2007b), “educação para a paz” (ARANHA, 2004), “flexibilização” (MELO; FERREIRA, 2006), “flexibilização/adaptação curricular” (BLATTES, 2006), “flexibilização/adequação curricular” (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005), “adequação curricular” (BRASIL, 2006, 2006b, 2006c), “ajustes/adaptação curricular” (BRASIL, 2006a), “adaptação/adequação curricular” (BRASIL, 2006d, 2006e), “adaptação curricular” (ROTH, 2006), “currículo complementar com objetivos funcionais” (FARIAS, MAIA, 2005).

CONSIDERAÇÕES

Da leitura inicial dos documentos de política educacional veiculados pelo MEC, discrepâncias são percebidas quanto às concepções teóricas que embasam os documentos das Diretrizes (BRASIL, 2001) e da Política (BRASIL, 2008). A essa dualidade de interpretação somam-se outras proposições que alargam o “entendimento” do documento que tomaram como base, permitindo, para melhor se “aproximar” de um padrão “inclusivo”, a criação de novas terminologias designativas do mesmo fenômeno, cujo “significado” é atávico ao espaço do documento. É o caso de “necessidades educacionais especiais”; “necessidades educacionais”, “especificidades do aluno”, que polemizam entre si mas não definem, em termos do currículo, se são consideradas em relação ao conteúdo desse currículo ou em relação aos recursos que se fazem necessários para a escolarização de tais sujeitos. Isso acarreta um entrave que tende a relativizar os conteúdos curriculares em face das deficiências ou ainda a considerar os recursos educacionais como expressão de currículo.

Nessa direção, percebe-se que as diferentes denominações de currículo na área da educação especial constituem-se em generalizações que comumente comungam a atenção à especificidade como foco de atuação,

contudo não discutem em quais aspectos essas denominações de currículo, calcadas nessa atenção individualizada, garantem o direito à escolarização das pessoas como deficiência, nem tampouco problematiza as escolhas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F. *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. SEESP/MEC. – Brasília: Ministério da Educação, SEE, 2004.

BATISTA, C. A. M; MANTOAN, M. T. E. (Orgs.) *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. [2. ed.]. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BLATTES, R. L. (Org.). *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - orientações gerais e marcos legais*. 2. ed. – Brasília: MEC: SEESP, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. *NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/201*, de 07 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

_____. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução n. 04*, de 02 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009. Brasília, 2009.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Atendimento Educacional especializado. *Deficiência mental*. Brasília, DF, 2007.

_____. Secretaria de Educação Especial. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. *Pessoa com Surdez*. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF – 2007a.

_____. Secretaria de Educação Especial. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. *Deficiência Visual*. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF – 2007b.

_____. Secretaria de Educação Especial. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. *Deficiência Física*. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007c.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. [2. ed.]. Brasília: MEC/SEE, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. [2. ed.]. SEESP/MEC. - Brasília: MEC, SEE, 2006a.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. [2. ed.]. Brasília: MEC, SEE, 2006c.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, SEE, 2006d.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora*. [2. ed.]. SEESP/MEC. - Brasília: MEC, SEE, 2006e.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Diário Oficial da União, 14 set. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CBE 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de set. de 2001 – Seção 1E, p. 39-40. 2001a.

FARIAS, S. S. P; MAIA, S. R. O surdocego e o paradigma da inclusão. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília: SEE, v. 1, n. 1, out., 2005.

MELO, H. A; FERREIRA, R. S. A Experiência da Gestão Político-Administrativa da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA. In: ROTH, B. W. (Org.). Ministério da Educação. Experiências educacionais inclusivas: *Programa educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, SEE, 2006.

PAULON, S. M; FREITAS, L. B. I; PINHO, G. S. (Orgs.). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, SEE, 2005.

ROPOLI, E. A. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROTH, B. W. (Org.). *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, SEE, 2006.

- XXIV -

**CONVENÇÕES E TRATADOS
INTERNACIONAIS, CURRÍCULO E DIREITOS
HUMANOS: AVANÇOS E RECUOS NO BRASIL
CONTEMPORÂNEO**

Francineide Marques da Conceição Santos
Humberto Miranda

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país constituído sob a forma republicana federativa e, por respeitar a liberdade como princípio fundamental é um Estado Democrático de Direito, previsto no preâmbulo da Constituição Federal do Brasil promulgada em 1988.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL, 1988) (Grifos de agora)

Nas suas relações exteriores com outros países o Estado Brasileiro no intuito de promover uma cultura de paz subscreveu diversos Acordos,

Pactos, Tratados, Declarações e Convenções compromissando-se a adotar ações para a eliminação de desigualdades sociais, discriminações e preconceitos.

Ao assinar esses documentos, em que se obrigam a adotar valores compatíveis com o respeito à dignidade humana, uma sociedade pluralista livre de preconceitos, o Brasil se compromete, igualmente, em garantir o direito à educação e a resolução pacífica de conflitos e por isso seguiu ratificando a **Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher**, de 1953, a Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1951, sobre **igualdade de remuneração entre gêneros**, a Convenção da OIT de 1952 sobre o amparo materno, a Convenção da OIT de 1958 que dispõe sobre a discriminação em matéria de emprego, a Resolução da 156 da OIT de 1981 versando sobre a responsabilidade dos homens com família; a Convenção Americana de Direitos Humanos de São José; a **Convenção Mundial de Mulheres da Cidade do México, que reconheceu o direito da mulher à integridade física**, ressaltando a autonomia de decisão sobre o seu corpo e o direito à maternidade opcional, a **Convenção para Eliminar Todas as Formas de Discriminação sobre a Mulher, de 79**, assim como as **conferências mundiais sobre a mulher** de Copenhague e Nairóbi, de 80 e 85, também a **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher**, ocorrida em Belém, estado do Pará de 1994, dentre outros pactos em que o Brasil assume a responsabilidade em promover a equidade de gênero.

A adesão a esses pactos transnacionais de caráter contratual, a exemplo da Carta das Nações Unidas, a Declaração dos Direitos Humanos, a Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Civis às Mulheres que outorgou às mulheres os mesmos direitos civis que gozam os homens conferem a condição de país que avoca para si, a responsabilidade com um futuro melhor para a humanidade.

Os compromissos internacionais subscritos demonstram as intenções do Brasil em promover uma sociedade livre de preconceitos “Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56)”

Impossível promover o bem-estar social e a superação das desigualdades sem a Educação. A edição de leis que estabeleçam negativas para que as Escolas acolham nos currículos escolares conteúdos que

debatam os problemas sociais estruturantes à sociedade brasileira ostentam um vazio em seu próprio conteúdo, vez que essas temáticas fazem parte dos objetivos precípuos do Estado Brasileiro.

O impedimento das discussões sobre as distintas realidades nas Escolas que são chamadas “ideologias de gênero” por adeptos/as da “Escola sem Partido”, a supressão de conteúdos nos componentes curriculares que evidenciem os temas transversais, a exemplo das relações de gênero, vai de encontro aos Princípios constitucionais.

O lugar do/da professor/a é fundamental para a Educação de qualidade. O artigo 206 da Constituição Federal Brasileira/1988, inciso “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

Se os comportamentos discriminatórios podem ser aprendidos nas Escolas pelas crianças pequenas, então o caminho inverso pode ser feito com a desconstrução do machismo, racismo.

DESENVOLVIMENTO

As desigualdades geram conflitos que afloram tanto nos grandes centros urbanos, no campo e nas áreas de acesso mais remotas do país. As manifestações de preconceitos e discriminações raciais, de gênero, de origem, de orientação sexual são noticiadas pelas mídias e com a *internet* são transmitidas em tempo real.

A edição de leis e projetos de leis que proíbem as discussões das relações de gênero e de outros temas caros à formação social brasileira se escoram em argumentos “morais” para a supressão de temas transversais, sob o pretexto de que as discussões desses conteúdos são “ideologia de gênero”.

Essas propostas legislativas são fruto do movimento “Escola sem Partido”, que pretende estabelecer, apesar da decisão do STF reconhecendo outras formas de composição familiares, com outras possibilidades de famílias não engessadas nesse modelo “homem e mulher” como se pode ver nas palavras de um representante do Poder Legislativo de Alagoas em notícia veiculada na internet⁴¹:

⁴¹ Michelle Farias e Cau Rodrigues. Discussão de gênero inflama sessão na Câmara de Macció sobre o PME. Publicada em 04/09/2015. Disponível em

O deputado federal Givaldo Carimbão (PROS) esteve na sessão. Em seu discurso, ele foi enfático ao dizer que o Congresso vetou qualquer discussão de gêneros nas escolas. "Respeito a opinião das pessoas, mas nós vetamos isso no Congresso. O estado é laico, **mas a família é composta por homem e mulher**", diz Carimbão. (grifos de agora)

A acessibilidade, orientação sexual, sexismo, equidade de gênero, etnia, discriminação, racismo, xenofobia, homofobia, intolerância religiosa são temas que estão no centro dos preconceitos e das discriminações e precisam ser debatidos, apesar da proliferação desses projetos de lei que trabalham no sentido de excluir de todos os Planos Municipais e Estaduais de Educação a discussão de gênero e os temas transversais, posteriormente.

Representantes do *Escola sem Partido* promovem culturas de desrespeito ao ser humano vistos com o protagonismo de parlamentares que exaltaram torturadores e verbalizaram intenções criminosas de estupro em rede nacional. Episódios recentes de políticos denunciados pelo Ministério Público por fazer apologia a crimes de estupro marcam negativamente, o cenário político brasileiro e, também, o educacional, vez que são esses mesmos parlamentares que encampam o movimento “Escola sem Partido” que pretende implantar “um país de analfabetos políticos”⁴²

Então quem está por trás desse nefasto plano de criar analfabetos políticos?

Miguel Nagib é o pai da criatura. Em 2003, sua filha chegou da escola dizendo que o professor de história havia equiparado Che Guevara a São Francisco de Assis. Foi o bastante para que ele se mobilizasse. Nagib é advogado, procurador do Estado de São Paulo e estava indignado com a “doutrinação política e ideológica dos alunos por parte dos professores”,

<http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/09/discussao-de-genero-inflamacao-na-camara-de-maceio-sobre-o-pme.html>. Acesso em 30/11/2015.

⁴²Mauro Donato. **Escola Sem Partido: quem são os gurus e os fiéis da seita.** Disponível em <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/escola-sem-partido-quem-sao-os-gurus-e-os-fieis-da-seita-por-mauro-donato/>. Acesso em 20/07/2016.

com a “usurpação dos direitos dos pais na educação moral e religiosa de seus filhos”, e seja lá o que ele quis dizer com isso, no ano seguinte nascia o Escola Sem Partido.

[...]

Em Brasília, o autor é Izalci Lucas (PSDB). O deputado Izalci é, de fato, um nome ligado a educação. Proprietário de uma escola particular nos anos 80, o tucano invadiu um terreno que pertencia a uma escola pública. Invadir áreas públicas parece ser o fraco do deputado. Sua mansão no Lago Sul também ocupava ilegalmente e tornava privativa a orla do lago brasiliense.

Sempre no tema educação, em sua campanha eleitoral o deputado Izalci recebeu doações de empresas que depois foram agraciadas com recursos do Programa DF-Digital sem que precisassem se submeter a licitação pública. Como secretário de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal, Izalci Lucas destinou milhões de reais dos cofres públicos para que essas empresas fornecessem equipamentos de informática para cursos de capacitação profissional oferecidos pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAP-DF), que era subordinada à sua pasta. Pelo esquema de subcontratações irregulares, Izalci está com seus sigilos fiscal e bancário quebrados a pedido do STF. No Rio de Janeiro, quem assina o projeto de lei é Flavio Bolsonaro, da família que dispensa apresentações. Os Bolsonaro, como não poderia deixar de ser, também fazem imensa confusão com o termo ‘ideologia’ na cabeça de seus eleitores e o mais famoso deles, o patriarca Jair, no ano passado emitiu mais uma de suas pérolas ao comentar a prova do ENEM.

[...]

O Escola Sem Partido nasceu, segundo seu fundador, como “reação ao fenômeno da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais”.

As assimetrias sociais e econômicas desfavorecem a população distanciada dos bens públicos e da dignidade da vida humana revelam ausência de equidade nas relações raciais e de gênero, bem assim o afastamento das fobias relativas à orientação das sexualidades que destoam da heteronormatividade e de padrões eurocentrados que excluem outras experiências, estéticas, outros conhecimentos e saberes.

um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial (...) o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 227).

A mortandade resultante da violência brasileira vitima a população jovem negra e traduz nesses alarmantes índices um genocídio mapeado por diversos estudos. O feminicídio (morte de mulheres) com índices também absurdos. Nem mesmo a edição de Leis que tipificam como crimes as condutas violentas derivadas de comportamentos machistas contra as mulheres consegue barrar o aumento desse tipo de crime. A violência doméstica massacra as mulheres e as crianças são reveladas cotidianamente em insuportáveis violações de direitos à integridade física, psíquica/psicológica, à sexualidade e ao desenvolvimento saudável.

O Mapa da Violência⁴³ contra a mulher publicada em 2015, mapeamento encampado por Julio Jacobo Waiselfisz, revela que

Segundo informações presentes no estudo “Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil”, de 2013, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a Lei Maria da Penha, que entrou em vigor em 2006 para combater a violência contra a mulher, não teve impacto no número de mortes por esse tipo de agressão. ((WAISELFISZ, 2015, p.).

O Brasil tem assistido as violências contra as mulheres em razão da sua condição de ser mulher, a cultura do estupro sendo perpetuada e disseminada inclusive por parlamentares, em rede nacional em absoluta afronta dos direitos humanos e às subscrições dos Tratados e Convenções Internacionais.

⁴³ Reportagem de Pedro Henrique Oliveira Gomes disponível em <http://outraspalavras.net/brasil/escolas-sem-partido-ou-pensamento-unico/>. Acesso em 21.07.2016.

O atual governo interino assumido após o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff resolveu extinguir o Ministério da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos e promover o desmonte da SECADI – Secretaria Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria do Ministério da Educação que promovia os temas transversais, de gênero, da diversidade cultural, sexual e racial na Educação pela Inclusão afastou-se da responsabilidade assumida pelo nos Acordos Internacionais em que se comprometeu a dar efetividade aos Direitos Humanos.

A Lei do Feminicídio (homicídio de mulheres por razões de gênero que foi criminalizado como crime hediondo pela Lei 13.104/2015) tipifica os homicídios praticados contra a mulher alinham a legislação brasileira com os Direitos Humanos das Mulheres.

O mapa da violência contra a mulher de 2015, revela a cumulação de marcadores negativos para as mulheres negras principais vítimas do crime de feminicídio⁴⁴

[...]Esse largo diferencial nas **taxas de homicídio, pela cor das vítimas, faz com que os índices de vitimização de mulheres negras (ver Gráfico 7.1.5) apresentem, de 2003 a 2012, uma escalada íngreme**, sendo 2013 o único ano em que o índice cai: de 77,1% para 66,7%. Será esta uma tendência? [...] Observando as UFs, podemos conferir que, em 2013, Rondônia, Paraná e Mato Grosso lideram nos homicídios de mulheres brancas, com taxas acima de 5 por 100 mil. Já Espírito Santo, Acre e Goiás são as unidades com maiores taxas de homicídio de negras, com taxas acima de 10 por 100 mil

As mulheres negras são as mais vitimadas por essas violências sexuais e letais. A **Lei Maria da Penha**, Lei Federal nº 11.340, de 7/08/2006, ao imprimir celeridade no processamento e julgamento dos crimes contra a mulher no âmbito doméstico com o deferimento de medidas protetivas para afastamento do agressor é um grande avanço na proteção dos direitos humanos.

⁴⁴ Mapa da Violência 2015. Homicídio de Mulheres no Brasil. Disponível em http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em 15/11/2015.

Cabe o registro da Lei 10639/2003 e da Lei 11.635/2003 como avanços visíveis na legislação educacional brasileira no sentido de se ajustar às premissas de Pactos transnacionais de Direitos Humanos que prezam pela inclusão étnico-racial como nos recorda Eliane Cavaleiro:

Uma outra iniciativa em âmbito federal refere-se à Lei Federal no 10.639, que altera a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras no currículo dos ensinos fundamental e médio, bem como ações de formação de professores para o combate ao racismo e a elaboração e a construção de material paradidático no sentido de auxiliar na valorização da diversidade racial presente no cotidiano das escolas (CAVALEIRO, 2005, p. 100)

Podemos ver que avanços legais com a Lei Maria da Penha e a Lei do Femicídio se coadunam com a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, bem assim com o art. 226, parágrafo 8º da Constituição Federal Brasileira/1988.

CONCLUSÃO

As leis que proíbem as discussões de gênero ferem a Constituição Federal Brasileira/1988 uma vez que o Brasil norteia a identidade nacional como Estado Democrático de Direito como subscritor de Acordos Internacionais.

O Ministério Público Federal defendeu a discussão de gênero e temas transversais nas Escolas, dado à inconstitucionalidade das leis que querem a supressão desses conteúdos nos currículos escolares, como se vê⁴⁵:

⁴⁵ Disponível em <http://agenciabrasil.abc.com.br/educacao/noticia/2016-07/mpf-diz-que-escola-sem-partido-e-insconstitucional-e-impede-o-pluralismo>. Acesso em 22/07/2016.

Para a procuradora federal dos Direitos do Cidadão Deborah Duprat, responsável pela nota, o PL 867/2015 “nasce marcado pela inconstitucionalidade”. O documento defende que, sob o pretexto de defender princípios como a "neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado", assim como o "pluralismo de ideias no ambiente acadêmico", o Programa Escola sem Partido coloca o professor em constante vigilância, principalmente para evitar que afronte as convicções morais dos pais.

[...]

"O projeto de lei que propõe criminalizar professores sensíveis aos temas dos direitos humanos representa uma grave ameaça ao livre exercício da docência e constitui um retrocesso na luta histórica de combate à cultura do ódio, à discriminação e ao preconceito contra mulheres, negros, indígenas, população LGBTTT [Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros], comunidades tradicionais e outros segmentos sociais vulneráveis", acrescentou a nota.

Alagoas é o primeiro estado do Brasil a ter uma lei que exige do professor a neutralidade em sala de aula. O Projeto Escola Livre foi aprovado em 26 de abril, quando deputados da assembleia local derrubaram o veto do governador Renan Filho (PMDB).

Educadores/as estão a serviço do cumprimento não só da Constituição Federal/88, da LDB e toda a legislação educacional que rege a Educação brasileira, mas também zelando pela responsabilidade que o Estado Brasileiro se comprometeu coletivamente, com outras nações mediante a subscrição dos Pactos, Acordos e Tratados Internacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, Denise Maria. Relações raciais na escola: currículo, livro didático e alternativas de ensino. Disponível em <http://pt.slideshare.net/marinathebaldi/captulo2-denise-botelho>. Acesso em 15/11/2015

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

CAVALEIRO, Eliane. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. *In: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 65 - 104. (Coleção Educação para todos)

SANTOS, Boaventura de Souza. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. (CES). 2009, p. 73 a 118

WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2015. Homicídio de Mulheres. Disponível em <http://flacso.org.br/?p=13497>. Acesso em 15.11.2015.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência: Os Jovens do Brasil. Disponível em http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf. Acesso em 14/11/2105.

***PÓS-CURRÍCULO* DA DIFERENÇA NOS LABIRINTOS DO FETICHE**

Gilcilene Dias da Costa (UFPA) Brasil

TRAÇANDO UMA LINHA FEITICEIRA NO CAMPO CURRICULAR

A aposta deste texto conjuga-se à potência de pensar a noção de *um pós-curriculo da diferença como fetiche* na educação, buscando movimentar sua teorização por uma linha feiticeira do pensar por fabulações, desejos e fantasias, no intuito de: transpor as barreiras da crítica social curricular, que colocaram a discussão do fetiche em um lugar ideológico, sisudo e pouco atrativo do ponto de vista do desejo; confrontar a *máquina-órgão* escolar desfeticizada, que alija o desejo dos corpos e dos espaços de convivência e de aprendizagem, obcecada por produzir corpos “úteis” e dessexuados por imperativo de uma educação pouco inventiva e mercadológica; liberar os desejos e os devires como componentes inerentes ao movimento da criação, no encontro com o outro, com a diferença na educação.

Por entre os labirintos desse pensar, apostamos na expressão *pós-curriculo*⁴⁶ como modo de situar e delimitar a perspectiva teórica deste

⁴⁶ A expressão “pós-curriculo” está sendo utilizada como uma perspectiva de currículo desenraizado e descentralizado frente aos paradigmas educacionais modernos assentados nas noções universalistas de sujeito, poder e verdade. A perspectiva “pós” de currículo aparece como uma diferença ou uma bifurcação que se distingue do paradigma crítico (de juízo) da educação. Podemos dizer que a noção de “pós-curriculo” é alimentada pelo “agradoce prazer da experimentação, do inesperado e do imprevisível” (TADEU, 2004) jardim do pensamento da diferença povoado por rizomas, linhas, multiplicidades, devires. Nesta acepção, o

trabalho, nas tramas do Pensamento da Diferença em Educação, por considerar que o termo “currículo” há muito vem sendo utilizado na vasta história da teorização curricular por diferentes perspectivas teóricas (Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas) não possibilitando, contudo, a devida delimitação teórica aqui desejada. Desse modo, o termo “currículo” será empregado neste texto quando referido ao campo curricular em geral, ao passo que *pós-currículo* será referido à perspectiva teórica que inspira este trabalho, nos labirintos do Pensamento da Diferença em Educação, na companhia de Deleuze e Guattari (1991), Tomaz Tadeu da Silva (2001) entre outros.

Por seu turno, com as contribuições de Silva (2001) no campo curricular, corroboro a aceção de *fetiche* como elemento primordial ou primitivo do desejo, um composto material e espiritual conjugado em sua irrepresentável constituição: *feitiço*, *feitiçaria*, *fantasia*; um fetiche capaz de tornar sedutor e novamente desejável o próprio currículo. E talvez um dos desafios teóricos deste trabalho consista em potencializar a ambiguidade da matriz *originária* do fetiche como *feitiço*, *fantasia* no campo curricular, abrindo canais para confabular *currículos-outros* (transculturais, transexuais, transdisciplinares, etc.), por entre zonas e encruzilhadas do devir. Assim pensado, um *pós-currículo* da diferença, ao percorrer os labirintos de uma linha feiteiceira, projeta-se como estratégia de subversão aos tabus instituídos do “dever ser”, e se coloca em favor da vibração da vida e do desejo na educação.

A seguir explicitarei a perspectiva teórica de fetiche que configura a discussão e a contribuição deste texto ao campo curricular, potencializado o *hibridismo* e a *curiosidade* como canais de virtualidade desse pensar no plano de uma política e uma poética curricular.

PÓS-CURRÍCULO DA DIFERENÇA COMO FETICHE

A perspectiva de um *pós-currículo da diferença como fetiche* emerge relacionada ao Pensamento da Diferença e aos movimentos de dança do

currículo como arte, resistência, transgressão se apresenta como uma abertura aos múltiplos modos de invenção e criação de singularidades na educação. Para maior detalhamento do pensamento da diferença e currículo, conferir na bibliografia deste trabalho: SILVA (2000), CORAZZA (2001), CORAZZA & TADEU (2003), CORAZZA (2006); CORAZZA; TADEU; ZORDAN (2004).

pensar, ou seja, a uma plasticidade que embala o corpo-pensamento em movimentos fluidos, descontínuos e desordenados do desejo, por acrobacias e piruetas que desconhecem os limites do que pode um corpo-pensamento e por isso são capazes de romper com a gravidade disciplinar que comanda a marcha (fúnebre) dos saberes instituídos e desejos amortizados, liberando corpos e mentes para a arte do jogo e a leveza da dança como caminhos da criação. Se para o Pensamento da Diferença (sobretudo Deleuze) o pensar é um exercício de violência que desloca o sujeito do lugar comum do já sabido, do instituído, também pode ser um movimento de dança (sobretudo Nietzsche), uma plasticidade que desloca o corpo-pensamento em múltiplas direções. E com isso indaga: Um currículo dança? Como dança? Quem joga e é jogado nesse signo do pensar/criar?

A hipótese de um “currículo dançante” (SILVA, 2002) atina uma sensibilidade estética na educação como abertura à fruição do saber e de sensações capazes de colocar um currículo para dançar, no encontro com a arte, com o outro, embalado por experimentações estéticas cuja plasticidade do corpo-pensamento possam tocar os abismos da criação. Essa hipótese talvez perpassa um risco extremamente desafiador, porém afirmativo ao pensar, o de propiciar experimentações estéticas múltiplas e indeterminadas como abertura ao novo, ao desconhecido, aos devires da criação no campo curricular, fazer passar por uma linha feiticeira *artista* do pensar a história factual e linear do currículo, ensejando uma vivacidade e uma temporalidade intempestiva, descontínua, singular e múltipla nas tramas educacionais.

O dinamismo criador desse pensar/artistar conecta-se às potências inventivas capazes de movimentar o corpo-pensamento com plasticidade e sensibilidade estética gestadas no dorso da diferença, no encontro com o outro, em inseparável relação. Arte performativa movida por agenciamentos de desejos e enunciações coletivas que perpassam o sensível e o imperceptível, o vivido e o vivível, com a ousadia de pensar e viver uma educação ao modo como um artista pensa e vive a sua arte, como pura indeterminação.

Conceber um pós-curriculo no movimento do *devenir*, implica adentrar em uma zona de forças e intensidades que atravessa o fora do pensar, de modo que o desejo passe a operar por contínuos fluxos de criação. O movimento do *devenir* sacode as estruturas convencionais do pensar, provocando fissuras e aberturas aos *clarões de intensidade* (DELEUZE; GUATTARI, 2002) capazes de ofuscar a temporalidade e a

espacialidade programáticas do currículo formal. No movimento da criação, o território do currículo se desloca e se desterritorializa em espaços de virtualizações num jogo de intervalos ou entretempos, um nascimento, uma irrupção, um acontecimento, um devir.

Colocar um currículo para dançar nos intervalos do devir implica entrega ao jogo da criação. Que os pensamentos se ponham a bailar, com plasticidade, para um lado, para outro, em muitas direções. Jogo para o qual o espírito precisa se fazer leve, fabuloso, inventivo, fugaz ao deleite da imaginação. Jogo para o qual a pura entrega do brincar com o outro suplanta as imposições das regras que distanciam as relações. É que, em geral, os currículos formais são sisudos, pouco criam e divertem, preocupados que estão com a busca por resultados que possam advir da produtividade do jogo, por isso, reivindicamos uma sensibilidade estética na educação como abertura à fruição do saber e de sensações capazes de colocar um currículo para dançar, no encontro com a arte, embalado por experimentações estéticas cuja plasticidade do corpo-pensamento possam tocar os cumes da criação e tornar sedutor o próprio currículo.

Na companhia de Tomaz Tadeu da Silva em *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular* (2001), proponho confabular uma linha feiticeira para um *pós-curriculo* da diferença, com alta dose de positividade ao termo *fetiche*. Fetiche aqui não está sendo entendido conforme a crítica social (Marx e Freud) que o situa como encobrimento ou falseamento do “real”, véu que esconde ou mascara as “reais” relações de produção (sexuais, econômicas, sociais) deixadas ocultas e para o qual se haveria de imprimir uma distância crítica para *desfetichizar* o que nele há de enganador e dissimulador, revelando por fim suas ideologias e interesses de dominação. De modo inverso à crítica social, sigo ao encontro do elemento primordial ou primitivo do fetiche no campo curricular, isto é, ao seu composto material e espiritual, ao que nele há de irrepresentável em sua constituição: *feitiço, feitiçaria, fantasia* da presença do objeto ausente; limite ambíguo entre sonho e fantasia, delírio e realidade, genuíno e ilegítimo em seu acontecer. Consoante à perspectiva do conceito de fetiche, na acepção do autor:

O fetiche deve sua existência à ambiguidade. É simultaneamente europeu e africano. Apresenta-se como visceralmente material, mas invoca, ao mesmo tempo, o que há de mais inapelavelmente transcendental. É matéria e é espírito. Humano e divino. Conceito e coisa. Autônomo e dependente.

Tem um pé nesse mundo e um olho no outro. O fetiche, num mesmo movimento, afirma e nega. Fascina e repugna. Reafirma a centralidade do sujeito europeu no mesmo gesto em que denuncia seu fascínio e sua curiosidade pelo outro colonizado. Autêntica, por um momento, a autonomia do sujeito apenas ara, em seguida, pô-la em dúvida. O fetiche é presença e ausência. Aqui este ele; já se foi. Olha ali: ele parece ter vida própria; olha de novo: já não tem mais. Em sua metamorfose sexual, freudiana, movimenta-se constantemente entre o todo e a parte, o genuíno e o substituto, o mesmo e o diferente. Quando põe sua máscara social, marxiana, confunde coisa com gente e, inversamente, gente com coisa. O fetiche é um ser ambíguo, híbrido, limítrofe, fronteiriço. O fetiche é feiteiro. (SILVA, 2001, p. 71)

A maleabilidade ou a ambiguidade do fetiche como pós-curriculo aqui será tratada por dois aspectos, o *hibridismo* e a *curiosidade*, capazes de revitalizar a dinâmica da diferença e a força do desejo na educação. Isso se faz possível porque, “por sua própria índole – escorregadia, manhosa, arteira, lúdica – o fetiche, como a crítica cultural, navega contra a corrente, contra o estabelecimento e contra a ortodoxia” (SILVA, 2001, p. 72-73). Assim, a positividade do fetiche, em sua natureza híbrida e misteriosa, emerge relacionada tanto à lucidez e à razão da crítica cultural externa que deflagra a origem do fetiche, quanto à fantasia e ao misticismo interno dos curriculistas e suas crenças transcendentais, não havendo, pois, como separar o verdadeiro do falso, o legítimo do ilegítimo, pois justamente no fetiche opera uma profusão de misturas e sentidos alhures propícia a pensar a ambiguidade como componente intrínseco de um *pós-curriculo*. Afinal, “num mundo tão estreitamente controlado, o fetiche, sempre inapreensível, sempre inalcançável, sempre excedente, pode ser, talvez, o último recurso da crítica cultural” (SILVA, 2001, p. 73) capaz de tornar sedutor e desejável o currículo.

Do ponto de vista do *hibridismo*, um pós-curriculo como fetiche é suscetível a misturas e composições, potencializa a diferença no encontro com o outro, as conexões entre ciência e mundo vivido, pois, “o conhecimento corporificado no currículo é muito mais indeterminado do que pensamos” (SILVA, 2001, p. 102), mescla razão e fantasia, conhecimento e imaginação, saber e não-saber. Envolto nas artimanhas da diferença, um pós-curriculo como fetiche subverte a hierarquia entre ciência e arte, confabula uma ciência arteira e uma arte que descobre o novo;

inventa, calcula, simula e dissimula contiguamente, sem primazia de juízos. Pensado do ponto de vista do hibridismo, um pós-curriculo da diferença recria o elo entre os sujeitos e seus fetiches, positivando-os, cultivando o desejo e a curiosidade ao encontro do desconhecido.

A *curiosidade* é outro elemento capaz de restabelecer o elo entre conhecimento e desejo no campo educacional. Não obstante, a *máquina-órgão* escolar empenha-se incansavelmente em detê-la, impondo currículos apáticos e sem vida, marcados pela mimese do conhecimento instituído. Apesar de amortizados, o desejo e a curiosidade não cessam em manifestar sua energia erótica, fazendo fluir os fluxos de criação e de resistência sempre que põem o corpo-pensamento a bailar. “Pensar no currículo como fetiche seria, nesse sentido, também pensar no conhecimento como capaz de, por meio das delícias da curiosidade, causar prazer e gozo” (SILVA, 2001, p. 107). Um pós-curriculo da diferença convida a tratar o conhecimento e a sexualidade não como informação, mas como dimensão corpórea suscetível à sedução; conectar saber e sabor no apetite da devoração; mover o corpo-pensamento pela curiosidade que instiga a descobrir o mundo desde os primeiros passos de vida até o infinito da imaginação. “Pensar o currículo como fetiche significa introduzir um elemento de erotismo no centro do conhecimento e do currículo” (SILVA, 2001, p. 107). Assim, a curiosidade é um elemento vívido do pensar, capaz de restabelecer a conexão entre o fetiche das coisas como nossos próprios fetiches, não deixando de problematizar o que nisso há de positivo e negativo, tampouco de potencializar momentos de descoberta e criação.

Concluo este ensaio afirmando a *potência do fetiche* para um pós-curriculo da diferença, cujos aspectos do *hibridismo* e da *curiosidade* ativam uma virtualidade do pensar para além dos dualismos entre real e ficcional, autêntico e inautêntico, legítimo e ilegítimo, normal e patológico, prazer e dor, saber e não-saber, sujeitos e coisas. Afinal, quem saberia precisar onde começa ou termina a fronteira entre o humano e o não-humano? O fetiche aqui é pensado como fantasia, desejo, fabulação, um campo fértil e sedutor – corpóreo e espiritual – para habitar o corpo-pensamento da educação, para instigar as relações com o conhecimento, com o mundo, consigo muito além da primazia do sujeito e do juízo. No fetiche reside, duplamente, a potência da ambiguidade de uma crítica externa à sua origem (a política curricular) aliada à sedução interna de seus encantos (a poética curricular), ambas capazes de problematizar e dinamizar outros pensares e de

experimentar outros modos de educar no encontro com o desejo e a sedução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*. [Leçon]. Tradução e Posfácio de Leyla Perrone-Moisés. – 12ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. O que Deleuze quer da educação? *Revista Educação – Especial: Deleuze Pensa a Educação*. Ano II, n. 6. São Paulo: Segmento, 2007a, p. 16-27.

_____. Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. *Revista Educação – Especial: Deleuze Pensa a Educação*. Ano II, n. 6. São Paulo: Segmento. 2007b, p. 68-73.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

COSTA, Gilcilene Dias da. Devires curriculares: encontros com a arte. In: PINHO, Vilma Aparecida de; LOPES, Raquel (Orgs.). *Educação para a diversidade: experiências inovadoras na formação docente*. Curitiba: CRV, 2016, p. 83-97.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 1991.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. – 2ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. *Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

TADEU, Tomaz. Tinha horror a tudo que apequenava... *Revista Educação – Especial: Deleuze Pensa a Educação*. Ano II, n. 6. São Paulo: Segmento, 2007, p. 6-15.

- XXVI -

UM CURRÍCULO VOLTADO PARA A APRENDIZAGEM DIALÓGICA

Gleicy Aparecida de Sousa – UMFT/CUR
Eglen Silvia Pipi Rodrigues – UFMT/CUR

INTRODUÇÃO

Discutir sobre currículo não é tão fácil como se imagina, acredito que seja por aprendermos que currículo são os conteúdos ensinados na escola, e internalizamos essa concepção tomando-a como verdadeira. Pensar um currículo de outra forma, não é simples, pois temos que considerar diversos fatores que contemplam essa temática, por isso, sua produção é de relevância para o campo da Pesquisa em Educação.

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância de se desenvolver no trabalho pedagógico, um currículo dialógico, capaz de lidar com as resoluções de conflitos, e ao mesmo tempo, propor uma aprendizagem dialógica, significativa, buscando compreender um processo em que experiência e educação se entrelaçam de modo crítico, partindo da realidade para a ação e reflexão dos sujeitos no e com o mundo.

A pesquisa surgiu a partir das leituras e discussões realizadas no Grupo de Estudos e de pesquisa “GEAD – Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica”, que acontece na Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis, quinzenalmente, sob a coordenação da professora Dra. Eglen Silvia Pipi Rodrigues. No grupo são discutidos temas vinculados a aprendizagem dialógica, e outros temas que esteja relacionado à pesquisa, onde os próprios participantes, discutem as leituras a serem realizadas. É um trabalho dialógico, onde se prima pelo respeito, pela solidariedade, onde todos são ouvidos.

Para tanto, faz-se necessário contextualizar um pouco o tema a ser tratado nos propomos a apresentar aqui uma discussão resultante de uma

pesquisa bibliográfica, na qual as discussões relacionadas a aprendizagem dialógica que se propõe, estarão alicerçadas no referencial e estudos de Jürgen Habermas (2012), trazendo a emancipação, a interação mediada pelo diálogo, e Freire com o diálogo, o tempo, hierarquização nas decisões e o currículo. As discussões sobre currículo cultural, num determinado tempo-espaço, serão com os autores Lopes e Macedo (2011) e Macedo (2006), e Moreira (2001) trazendo a discussão sobre o multiculturalismo.

Respondendo por meio do diálogo com esses autores acima citados esses questionamentos, podemos fazer uma reflexão mais aprofundada sobre a concepção de currículo, se há ou não um conceito coerente, que o defina melhor. A escola é onde esse currículo está presente, seu PPP – Projeto Político Pedagógico deve contemplar esse currículo.

As questões que permearão a pesquisa são: Numa perspectiva dialógica, o currículo dialógico se preocupa de que modo com a realidade dos alunos? Como se ensinar nessa perspectiva dialógica? É possível romper com as ideias tradicionais de currículo? É uma pesquisa bibliográfica, que apresentará discussões que garantam responder a esses questionamentos, demonstrando desse modo, a importância desse diálogo.

Será apresentado a seguir uma discussão teórica dos autores referenciados acima, seguido da metodologia, resultados e discussões, considerações e referências bibliográficas.

UM CURRÍCULO VOLTADO PARA A APRENDIZAGEM DIALÓGICA

Discutir sobre currículo não é tão fácil como se imagina, acredito que seja por aprendermos que currículo são os conteúdos ensinados na escola, e internalizamos essa concepção tomando-a como verdadeira. Pensar um currículo de outra forma, não é simples, pois temos que considerar diversos fatores que contemplam essa temática.

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância de se desenvolver no trabalho pedagógico, um currículo dialógico, capaz de lidar com as resoluções de conflitos, e ao mesmo tempo, propor uma aprendizagem dialógica, significativa, buscando compreender um processo em que experiência e educação se entrelaçam de modo crítico, partindo da realidade para a ação e reflexão dos sujeitos no e com o mundo. Para tanto, faz-se necessário contextualizar um pouco o tema a ser tratado.

Sabemos que o ensino que conhecemos hoje como tradicional surgiu na sociedade industrial e segue vigente em muitas escolas, ainda que esse modelo de sociedade já tenha sido superado há algum tempo. De acordo com Moreira (2001, p. 65),

Vive-se hoje em um mundo marcado pelas nefastas consequências de um processo de globalização excludente, resultado não de uma fatalidade econômica, mas de uma política consciente e proposital que busca liberar os determinismos econômicos de todo controle e submeter governos e cidadãos às forças assim liberadas.

Mesmo com tantas mudanças sociais, muitas escolas continuam adotando uma concepção de aprendizagem baseada na perspectiva objetivista, de transmissão e reprodução de conhecimentos, descontextualizada da realidade social dos alunos, uma política repleta de falhas.

Desta forma, nos propomos a apresentar aqui uma discussão resultante de uma pesquisa bibliográfica, na qual as discussões relacionadas a aprendizagem dialógica que se propõe, estarão alicerçadas no referencial e estudos de Jürgen Habermas (2012), trazendo a emancipação, a interação mediada pelo diálogo, e Freire com o diálogo, o tempo, hierarquização nas decisões e o currículo. As discussões sobre currículo cultural, num determinado tempo-espaço, serão com os autores Lopes e Macedo (2011) e Macedo (2006), e Moreira (2001) trazendo a discussão sobre o multiculturalismo. As questões que permearão a pesquisa são: Numa perspectiva dialógica, o currículo dialógico se preocupa de que modo com a realidade dos alunos? Como se ensinar nessa perspectiva dialógica? É possível romper com as ideias tradicionais de currículo?

Respondendo por meio do diálogo com esses autores acima citados esses questionamentos, podemos fazer uma reflexão mais aprofundada sobre a concepção de currículo, se há ou não um conceito coerente, que o defina melhor. A escola é onde esse currículo está presente, seu PPP – Projeto Político Pedagógico deve contemplar esse currículo.

Mas, a final, o que é o currículo? Não há como defini-lo, ele é flexível, e cada pessoa o verá de uma forma, o conceituará de uma forma. Moreira (2001, p. 68), concebe o “currículo como todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar”. O olhar de cada indivíduo será diferenciado para a organização da

escola, seus conteúdos, suas ações, suas práticas, seu funcionamento no geral.

Por mais que haja leis, que haja toda uma hierarquia na educação, a escola deve buscar sua autonomia, isso

Porque somos capazes de trabalhar esse mundo, mesmo que ser humano nenhum seja capaz de dominar mesmo uma pequena parte dele. Todos contribuimos para seu crescimento, mas quase todas essas contribuições são irrisoriamente pequenas. Todos tentamos compreender esse mundo, e nenhum de nós pode viver sem um vínculo com ele, pois todos usamos a linguagem, sem a qual praticamente não seríamos humanos. (HABERMAS, 2012, p.152)

Todos fazemos parte do processo de ensino, e temos que participar de sua organização. Por isso, é importante [...] defender a presença participante de alunos, de pais de alunos, de mães de alunos, de vigias, de cozinheiras, de zeladores nos estudos de que resulte a programação dos conteúdos das escolas, [...]” (FREIRE, 2014, p. 152). Essas pessoas estão inseridas na escola, e devem estar presentes nas tomadas de decisões, para que seja uma democracia.

Para Freire (2014), a educação democrática não pode apenas transferir conhecimento, nem limitá-lo, e sim, ensinar a pensar de modo crítico, dialogando sobre as possíveis verdades, “o problema fundamental, de natureza política é tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de quem, contra quê” (FREIRE, 2014, p. 152).

Na atualidade, a escola passa por períodos de imposições, projetos a serem despejados nesses espaços, provas, avaliações, não que não seja preciso, são importantes, entretanto, em sua maioria, não trazem nenhum benefício à escola, são apenas números para o governo. A elite impõe, e a classe trabalhadora executa, infelizmente. Para Freire (1989, p. 43),

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de

seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida.

Como profissionais, temos que estar atentos às concepções criadas por nós, e por nossos colegas de trabalho, o que se acredita ser importante, ou não, se levamos ou não em consideração o que ensinamos, a diversidade no espaço escolar. É necessário que se pense em todos esses aspectos, para alcançarmos um currículo voltado para a aprendizagem dialógica, firmado numa perspectiva dialógica. Será que o currículo dialógico se preocupa de algum modo com a realidade dos alunos?

O currículo dialógico leva em consideração todos os aspectos acima mencionados, o diálogo, por mais difícil que seja, “não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos” (FREIRE, 2014, p. 163).

Muitos interpretam esse diálogo, como conversas paralelas, sem intencionalidade, sem significação, e a perspectiva dialógica de Freire não defende essa ideia. “Atores que propõem pretensões de validade têm de renunciar à emissão de juízos prévios, do ponto de vista do conteúdo, sobre a relação entre linguagem e realidade, entre veículos da comunicação e aquilo sobre o que se comunica” (HABERMAS, 2012, p.106)

O diálogo deve chegar a um consenso, que para Habermas “o consenso universal pressupõe um contexto livre de violência e coação, em que todos os integrantes de um discurso possam participar em pé de igualdade” (1980, p.24)

Conforme Habermas (2012), todos somos capazes de ação e comunicação, todos temos o direito de nos posicionarmos, de expressarmos nossas ideias, nossos pensamentos, independente, de grau de escolarização, em espaços escolares, ou não escolares. Por isso, se torna complicado, mas não impossível, se ensinar numa perspectiva dialógica, na qual se considera a interação mediada pelo diálogo.

O diálogo de acordo com Freire (1989, p. 107),

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humanidade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos

na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí a comunicação.

Conforme Habermas é a comunicação só tem sentido quando for construída para o entendimento entre as pessoas. A comunicação deve ter como finalidade respeitar o conhecimento do outro, a história e a cultura do outro. Desta forma, é possível perceber que a escola é um espaço importante que tem como função respeitar os diferentes dos sujeitos que dela participam, bem como promover sua emancipação e construir um conhecimento comunicativo, científico. Para Freitag e Rouanet (1980, p.13),

[...] somente através da crítica, compreendida como auto-reflexão e autoquestionamento, é que os momentos reprimidos, ocultos, distorcidos pelo processo histórico do conhecimento, podem ser recuperados, reelaborados conscientizados, permitindo redescobrir o interesse fundamental, o da emancipação.

A emancipação possibilita a criticidade, não infundada, mas reflexível, e que necessita ser descoberta cotidianamente, para uma reflexão mais crítica, capaz de romper com ideologias tradicionais. Habermas (2012, p.49) considera “racional a pessoa capaz de justificar suas ações perante contextos normativos existentes”, podendo desse modo, romper com essas ideias tradicionais de currículo.

O que é impossível, em termos críticos, é esperar de governos municipais, estaduais e federal, de gosto conservador ou de governos “progressistas”, mas tocados pelo dogmatismo por mim sempre criticado, que democratizem a organização do currículo e o ensino dos conteúdos. Nem autoritarismos, nem licenciosidade, mas substantividade democrática, é o de que precisamos (FREIRE, 2014, p. 157).

A escola espera por esses governos, ao invés de se tornarem autônomas, esquecendo-se que precisam democratizar seu ensino, de acordo com sua realidade, pois, como se sabe, “[...] existe mais de uma cultura ou mais de um repertório de sentidos, nem todos são sempre considerados válidos como fontes para os conteúdos ou como cultura de

pertencimento legítima e, em torno disso, se estabelece uma longa disputa” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 184-185).

Importante é essa cultura para os espaços escolares, elas contribuem para o crescimento mútuo, e não apenas de grupos separados, não nos utilizando de “um currículo monocultural, que privilegia “a homogeneização cultural e tem dificuldade para assumir a heterogeneidade”, deve ser abolido. Não há a possibilidade de considerar “a aceitação e a assimilação de uma única matriz cultural” (PADILHA, 2004, p. 256).

Os diversos conhecimentos, devem ser respeitados e considerados, por ser [...] o currículo, como tudo, [...] cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 186)

Sentidos esses produzidos no espaço-tempo na escola, termo construído ao longo dos séculos. Macedo (2006, p. 289) afirma que “a educação apresenta-se e autoriza-se como história, como espaço-tempo da repetição”. Essa construção não apenas se deu ao longo dos séculos, como também se repetiu por esses anos, se tornando até normal para vários gestores e professores. O ensino para a escola atual não pode ser limitado num tempo específico, deve transpassar esse tempo. “O homem existe-existire – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se’ (FREIRE, 1989, p.41).

Nossas práticas, nossa organização do trabalho pedagógico, nosso Projeto Político Pedagógico não pode se prender no tempo, deve buscar dialogar com a realidade, atender as demandas dos nossos alunos e comunidade escolar. É importante deixar claro que não estamos aqui querendo defender a ideia de abandonarmos a socialização dos conteúdos escolares. Pois, de acordo com Freire (2014), entendemos que

Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo relativo. Quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. A questão que se coloca não é de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística, porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo (FREIRE, 2014, p. 152).

Uma escola dialógica ouve seus pares, desenvolve suas atividades em parceria, dialogando não apenas com a comunidade escolar, mas também com a comunidade de entorno, essa é a defesa que fazemos, da necessidade de construirmos um currículo dialógico, que seja flexível e se ouça todas as vozes nele inseridas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAG, Barbara; ROUANET, Sérgio Paulo. *Habermas: sociologia*. São Paulo: Ática, 1980.

HABERMAS, Jürgen, 1929. *Teoria do agir comunicativo*, 1: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Cultura. In.: _____. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 185-215.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *REVISTA Brasileira de Educação*. V. 11, n.32, maio/ago. 2006, p. 284-372.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *REVISTA Brasileira de Educação*. Set/out/nov/dez. 2001, p. 65-81.

PADILHA, Paulo Roberto. Currículo intertranscultural. In.: _____. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo freire, 2004.

- XXVII -

**A FREQUÊNCIA DE IMAGENS DE MULHERES
NOS TEXTOS CURRICULARES DE HISTÓRIA E
DE GEOGRAFIA DO TERRITÓRIO
CAMPESSINO NO BRASIL E NA COLÔMBIA**

Janssen Felipe da Silva - UFPE (Brasil)
Aline Renata dos Santos - UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e no Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. Objetiva identificar a frequência de imagens de mulheres presentes nos textos curriculares, neste caso os Livros Didáticos (LD) de história e de geografia específicos para a educação do campo do Brasil e da Colômbia.

A Abordagem Teórica utilizada é o diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano, que evidenciam os processos de Colonialismo-Colonização (QUIJANO, 2005) enquanto pilstras fundamentais para o desenvolvimento, acomodação e recriação do Sistema mundo Patriarcal/Colonial/Moderno/Capitalista (GROSFUGUEL, 2008). As referidas Abordagens evidenciam os territórios e os povos que historicamente foram/são subalternizados pelos processos de Colonialismo-Colonização como produtores epistêmicos, portanto, enunciadores de conhecimentos outros tecido através de suas experiências culturais, políticas e sociais.

O referido diálogo, entre as Abordagens Teóricas, nos fez trilhar caminhos outros no desenvolvimento deste trabalho, a saber: elegemos o território campesino que historicamente foi/é silenciado; a escolha pelos LD de disciplinas de menor prestígio na *Hierarquia de Excelência* (história e geografia); a opção por analisar as imagens de mulheres presentes nos LD, visto que elas sofrem com distintas formas de subalternização que se entrecruzam, são elas: gênero, etnia, raça, classe, território, entre outras.

Organizamos este trabalho, além da presente Introdução, nas seguintes seções: 1) Diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano; 2) Livros Didáticos enquanto Textos Curriculares; 3) Frequência de Mulheres nos Livros Didáticos; 4) Considerações Parciais.

DIÁLOGO ENTRE OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E O FEMINISMO LATINO-AMERICANO

Evidenciamos nos Estudos Pós-Coloniais e no Feminismo Latino-americano o fato de desafiar as estruturas modernas de poder e de produção de conhecimento. Para tanto, compreendem os povos e os territórios que historicamente sofreram/sofrem com distintas formas de subalternização enquanto sujeitos epistêmicos e históricos.

Diante dessa compreensão, são postas em xeque a razão moderna/eurocêntrica, a versão eurocêntrica de história e de produção de conhecimento. Seguindo essa linha de raciocínio, frisamos elementos que nos permitem olhar de formas outras para as mulheres racializadas da América Latina. Os Estudos Pós-coloniais nos ajudam nessa mirada ao apontarem a Racionalização e a Racialização enquanto elementos fundantes para a constituição e manutenção do Sistema mundo Patriarcal / Colonial / Moderno / Capitalista. A Racionalização diz respeito à hierarquização e à classificação dos conhecimentos produzidos pelos europeus e das formas de produção, sendo considerados os únicos detentores e legitimadores de epistemologias válidas. A Racialização é a construção mental da idéia de raça, que classifica e hierarquiza os povos em raças superiores e inferiores (QUIJANO, 2005). O Estabelecimento desta hierarquia e classificação distribui lugares e papéis sociais de sujeitos, grupos sociais e povos no Sistema Mundo Patriarcal / Colonial / Moderno / Capitalista.

Destacamos que mesmo com o fim do Colonialismo o Sistema Mundo Patriarcal/Colonial/Moderno/Capitalista não findou, mas permanece através da Colonialidade que

se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (QUIJANO, 2000, p. 342).

Portanto, a Colonialidade é um processo arbitrário de dominação/exploração no qual o ideário colonial penetra nas estruturas sociais tanto na dimensão objetiva quanto na dimensão subjetiva dos povos subjulgados. Segundo Quijano (2005), há três eixos da Colonialidade: do Poder, do Ser e do Saber.

A Colonialidade do Poder refere-se à classificação e a hierarquização racial dos povos em inferiores e em superiores, o que determina a distribuição e o controle do trabalho dos povos subalternizados mundialmente. A Colonialidade do Ser denota a internalização da subalternidade do não europeu, que passa a aceitar a imagem do colonizador como sua, ocultando a dominação colonial, o que Freire (2005) denomina da condição do oprimido enquanto Hospedeiro do Opressor.

Atrelada a estes eixos da Colonialidade, temos a Colonialidade do Saber que implica na negação e na invalidação dos conhecimentos dos não europeus. Esse eixo da Colonialidade legítima uma razão que produz um conhecimento neutro/hegemônico/eurocêntrico/masculino e universal, por isso, válida.

Pressupomos que os LD podem também ser portadores da Colonialidade do Saber ao reproduzir e ao valorizar as estruturas de poder fundadas pelo Patriarcado que valoriza os conhecimentos produzidos pelos homens e desqualifica os desenvolvidos por mulheres (CAROSIO, 2014). Por exemplo, os LD podem retratar as mulheres indígenas e negras de forma folclórica ao caracterizá-las como: infantis, débeis, selvagens, sem conhecimento, empobrecidas, reforçando o silenciamento e a subalternização destas mulheres. De acordo com Grosfoguel,

a hierarquia global das relações entre os sexos também é afectada pela raça: ao contrário dos patriarcados pré-europeus em que todas as mulheres eram inferiores aos homens, na nova matriz de poder colonial algumas mulheres (de origem europeia) possuem um estatuto mais elevado e um maior acesso

aos recursos do que alguns homens (de origem não europeia) (2008, p. 123, 124).

Diante do privilégio racial as mulheres brancas, europeias, cristãs reproduziram opressões sobre índios, negros, índias e negras, reforçando a Colonialidade. Nessa direção, frisamos que as opressões não acontecem da mesma forma para todas as mulheres, pois dependem das diferenças interseccionadas através da raça, da etnia, do gênero, da classe, do território, entre outras. Assim, tomamos a Interseccionalidade enquanto conceito interpretativo do entrecruzamento destas diferenças. Segundo Kimberly Crenshaw, a Interseccionalidade diz respeito a

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (2002, p. 177).

Destacamos que entendemos a Interseccionalidade enquanto um processo relacional assimétrico de diferenças articulado ao contexto sócio, cultural, político vivenciado por cada mulher. No caso da mulher branca recai sobre seu corpo a opressão de gênero, mas no que diz respeito às mulheres índias e negras estas sofriam/sofrem as opressões decorridas das diferenças de raça, de etnia, de gênero, de classe e de território (DELGADO e FRANCO, 2014). Sendo assim, sentimos a necessidade de saber a frequência de imagens de mulheres nos LD de geografia e de história do território campesino do Brasil e da Colômbia, bem como nos perguntamos como acontecem estas formas de intersecção nas imagens destes LD.

LIVROS DIDÁTICOS ENQUANTO TEXTOS CURRICULARES

O Livro Didático, segundo Bittencourt (2011), é objeto cultural de difícil definição, mas que pode ser facilmente identificado e diferenciado de outros livros, tendo em vista as funções que exerce no âmbito escolar a

partir de cada contexto social, cultural, político e econômico. Logo, os LD são campo de disputas e portadores de recortes de conhecimentos que retratam e legitimam o que pode ser ensinado e de que forma deve ser ensinado.

Compreendemos o LD enquanto um veículo do currículo oficial que está tensionado por lutas de distintas ordens, sejam elas: econômicas, culturais, epistemológicas e sociais. Os LD podem ser entendidos como textos curriculares, uma vez que possuem um *status* prescritivo constituído por distintos níveis institucionais e de recortes culturais e ideológicos que não são neutros, haja vista que o seu significado e função transformam-se de acordo com as epistemologias e os discursos que os constituem. Segundo Silva,

o texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas - está recheado de narrativas nacionais, **étnicas, de gênero e raciais**. Em geral, essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas (2010, p. 101, 102 grifo nosso).

A seleção cultural e ideológica presentes nos LD recai sobre imperativos de conservação e de transmissão cultural, na medida em que valida e naturaliza formas de ser, lugares e papéis sociais de cada sujeito na sociedade, como é o caso das mulheres.

De acordo com Silva e Silva (2014, p. 159), “os Livros Didáticos exercem influência sobre o que pode e não pode ser ensinado/aprendido. Determinar o que pode e não pode ser ensinado/aprendido representa legitimar cosmovisões e descredenciar outras”.

Dessa maneira, o LD é colonizado e colonizador, na medida em que pode, também, cristalizar identidades e naturalizar os sujeitos possuidores de saber. Isto acontece quando os LD retratam por meio dos conteúdos expressos em imagens e textos estereótipos que exaltam o homem, branco, heterossexual, cristão em lugares e papéis sociais de prestígio, enquanto que as mulheres são retratadas em lugares e papéis sociais submissos e secundários. Estes lugares e papéis sociais relacionam-se a Interseccionalidade de raça, de gênero, de classe e de território.

FREQÜÊNCIAS DE MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS

No intuito de responder ao objetivo deste trabalho utilizamo-nos da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2011). A Análise Temática acontece por meio das seguintes fases: *pré-análise*, *exploração do material e tratamento* e *inferências dos dados*. Na fase da *pré-análise* realizamos um levantamento dos LD de história e de geografia específicos para as escolas do território campesino do Brasil e da Colômbia. No caso do Brasil selecionamos os LD da Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo⁴⁷ aprovados pelo PNLD Campo/2016. Na Colômbia os LD destinados às escolas do território campesino são desenvolvidos pelo Estado colombiano, a última a atualização dos LD foi realizada pela organização Corpoeducación⁴⁸ no ano de 2010. Selecionamos os LD *Escuela Nueva de Ciencias Sociales* (correspondente no Brasil aos componentes curriculares de história e de geografia).

Fizemos o uso das regras da exaustividade; da representatividade; da homogeneidade; e da pertinência (BARDIN, 2011), no intuito de estabelecermos a frequência de imagens de mulheres presentes nos referidos LD. A Regra da exaustividade diz respeito à reunião de todas as imagens de mulheres presentes nos LD, a fim de esgotarmos a sua totalidade. A regra da representatividade corresponde às imagens representativas dentro do universo selecionado que obedeçam aos objetivos pretendidos. A regra da homogeneidade refere-se às imagens que possuam a mesma natureza. E por fim, a regra da pertinência em que as imagens recenseadas devem ser adequadas a dar respostas ao objetivo do trabalho.

A fase da *exploração do material e tratamento* aconteceu por meio de leituras minuciosas das imagens, buscando codificar, classificar e categorizá-las a partir das frequências em que as mulheres apareciam nos LD. Assim, realizamos a última fase *inferências dos dados*, que permitiram tecer redes de sentidos analíticos sobre os dados.

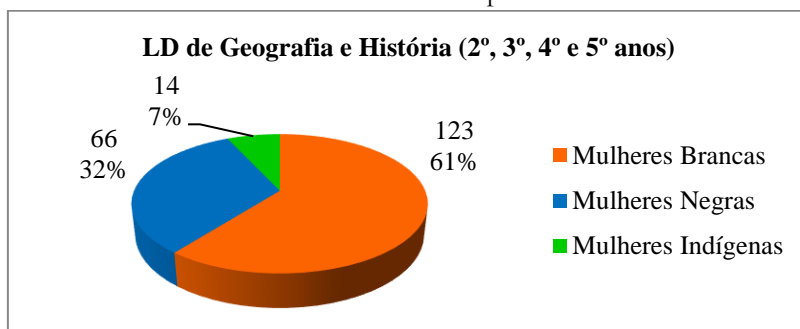
Desse modo, identificamos nos LD de geografia e de história específicos para a Educação do Campo do Brasil e da Colômbia uma

⁴⁷ Cabe destacar que houve outra Coleção aprovada pelo – Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI, mas optamos por analisar os LD desta Coleção por sua reincidência no segundo PNLD Campo/2016.

⁴⁸ É uma organização de participação mista e de caráter privado sua missão é oferecer caminhos e soluções para melhorar a qualidade da educação.

predominância majoritária no número de imagens de mulheres brancas em relação a mulheres negras e indígenas, como podemos perceber nos Gráficos 01 e 02.

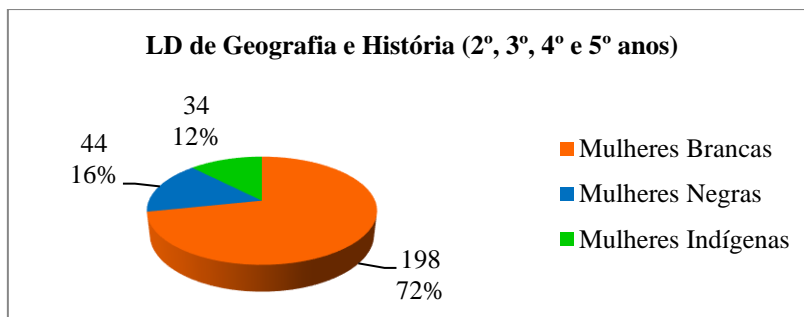
Gráfico 01 – Frequência de Mulheres – Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: Gráfico construído a partir de imagens dos Livros Didáticos dos Componentes Curriculares de Geografia e História - Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo.

A frequência de imagens de mulheres no gráfico 01 aponta indícios da Racialização e da Colonialidade do Poder presente nos LD, na medida em que há uma assimetria entre a frequência de mulheres brancas, negras e indígenas nos LD do Brasil.

Gráfico 02 – Frequência de Imagens de Mulheres – Livros Didáticos *Escuela Nueva*



Fonte: Gráfico construído a partir de imagens dos Livros Didáticos dos Componentes Curriculares de Geografia e História – *Escuela Nueva*.

Em relação aos dados presentes no gráfico 02, referente aos LD da Colômbia, também indicam indícios da Racialização e da Colonialidade do

Poder, uma vez que há uma assimetria entre a frequência de mulheres brancas, negras e indígenas.

Assinalamos que nos LD da Colômbia há uma maior aproximação na frequência de mulheres negras e indígenas o que não acontece nos LD do Brasil, em que a frequência de mulheres negras é 25% superior a de indígenas. Esta assimetria nos remete a classificação e a hierarquia racial estabelecida no processo de Colonialismo-Colonização que ainda sobrevive através da Colonialidade, que determinou a raça branca como superior e de referência para determinar os padrões sociais e civilizatórios do restante da população. Entendemos que a disparidade de imagens de mulheres brancas em relação a mulheres negras e indígenas é reflexo da Colonialidade.

No caso do Brasil, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012 aponta que as mulheres eram mais da metade da população brasileira e as que se declararam negras constituíam quase 52% da população feminina do país, enquanto que 47,5% se declararam brancas.

Apesar destes dados os LD não trazem de forma equitativa imagens de mulheres que expressem a realidade racial da população brasileira. A falta de uma representatividade equitativa entre as imagens de mulheres nos LD acaba por alimentar as hierarquias raciais que disseminam desigualdades e opressões de raça, de etnia, de gênero, entre outras.

Concernente à Colômbia o Censo Geral realizado em 2005, pelo Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), evidenciou que mais da metade da população colombiana é constituída por mulheres cerca de 51,2%. Deste quantitativo 10,6% se reconheceram como afrocolombianas e 3,4% como indígenas, enquanto que 84,16% não se reconheceram pertencentes a nenhum grupo étnico/racial.

Atrelamos este não reconhecimento étnico/racial à Racialização, visto que aquele que nomeia o *outro* já é em si superior por isso não precisa ser reconhecido ou se reconhecer dentro de um grupo étnico-racial, pois o que nomeia equiparar-se ao próprio deus cristão aquele que pode nomear sem ser questionado.

Contudo, perguntamo-nos qual o lugar-papel retratado nas imagens de mulheres brancas, negras e indígenas nos LD de geografia e de história do Brasil e da Colômbia, uma vez que pressupomos que raça, etnia, gênero, classe e território são interseccionais e geram desigualdades entre as próprias mulheres.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Em suma, as análises apontaram que há uma predominância majoritária de imagens de mulheres brancas nos LD de geografia e de história do Brasil e da Colômbia. Percebemos que as imagens de mulheres negras estão em segundo lugar no quantitativo de imagens e o de mulheres indígenas em terceiro lugar em ambos os LD do Brasil e da Colômbia, o que denota, em certa medida, a Racialização.

Também evidenciamos que em ambos os países as mulheres são mais da metade da população e no caso do Brasil em sua maioria são mulheres que se declaram negras, mas que são poucas as representações nos LD analisados. Em relação à Colômbia mais de 84% das mulheres se declaram como não pertencentes de grupos étnico-raciais o que nos chamou a atenção e pressupomos a presença da Colonialidade do ser.

REREFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

CAROSIO, Alba. *Feminismos para un Cambio Civilizatorio*. 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de especialistas em aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Estudos Feministas*, 2002.

DELGADO, Luis, R.; FRANCO, Rebeca E. Colonialidad del Poder, Patriarcado y Heteronormatividad en América Latina. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, enero-junio 2014 - vol.19/nº42. pp. 95-110.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.80, Março 2008, p. 115-147.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgar. (Org.). *A Colonialidade do Saber*.

Eurocentrismo e Ciências Sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación social. En: WALLERSTEIN, Immanuel. *Journal of world systems research*, v. 2. California, 2000.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Janssen Felipe da. A Crítica Decolonial das Epistemologias do Sul e o Contexto de Constituição das Coleções Didáticas do PNLD-Campo/2013. *Realis*, v.4, n. 02, Jul-Dez. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

- XXVIII -

**CURRÍCULO, GÊNERO E ABJEÇÃO: CRIANÇAS
QUEERSE A INVENÇÃO DE OUTROS
POSSÍVEIS**

João Paulo de Lorena Silva – UFMG (Brasil)

Marlucy Alves Paraíso – UFMG (Brasil)

**CURRÍCULO-MONSTRUÁRIO: UMA INTRODUÇÃO À
MONSTROLOGIA NO CAMPO CURRICULAR**

Monstros, quem são eles? Como são eles? Onde vivem? O que podem fazer em um currículo? Crianças-monstros? Subjetividades monstruosas? O monstro pode ser *queer* ou o *queer* necessariamente é um monstro? Terror. Medo. Desejo. Fantasia. Fronteira. Hibridismo. Cruzamento. Abjeção. Transgressão. Dobra. Devir. Invenção. Criação. Desvio. Este trabalho toma como objeto de estudo as crianças *queers* que povoam um currículo do primeiro ano do ensino fundamental e pretende investigar como essas crianças são posicionadas, no jogo discursivo de relações de poder, como um corpo abjeto e, ao mesmo tempo, como sua presença desestabiliza as normas no currículo. Busca, para isso, inspiração em conceitos oriundos do pensamento da diferença, especialmente de autores como Michel Foucault e Gilles Deleuze, e em noções retiradas dos estudos *queer* – que buscam “desfazer o gênero” (BUTLER, 2006) – para encontrar saídas, produzir desestabilizações e escapar de práticas curriculares que regulam, prescrevem, hierarquizam e classificam, de forma dicotômica, corpos e gêneros na escola. Usa como mote para mostrar como a abjeção é produzida para as crianças que escapam das normas de gênero e o que esses corpos abjetos, resistindo às investidas do poder, são capazes de fazer com um currículo, os resultados de uma pesquisa que investiga

“diferença e relações de gênero em um currículo destinado a alfabetizar as crianças quando estas chegam à escola para iniciar o ensino fundamental”.⁴⁹

Nas teorizações aqui apresentadas, gênero é compreendido como uma instituição social mutável e histórica; “o mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e de feminino” (BUTLER, 2006, p. 70). O argumento desenvolvido é o de que normas de gênero operam, no currículo investigado, para constituir de forma dicotômica corpos masculinos e femininos, prescrevendo posições diferenciadas a meninos-alunos e meninas-alunas, produzindo a posição de sujeito corpo-abjeto para as crianças que escapam dessas normas. Contudo, por se tratar de um processo imbricado em relações de poder, as crianças resistem, desestabilizando a ordem discursiva e apontando para outros modos de vida.

Tendo como base as teorias pós-críticas em educação e currículo, operamos com a ideia de que mesmo sendo um território cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, um currículo também sempre está “cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares” (PARAÍSO, 2009, p. 278). Isto porque o currículo é um “território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros ‘variados’, de composições ‘caóticas’, de disseminações ‘perigosas’, de contágios ‘incontroláveis’, de acontecimentos ‘insuspeitados’” (PARAÍSO, 2010b, p. 588). Por gostar de corpos cheios, dóceis, ordenados, disciplinados, hierarquizados, conhecidos e facilmente classificados, um currículo “demonstra verdadeiro pavor de corpos a serem completados, de corpos difíceis de serem classificados, identificados, de corpos rebeldes, de qualquer corpo *queer*” (PARAÍSO, 2010c, p. 132). Esses corpos, monstruosos, assombram o currículo, pois colocam em risco a “tranquilidade” da ordem e a estabilidade das hierarquias impostas. É sob o efeito dessa compreensão curricular pós-crítica, que interrogamos um currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, escutamos os seus monstros e analisamos as suas possibilidades. Para isso, o restante deste

⁴⁹ A pesquisa que subsidia este trabalho foi coordenada pela Professora Dra. Marlucey Alves Paraíso e desenvolvida com bolsa produtividade 1D do CNPq.

artigo está dividido em duas partes. Na primeira, analisamos as normas de gênero e a produção dicotômica de corpos masculinos e femininos. Por fim, na segunda parte, considerando as relações de poder estabelecidas no currículo investigado, buscamos identificar focos de resistência e desestabilização das normas, apresentando também algumas considerações finais.

SEGUINDO OS RASTROS DOS MONSTROS: NORMAS DE GÊNERO E A CONSTITUIÇÃO DICOTÔMICA DE CORPOS MASCULINOS E FEMININOS

Desde a sua constituição moderna, a escola foi utilizada como uma poderosa tecnologia de normalização. A norma, entretanto, não se define “absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (FOUCAULT, 2002, p. 62). A contínua e reiterada repetição de uma norma, todavia, pode produzir a aparência de substância, universalidade, estabilidade e naturalidade, fazendo com que esqueçamos o seu caráter de construção sociocultural (LOURO, 2003). Em relação às normas de gênero e sexualidade na escola, por exemplo, pode-se afirmar que “uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas (...)” (LOURO, 2003, p. 43). Mesmo quando se admite que existem múltiplos modos de viver o gênero e a sexualidade, a instituição escolar insiste em norteá-las por um padrão: “haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade” (LOURO, 2003, p. 43-44). Afastar-se desse padrão, significa habitar na lacuna, ocupar as margens, assumir o trânsito como lugar, ou até mesmo viver *nas terras do entre-lugar*. No currículo investigado, por exemplo, divulga-se um discurso de que meninos e meninas devem se comportar de forma diferente e de que algumas coisas são próprias do universo feminino e não podem ser utilizadas pelos meninos. Vejamos alguns episódios:

Em uma oficina de salão de beleza, proposta pela professora de arte, Lucas é repreendido pela professora por estar mexendo na caixa de esmaltes: “(...) *para de mexer nisso, menino! Você está querendo passar esmalte? Tá querendo virar mulherzinha? Isso é coisa de*

mulherzinha” (Fragmento de diário de campo, outubro de 2013).

Ao final de um ditado, na aula de língua portuguesa, Pedro brinca de colorir as unhas com canetinha, como se estivesse pintando com esmalte. Gustavo, ao passar próximo à carteira do seu colega, recrimina-o dizendo: “*Nossa... Credo!*” No mesmo instante, Pedro tenta retirar a canetinha com medo de que outros/as alunos/as o vejam. Gustavo se aproxima e comenta sobre Pedro: “*Homem não usa esmalte. Somente Pedro que usa esmalte, e rosa*” (Fragmento de diário de campo, setembro de 2014).

Assim como Lucas e Pedro, que brincam de colorir as unhas como se as tivessem pintando com esmalte, outros meninos e meninas que não se enquadram nos padrões produzidos e autorizados pelas normas de gênero estão presentes nos espaços escolares perturbando a ordem discursiva, resistindo às investidas do poder, transgredindo o currículo e inaugurando outros modos de vida. O corpo infantil, lócus de atuação de diversos discursos regulatórios, “artefato biopolítico que garante a normalização do adulto” (PRECIADO, 2013, s./p.), muitas vezes escapa dessas normas, experimentando vontades outras. Entretanto, ao escaparem da norma, essas crianças precisam lidar com o que Judith Butler (2001) chama de abjeção, a experiência-limite de ocuparem um lugar inóspito, de não serem lidas e reconhecidas como sujeitos, de serem humilhadas e consideradas um corpo estranho, desviado, monstruoso e anormal. No currículo investigado, meninos que “andam com as meninas”, “brincam com elas no intervalo”, “sentam na fila das meninas” e “andam rebolando” têm as suas masculinidades contestadas e são vítimas de uma série de agressões.

A professora foi tirar foto das crianças. Ela tirou por fileira, começando pelas meninas. Disse: *Meninas olhem pra mim*. Pedro também olhou, pois estava ao lado das meninas. Gabriel diz: *O Pedro é mulher, a professora disse*. Natacha, que estava perto, retruca dizendo: *Ele não é menina, não, pare de falar isso*. A professora também diz para Gabriel: *Eu falei meninas e Pedro*. Pedro ficou calado, olhando a situação (Fragmento de diário de campo, outubro de 2014).

Davi, Mateus e Fernando ficam na janela chamando os meninos que passam na rua de *mulherzinha*.

Perguntei ao Davi porque ele chama os meninos de “mulherzinha”. Davi diz que é porque dançam rebolando igual uma mulher (Davi faz o gesto de rebolar com as mãos no joelho). Fernando diz que é porque andam rebolando. (Fragmento de diário de campo, novembro de 2013).

Ocupar a posição de sujeito “menino-aluno-mulherzinha”, “menino-aluno-gayzinho”, “menino-aluno-viadinho”, “menina-aluna-mulher-macho”, “menina-aluna-Maria-João”, significa ser tratado com desprezo, rejeição, desrespeito e ser agredido/a constantemente por não apresentar características tidas como “normais” para o seu gênero. Essas posições de sujeito são produzidas como abjetas, monstruosas, e, portanto, são temidas e desvalorizadas pelas crianças.

Pedro é muito rechaçado pelos outros garotos que o chamam de “viadinho”. Esses garotos são os de outras salas e também os meninos da sua própria sala. (Fragmento de diário de campo, outubro de 2014).

Um aluno da professora Adriana foi à sala e Lucas o mandou sair, chamando-o de gaysinho e viadinho (Fragmento de diário de campo, setembro de 2013).

Transgressora da ordem e arauto da crise de categorias, a criança *queer* pode ser pensada nos termos do que Jeffrey Cohen (2000) chama de “monstro”. Pois, na medida em que se recusam a fazer parte da ordem classificatória das coisas, elas se tornam “híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática” (COHEN, 2000, p. 30). Além disso, “todo monstro constitui (...) uma narrativa dupla” (COHEN, 2000, p. 42), pois, “o monstro também atrai” (COHEN, 2000, p. 47). As mesmas criaturas que assombam, aterrorizam e perturbam a ordem das coisas, podem evocar fortes fantasias escapistas. Afinal, “a ligação da monstruosidade com o proibido torna o monstro ainda mais atraente como uma fuga temporária da imposição” (COHEN, 2000, p. 47). São esses escapes, capazes de desestabilizar a ordem discursiva de um currículo, de rachar as suas formas e fazer proliferar a diferença, que analisaremos no tópico a seguir.

DEVIR-MONSTRO E A POSSIBILIDADE DE “RACHAR” UM CURRÍCULO PARA FAZER PROLIFERAR A DIFERENÇA

Para Michel Foucault (2002), o contexto de referência do monstro é sempre a lei, pois “ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza” (FOUCAULT, 2002, p. 69). O monstro, entretanto, para além de nos aterrorizar e assombrar com suas deformidades e violações em relação à ordem natural, está aí para indicar não só os nossos limites, mas as possibilidades dos nossos corpos. O corpo monstruoso “sempre escapa porque ele não se presta à categorização fácil” (COHEN, 2000, p. 30). As crianças *queers*, nesse sentido, podem ser entendidas como monstros ou subjetividades monstruosas, pois, ao mesmo tempo, em que elas se constituem como o “limite, o ponto de inflexão da lei e (...) a exceção que só se encontra em casos extremos (...), que combina o impossível com o proibido” (FOUCAULT, 2002, p. 70), elas atraem pelo fascínio que são capazes de provocar, pelos escapes e linhas de fuga que instauram, pelas outras possibilidades de vida que inauguram.

No currículo investigado, a posição de sujeito criança-monstro é constituída, para as crianças que escapam das normas de gênero, em meio a relações de poder. O poder, assim como o concebe Foucault (2010) não é uma entidade estável, que algum sujeito ou instituição pode deter, mas “um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras” (FOUCAULT, 2010, p. 284), podendo-se falar em relações de poder. Uma relação de poder, entretanto, não pode ser confundida com uma relação de violência, que age sobre um corpo ou sobre as coisas, forçando, dobrando, quebrando, destruindo e fechando todas as possibilidades. Ao contrário disso, o que define uma relação de poder é a articulação de dois elementos que lhes são indispensáveis: “que ‘o outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2010, p. 288). Toda relação de poder, portanto, implica resistência, escapatória e fuga, pois “o poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, enquanto ‘livres’ – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades (...)” (FOUCAULT, 2010, p. 289). É como resistência e possibilidade, portanto, que algumas crianças, em uma espécie de devir-monstro, assustam, assombram e desestabilizam as normas de gênero,

fazendo desaparecer a dicotomia feminino/masculino e multiplicando a diferença. Isso porque “apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas (...) em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa” (PARAÍSO, 2010a, p. 15), como veremos nos episódios a seguir:

As crianças vão saindo para o corredor fazendo fila de meninas e de meninos (...). Sara estava na fila que é considerada de menino (...), Luís vira para ela e fala: “*Esta fila é de menino. Você virou menino?*” Sara começa a rir sem entender o que estava acontecendo. Eu respondo para o menino: “*A Sara pode andar na fila que ela quiser*”. Gabriel responde de imediato: “*Eu vou para a fila das meninas*”. (Fragmento de diário de campo, junho de 2015).

Maxwell anda como se estivesse “rebolando” pela sala. Lucas diz para Maxwell: - *você está andando igual a uma mulherzinha*. Maxwell responde dizendo que sabe disso, sorri e continua. Lucas observa-o assustado. Maxwell só para de andar pela sala quando a professora Ana volta e o manda sentar para terminar a atividade (Fragmento de diário de campo, agosto de 2013).

Em um currículo, “como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 18). Mesmo com todos os esforços empreendidos para dividir, classificar e hierarquizar meninos e meninas, para regular, organizar, significar e disciplinar os seus corpos, como no episódio acima, um currículo “compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 25). Afinal, “um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; *é diferença em si?*” (PARAÍSO, 2010a, p. 15).

Nas observações que fizemos, perseguindo os passos das crianças-monstros, caçando os seus devires como monstrológos que nos tornamos, procurando as possibilidades que insurgem de outros modos de vida, perguntamos ao currículo investigado: o que pode? Ao fazer isso, nos inspira a ideia de um “currículo-performático-subversivo”, que seja a favor da “confusão de fronteiras”, de “todas as fronteiras, especialmente as de gênero que, desde muito cedo (ainda no útero), trabalha-se para demarcar”

(PARAÍSO, 2016, p. 215). Esse currículo se posiciona em favor de um mundo pós-gênero, onde as diferenças não sejam motores de desigualdade, mas de potência; atesta que vivemos em tempos outros, que “mudaram as condições sociais, os espaços, relações, identidades, racionalidades, culturas” (CORAZZA, 2005, p. 17), que outros sujeitos têm circulado em nossas escolas, que se multiplicaram as possibilidades de ser menino e de ser menina, que vivemos no “tempo da diferença pura” (CORAZZA, 2005, p. 17). E por compreender que vivemos nesse tempo, é que o “currículo-performático-subversivo gosta do ‘falar da fronteira’ (...) entende que o falar desse lugar é um falar híbrido, mestiço, permeado e permeável” (PARAÍSO, 2016, p. 216).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, Judith. *Desbacer el género*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 153-172.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, T. T. (Org.) *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 25-60.

CORAZZA, Sandra. *Uma vida de Professora*. Ijuí: Unijuí, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2 – vol. 1*. São Paulo: Editora 34, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder [1982]. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-52

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, Desejo e Experiência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai./ago. 2009, p. 277-294.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no Currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, mai./ago. 2010b, p. 587-604.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. In: SANTOS, Lucíola et al. (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c. p. 132-152.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n.33, jan./abr. 2016. p. 194-225.

PRECIADO, (Paul) Beatriz. *Quem defende a criança queer?* Tradução: Fernanda Nogueira. Paris: 2013. Disponível em: <<https://we.riseup.net/muzi/preciado-beatriz-quem-defende-a-crianca+178149>> Acesso em: 25 jun. 2015.

- XXIX -

CÍRCULOS DE VIRTUALIDADES EM CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR /UFPA.

Josenilda Maria Maués da Silva – UFPA (Brasil)

PLANO INTRODUTÓRIO

A investigação colocou-se na perspectiva de problematizar imagens de pensamento curricular no que diz respeito às coordenadas espaço-temporais que ensejam investindo na composição de outras imagens espaço-temporais curriculares. Esse movimento se deu a partir da operação com as noções de virtual e atual, aliadas a conceitos conectivos deleuzianos e a outras ideias-força provenientes de autores localizados no campo das filosofias da diferença.

A instância-problema central do estudo foi experimentada por meio de movimentos contíguos de: **a)** desterritorialização de imagens curriculares espaço-temporais já delineadas por teorizações curriculares; **b)** operação cartográfica com as linhas e contornos de outras máquinas políticas; pela persecução de suas linhas de variação e por indagações em horizonte virtual absoluto sobre quais outras possibilidades espaço-temporais podem ser inventadas para um currículo da diferença.

O trabalho investiu no aprofundamento da noção de virtual/atual como conceitos chave para compreensão do estatuto ontológico da diferença deleuziana, com o intuito de erigir novos fluxos e movimentos em termos espaço-temporais para os currículos. Esse movimento incidiu na busca de círculos de virtualidade em currículos praticados no PARFOR/UFPA.

A operação conceitual empreendida se deu em conexão com as variações a que são submetidos os projetos pedagógicos praticados nas

licenciaturas ofertadas nesse programa pela Universidade Federal do Pará admitindo inicialmente que a execução desses projetos atrita, fortemente, coordenadas curriculares de ordem espaço-temporal.

NOTAS CONCEITUAIS

Os experimentos conceituais e práticos oportunizados pelo desenvolvimento da investigação indicaram-nos que o pensamento deleuziano admite um plano de imanência, - uma imagem do pensamento que é corte e topologia-, que possibilita e requer a criação de conceitos e a experimentação do virtual como outro modo de pensar e maneira de viver. A persecução de círculos de virtualidade em currículos de formação docente requer, portanto, a inspeção do par atual-virtual.

A respeito do que Deleuze (1988, p.335) denomina virtual, encontramos que:

O virtual não se opõe ao real, mas somente ao atual. O virtual possui uma plena realidade enquanto virtual. Do virtual é preciso dizer exatamente o que Proust dizia dos estados de ressonância: ‘reais sem serem atuais, ideais sem serem abstratos’; e simbólicos sem serem fictícios. O virtual deve até ser definido como uma estrita parte do objeto real como se o objeto tivesse uma de suas partes no virtual e nele mergulhasse como uma dimensão objetiva.

Virtual e atual encontram-se, portanto, em circuito permanente. O virtual é efêmero, mas é, precisamente, nessa dimensão que o passado se conserva. O atual remete sempre a virtuais que se atualizam. Segundo Deleuze (1996, p.55) “...ora o atual remete ao virtual como a seu próprio virtual, nos menores circuitos onde o virtual se cristaliza como atual.

A atualização coloca-se no espaço da criação, “[...]da invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades.” (Lévy, 1996, p.16). A virtualização é processo dinâmico. É sempre uma mutação essencial, diferentemente das associações feitas em relação a algo irreal ou possível de vir a ser consistente.

Não podemos confundir o ritual com o possível ou com o irreal, com um momento primitivo que atingirá sua completude no atual ou que finaliza onde começa o atual. Deve, portanto, ser retirado do plano do fantástico ou a negatividade. Como nos esclarece Levy (2011, p.112-13):

Não se pode confundir o virtual com o possível. O possível opõe-se ao real, constituindo sua imagem, enquanto o real é a semelhança do possível. Pode-se dizer, portanto, que o processo do possível é um processo de realização calcado no princípio da semelhança. Dizer que algo é possível é o mesmo que dizer que ele pode existir, faltando-lhe apenas a existência. Por sua vez, o virtual é real em si mesmo, não se opondo assim, ao real. Ele não depende de um processo – que pode ou não ocorrer – para se realizar. Seu processo é, como se viu, o da atualização. Essa atualização não se norteia por nenhuma analogia, mas, ao contrário, pela diferença pura, divergência ou diferenciação.

Esse movimento, portanto, que transita do virtual, - sujeito da atualização-, ao atual, - um estado de coisas, vivido, singularidade -, compreende sempre a insinuação de traços diferenciais, baseados na diferença e na multiplicidade. A atualização de virtualidades é um movimento vital e não se pode relegar ou associar o virtual ao quimérico, ao não existente, mas constituem faces de uma mesma imagem, que tem na imagem-cristal sua zona de indiscernibilidade.

A partir da inspeção desses conceitos, é possível pensar que o objeto currículo possui atualidades e virtualidades, e, a partir da identificação de zonas de virtualidade, pode-se recolocar a discussão curricular no campo problemático da diferença, pensando suas multiplicidades, singularidades e devires em terreno distante das oposições real/possível; múltiplo/uno; identidade/diversidade; existente/inexistente. Esse movimento se desenha a partir do traçado das intersecções e processos de atualização entre imagens de pensamento curriculares, alcançando, assim, suas linhas e circuitos de virtualização.

A ideia de um tempo não linear, sequencial, estruturado, ativada pela discussão atual/virtual, possibilita-nos dinamitar a lógica estruturada das imagens curriculares que apostam no conhecimento sequenciado em níveis, dotado de pré-requisitos, assentadas na reconhecimento entre o nível anterior e o seguinte. Põe, também, em questão os universos totalizadores a partir dos quais se organizam as sequencias didático-curriculares, demarcadas em unidades espaço-temporais ou conhecimentos matriciais que separam núcleos básicos de específicos, de base ou aplicados. Ao assim fazê-lo, essa intensiva dinâmica temporal remete-nos a outras formas de

conhecer e pensar que possibilitam a visualização de novas imagens espaço-temporais para os currículos;

É possível identificar esses circuitos semoventes como círculos de virtualidade que se conectam e que se renovam. É possível vê-los como processos de atualização que afetam tanto as imagens curriculares sequenciadas que costumamos experimentar quanto o próprio objeto currículo que adquire uma plasticidade marcada pelas singularidades que o recortam, nos diferentes espaços possíveis de produção de deslocamentos.

Vale, ainda, reconhecer que a virtualidade de inflexões curriculares produzidas a partir de outras linhas de composição, promovem tensões necessárias para processos de atualização de virtuais que não se repetem e se colocam como força criativa, como potências não reconhecíveis, o que, possivelmente, não nos permitiria reproduzi-las em séries sequenciais ou transformá-las em modelos e padrões a serem reproduzidos em escala. Como nos adverte Deleuze (1998, p.223) “...a forma de reconhecimento nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fosse a conformidade.”

CÍRCULOS DE VIRTUALIDADE EM CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ao firmar Acordo de Cooperação Técnica junto à CAPES, em Maio de 2009 para a oferta de licenciaturas por meio do PARFOR a Universidade Federal do Pará optou pela modalidade presencial, em seus *campi* e em outros polos de formação. Isso vem sendo feito com calendário próprio praticado em período intensivo de férias e recesso escolar dos docentes da educação básica, com ações intervalares por uma semana entre as etapas.

O movimento de reconfiguração dos projetos pedagógicos das 21 licenciaturas envolvidas no Plano considerou, sobretudo, as questões relacionadas ao tempo de um curso intensivo, ao espaço de formação que compreende tanto a ambiência universitária quanto o próprio espaço das escolas da educação básica e os sujeitos, docentes em exercício na educação básica participantes, portanto de formação em serviço. Esse movimento redundou na proposição de projetos diferenciados daqueles praticados nos cursos extensivos, cujos círculos de virtualidade passaremos a explorar.

Vale lembrar que as críticas e objeções direcionadas à execução desse programa de formação não raro dirigem-se ao tempo intensivo, ao

espaço onde acontecem as atividades e à suposta impossibilidade de aprofundamento de conteúdos no interior desse quadro. Sob esse argumento colocam-se inúmeras dificuldades para se investir em um projeto curricular que escape a um tempo escalonado em etapas progressivas.

Ao assumir, entretanto, a noção de um tempo caótico, pode-se, contrariamente, dar ao tempo o seu sentido de atualização criadora, investindo em uma profundidade intensiva que não se dilui na quantidade extensiva de divisibilidade quantitativa de conteúdos em séries sequenciadas de pré-requisitos, mas em quantidades intensivas que podem produzir qualidades extensivas.

O fato de não mais nos encontrarmos na ambiência física das universidades, e envolvidos em um tempo intensivo, rebateu como em efeito dominó, colocando em xeque outros tópicos curriculares tais como conteúdos, métodos, avaliação, materiais e recursos, relação professor-aluno, bem como aqueles que concentram componentes curriculares específicos da formação docente.

Os traços diferenciais envolvidos, aqui vistos como círculos de virtualidade, no processo de formação docente, podem ser identificados em diferentes elementos que atritam as coordenadas espaço-temporais dos currículos praticados no programa de formação docente desenvolvido por meio do PARFOR na UFPA.

Destacamos, inicialmente, a potência do encontro entre os professores do Ensino Superior e os da educação básica que se deslocam sazonalmente de diferentes pontos do Estado do Pará, para a vivência desse tempo presencial de formação. Trata-se de um encontro que se dá no cruzamento entre conhecimento acadêmico e conhecimento profissional. O encontro real com esses docentes, suas condições objetivas de vida, trabalho, escolarização e de frequência ao curso, seu distanciamento da dinâmica acadêmica universitária requereu, um conjunto de reordenações em termos de condições de oferta, material didático, componentes curriculares, conteúdos de formação, organização do tempo, adequações espaciais, processos avaliativos e metodológicos.

As reordenações necessárias colocaram em questão, em primeira instância, o formato predominantemente bacharelesco assumido pelos currículos de formação docente pois que já não mais se lidava com a formação de futuros docentes, mas com a formação em nível superior de sujeitos que já experimentam a docência efetiva na escola básica.

A partir desse movimento, os projetos assumiram a forma de processos revistos em diferentes momentos a partir do encontro com os sujeitos, espaços e tempos, onde o virtual, real em si mesmo, atualizou-se tendo como base não as semelhanças, mas as diferenças. Identificamos nesse movimento que se dá entre o virtual, sujeito da atualização e o estado de coisas vivido, a singularidade. Introduziu-se, desse modo, nos currículos praticados, traços diferenciais apoiados na diferença e na multiplicidade.

Os cursos passaram, não sem problemas, a procurar soluções peculiares para movimentar-se nessa nova condição temporal e espacial. Isso incluiu a organização de ações curriculares para tempos não presenciais conectados por diferentes formas comunicacionais e/ou tecnológicas disponíveis considerando as dimensões e condições comunicacionais da região.

Os projetos pedagógicos passaram a desenvolver atividades teórico-práticas em diferentes espaços curriculares como laboratórios, ateliês e ambiências diversas em locais do entorno de formação. Foram redefinidos conteúdos formativos de modo a promover um diálogo efetivo com as exigências da ação docente na escola básica e, ao mesmo tempo, potencializar o tempo intensivo de formação. Isso exigiu, de certo modo, a ancoragem da formação a partir de conceitos, categorias e tópicos fundamentais possíveis de ser trabalhados nos espaços-tempo em suas atualizações. Esse movimento requereu a exploração de diferentes componentes curriculares para além daqueles de natureza disciplinar, envolvendo na composição dos desenhos curriculares componentes como ateliês, oficinas, seminários, enucleações, temas transversalizados e atividades complementares.

Nesse mesmo diapasão, foi necessária a redefinição de material didático adequado à ancoragem dos conteúdos curriculares propulsores dos projetos, elegendo textos possíveis de serem trabalhados no espaço-tempo reconfigurado. As alterações metodológicas também se fizeram necessárias culminando em ações e projetos integradores e na mobilização de saberes construídos em situação de trabalho. Foram, ainda, impulsionados novos procedimentos avaliativos a partir de experimentações tanto na dimensão ensino-aprendizagem quanto na avaliação das ações de cada etapa formativa.

Deslocamentos outros foram necessários para reconfiguração do estágio curricular desenvolvido em diferentes momentos e formatos, incorporando e problematizando a experiência docente, atravessando os

locais de atuação dos próprios docentes e seus pares, em seus campos de prática. Foram, ainda, elencados novos formatos de Trabalhos de Conclusão de Curso para além do formato monográfico em processos de orientação e produção coletiva traduzidos em memoriais, relatos de experiência, portfólios, performances, afastando-se mais dos trabalhos monográficos. A incorporação de mecanismos e atividades a distância, com ou sem auxílio de tecnologias informacionais e comunicacionais, ensejou a produção de construção de bibliotecas virtuais, de diferentes mecanismos e redes de comunicação entre discentes, docentes formadores e coordenações aproximando os docentes em formação de tecnologias disponíveis para a produção de outros entre - lugares formativos. De outro modo ações de extensão passaram a adentrar os projetos pedagógicos de curso constituindo, assim, outros espaços-tempos de formação docente.

Como é possível identificar foram produzidas outras zonas de discernibilidade no processo formativo. Isso se deu por meio de cruzamentos onde conteúdos, componentes, atividades curriculares, locais de formação e tempo dilatado excederam enquadramentos espaços-temporais visíveis, mudando centros de gravidade da organização e dinâmica curriculares em processos que redistribuem coordenadas espaço-temporais de trabalho e formação docente.

É possível identificar esses circuitos semoventes como círculos de virtualidade que se conectam e se renovam. É possível vê-los como processos de atualização que afetam tanto as imagens curriculares sequenciadas que costumamos experimentar quanto o próprio objeto currículo que adquire uma plasticidade marcada pelas singularidades que o recortam, nos diferentes espaços em que se produziram deslocamentos.

São, certamente, movimentos particulares, efêmeros, mas que produzem variações que ao mesmo tempo em que podem reconduzir a estados vividos ou à práticas curriculares sedimentadas, fazem passar mudanças de direção. Poderemos vê-los como atuais que remetem a virtuais em circuitos onde o virtual se atualiza, formando “uma individuação em ato ou uma singularização por pontos relevantes a serem determinados em cada caso. (ALLIEZ, 1996.p.56).

Assim, é possível dizer que as virtualidades presentes nessas práticas curriculares exigiram processos de atualização como produção de outros estados de coisas, como movimentos entre atual e o virtual enquanto metades de um mesmo mundo o de fluxos e movimentos da primeira

metade que se atualizam, que se diferenciam, nas espécies e na segunda parte (CORAZZA, 2004, p.134).

PARA OUTROS CÍRCULOS...

O exame das inflexões curriculares produzidas a partir das linhas de composição espaço-temporais nos currículos de formação docente dos cursos ofertados pela UFPA por meio do PARFOR permite-nos indicar que as tensões necessárias para processos de atualização de virtuais não se repetem. Colocam-se como força criativa, como potências não recognoscíveis, o que não permite reproduzi-las em séries sequenciais ou transformá-las em modelos reproduzidos em escala

Se entendemos que o virtual não significa ausência de realidade, mas que se trata de algo permanentemente envolvido em processos de atualização, constituindo assim sua realidade própria, poderemos pensar nessas alterações experimentadas como acontecimentos imanentes que se atualizam em estado de coisas e estados vividos que fazem com que o virtual aconteça.

Não se trata de algo à espera do reconhecimento dos sujeitos pois que não se localizam em lugares precisos. Trata-se de fluxos inconclusos e nem sempre localizáveis ou aprisionáveis em grades curriculares.

As experiências daí decorrentes não podem ser alinhadas em novos e permanentes formatos. Podem, contrariamente, lidar com uma temporalidade múltipla e promover o contato com um tempo multidimensional que refaz relações conteúdo-método, professor-aluno, ensino/pesquisa/extensão; sequências estruturadas de aprendizagem; currículos pautados em pré-requisitos; divisão do aprender-ensinar em tempos de aula, liberando os corpos aprendentes para experiências em uma multiplicidades de plano onde o que é intra-curricular ou extra-curricular, intra-classe ou extra classe se dissolvem e promovem círculos diferenciados de aprendizagens e relações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIEZ, Éric. *Deleuze: filosofia virtual*. São Paulo: Ed 34,1996.

CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. Atual e o virtual. In: ALLIEZ, Éric. *Deleuze, filosofia virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1996. p. 47-56.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34. (2 ed.) 1998.

- XXX -

INCLUSÃO NEOLIBERAL E GOVERNAMENTALIDADE: O DISCURSO DA DIVERSIDADE SEXUAL NAS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

José Rafael Barbosa Rodrigues – UFPA (Brasil)

Josenilda Maria Maués da Silva – UFPA (Brasil)

Marcos Vinícius Lobo Ferreira – UFPA (Brasil)

Roniqueli Moraes Pantoja - UFPA (Brasil)

INCLUSÃO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: O “OUTRO” DA EDUCAÇÃO – APROXIMAÇÕES INICIAIS

Dos instantes já desenhados, esta investigação se desloca nos apontamentos e reflexões sobre as práticas discursivas que constitui o que se chama hoje de políticas para a diversidade sexual, em especial, as destinadas aos espaços educativos. Que desde os enunciados, até as políticas sociais educacionais adotadas pelo Estado, com a chancela do movimento LGBT do Brasil, uma experiência já formada, desenhada, produzida e conformeda pelo discurso da identidade, da tolerância e do respeito com o “Outro”. Sobre o “Outro” da educação Skliar (2003, p.39), esclarece que

Não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar o nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma.

Na sociedade contemporânea, acontecimentos como a crise do capital e a inserção da lógica do bem-estar social do Estado se traduzem em novas formas de pensar, criar e implementar as políticas públicas sociais. No campo da educação, por sua vez, estes acontecimentos ancorados na lógica das reformas educativas neoliberais, reverberam na criação e implementação das políticas educacionais, especialmente, nas políticas curriculares e de formação de professores. A influência política das agências internacionais de fomento econômico e cultural como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e de suas orientações provenientes das pesquisas realizadas por estas agências nos países de terceiro mundo, passaram a fazer parte das discussões inerentes a criação de políticas sociais, sobretudo, políticas voltadas para a educação e para cultura.

Com estes acontecimentos, e pela preocupação do Estado do bem-estar social em dar respostas às demandas políticas das chamadas “minorias” culturais, e obviamente pelo movimento histórico de militância dos grupos sociais como o movimento negro, o movimento LGBTQTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) e os movimentos feministas, que requeriam políticas públicas que atendessem suas demandas, culminou o surgimento de um discurso que ganhou destaque neste novo contexto de criação e implementação de políticas públicas, tanto curriculares quanto de formação de professores: a diversidade. A promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, com os temas “Pluralidade Cultural” e “Orientação Sexual”, assim como a resolução CNE/CP N°1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia, além disto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental podem ser citados como exemplos de como a lógica da diversidade cultural se integrou nas políticas curriculares.

Entre as ranhuras e fissuras desta paixão-desejo de pesquisar os enunciados de uma prática discursiva, problematizar os processos de subjetivação da população LGBT atravessa os objetivos do estudo. Desta forma, entre os alcances pretendidos, o desejo de capturar de que forma os dispositivos de govtamentalidade, operados através das técnicas de si e go governa das condutas (seja pelo governmentamento do outro pelo outro, ou o

governo de si por si), nas políticas curriculares para a educação básica, se alinham ao problema central da pesquisa.

Com a ajuda de Foucault e outros teóricos que margeiam suas formulações teóricas, temos como objetivo o de saber como, no contexto da nova faze do neoliberalismo, a governamentalidade operada nestas biopolíticas, constroem formas de vida viáveis (SIERRA, 2013), capturando a diferença sexual, construindo identidades que, embora variadas, sempre são limitadas e definidas pelas práticas discursivas. Produzindo assim, o sujeito de direitos, que para ser incluído, aceito e respeitado, e desta forma, ser assimilado como “normal”, precisa se enquadrar nas prescrições identitárias destas políticas.

Pretende-se, então, com esta escrita, fazer alguns apontamentos sobre a fabricação destas identidades viáveis, de um sujeito moral, constituído através do discursivo e das enunciações discursivas. Práticas discursivas essas que, nas políticas curriculares para a educação básica, através dos dispositivos de regulação, do governo das condutas e das técnicas e práticas de si, mediam a forja de formas de vida e de experimentações do corpo, alinhadas com interesses e desejos construídos pelas tramas do saber-poder.

O DISCURSO DA DIVERSIDADE SEXUAL: LENTES ANALÍTICAS

A forma que esta escrita enseja debater-se na produção de um desejo de pesquisa, e a forma de analisa-lo, está relacionado com a o lugar e visão que se tem do mundo, ou seja, que deste olhar é que produzimos o mundo, através da linguagem e de práticas discursivas.

Na presente pesquisa, o olhar adotado, as lentes usadas, e as ferramentas analíticas utilizadas, para desmontar e revirar o discurso da diversidade sexual nas políticas curriculares para a educação básica, faz aproximações teórico-metodológicas com o campo do Pós-estruturalismo como forma de pensamento, e da Diferença em Educação, fazendo ponte, em especial com o pensamento e as teorizações de Michel Foucault.

Analisar/problematizar um discurso, perpassa em buscar historicizá-lo, não na busca de uma essência para o objeto, mas na tentativa de demonstrar que se trata de um artefato culturalmente produzido, fruto da linguagem, uma prática discursiva.

O conceito de verdade, poder, discurso e prática discursiva em Foucault são fundamentais para a compreensão sobre a verdade que foi constituída sobre o sexo, sobre a sexualidade, sobre o corpo e sobre as performances de existência. Que, fundadas nas relações de poder-saber, são produzidas discursivamente normalidades e anormalidades sobre estas performances, seja de gênero ou de sexualidade.

Sobre o discurso em Foucault, Veiga-Neto (2016, p.93), esclarece que

Uma prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo o conjunto de enunciados que formam o substrato inteligível para as ações, graças ao seu duplo caráter de judicativo e verificativo. Isso equivale a dizer que nossas práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E, ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar.

Em suas análises sobre o surgimento do uso do conceito de ‘diversidade’ nas políticas educacionais brasileiras, Rodrigues (2011), afirma que entre os anos 1940 e 1980, surgem novos paradigmas de sociedade, em contraposição ao modelo de nação/identidade nacional herdeira do século XIX. O Estado, segundo a autora, neste novo paradigma, em especial com as reformas constitucionais na América Latina, ganha uma caracterização diferente em relação ao seu papel, e passa a assumir responsabilidades com o chamado multiculturalismo, e multirracialismo. Já a partir dos anos 1990, com a eleição de Collor de Melo, e continuada no governo FHC, o Estado brasileiro passa a assumir uma face liberal em seus discursos e práticas. Neste contexto, as reformas na educação, saúde, direitos trabalhistas, tencionam para uma ruptura entre a gestão da economia, com as políticas sócias, ou seja, o Estado mínimo, que não interfere no mercado, passando a gestão das políticas sociais para os agentes não governamentais (RODRIGUES, 2011).

Este cenário político, ainda segundo Rodrigues (2011), ganha a atenção dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), mobilizadas pelo significativo fenômeno de “afirmação” de identidades, sobretudo nas

sociedades colonizadas pela Europa, estas agências internacionais, através de suas orientações, resoluções, documentos, passam a disseminar um discurso de “diversidade” cultural. É importante ressaltar que no contexto do Estado neoliberal, estas orientações passaram a ser assumidas pelo governo, implementando esta lógica nas políticas sociais brasileiras, em especial, nas políticas curriculares. Este cenário se materializa desde os anos 1990, contudo, é a partir do governo Lula da Silva, que este discurso ganha mais substância na aplicação de políticas para a “diversidade”, como afirma Rodrigues (2011, p. 131)

Da Constituição Federal de 1988 ao atual governo, mas, sobretudo a partir de 2003, nos deparamos com diferentes utilizações e espaços destinados à diversidade. São exemplos, na educação: o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a “pluralidade cultural” como um de seus temas transversais, o Referencial e os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, assim como os Programas Diversidade na Universidade, Educação para a diversidade e cidadania e Educação Inclusiva: direito à diversidade da Secretaria de Educação Especial.

As políticas públicas direcionadas ao enfrentamento da homofobia, especialmente, as políticas educacionais, assumem o discurso de ‘diversidade sexual’ em suas ações e estratégias. Poderíamos destacar aqui o Programa Federal Brasil Sem Homofobia, lançado em 2004, com estratégias direcionadas para vários campos de atuação, inclusive para a educação. No bojo desta política surgem outros programas e ações como o Programa Gênero e Diversidade na Escola, lançado em 2006, programa Saúde e Prevenção na Escola, lançado em 2006, programa Escola Sem Homofobia (ironicamente apelidado de Kit Gay), lançado em 2009, vetado, posteriormente.

Lopes e Macedo (2011), alertam que as políticas curriculares, o currículo em si, bem como as políticas de identidade contidas nele, são um campo para se pensar na Diferença, para além da identidade e da diversidade. Para as autoras, as recentes reivindicações dos movimentos identitários como o movimento negro, indígena, feminista e LGBTTT, vem já a algum tempo, clamando por outras maneiras de se perceberem a identidade a hierarquizações destas, contudo, nos alertam também que estas constantes reivindicações destes movimentos por políticas de identidade

podem ser estabelecidos a partir de pontos fixos, pertencimentos, e muitas vezes, por discursos marcados por essencialidades. É neste bojo que as políticas de diversidade sexual, por exemplo, são ancoradas no discurso de combate a homofobia, onde é necessária uma narrativa de “múltiplas” identidades, onde as identidades são diversas, plurais, porém, finitas, fixas, controladas. As autoras propõem que tanto nas políticas curriculares, quanto nas políticas de identidade do currículo, é preciso ir além da identidade, como afirmam:

Paradoxalmente, no entanto, uma política curricular mais plural não significa uma política em que a diferença está mais presente. Diversidade não é o mesmo que diferença, na leitura pós-estrutural que estamos propondo: o diverso é, na verdade, outra manifestação do mesmo (LOPES; MACEDO, 2011, p.226).

Paraíso (2010), neste encontro, argumenta que é preciso dar um “adeus” à identidade, na pretensão de um currículo, de uma política e uma prática cultural que vibre, dance e pulse. Dar adeus à identidade, segundo a autora, é apostar em pretensões de Diferença, é apostar em outras práticas e discursos para a cultura, gênero, sexualidade.

De forma geral, o discurso de diversidade sexual nas políticas curriculares sob o olhar das ferramentas analíticas das teorizações foucaultianas e do pensamento da Diferença em Educação, revelam-se como discursos de produção de identidades fixas, provenientes de um multiculturalismo liberal impregnado nas políticas públicas educacionais contemporâneas.

SOBRE OUTROS MODOS DE VIDA: APROXIMAÇÕES FINAIS

Para além destes apontamentos, o objetivo principal de pesquisa desta escrita não se contentou em tentar captura e flagrar a forma como procede o governo das condutas e das performances de gênero e sexualidade nos dispositivos de controle operados pelas técnicas de si, nas políticas curriculares para a educação básica.

Com projeções de olhares para além destas delimitações e hierarquizações, é preciso também observar que o conceito de poder em Foucault é difuso e não unilateral. Desta forma, há sempre resistências, há

sempre linhas de fuga, há sempre potências performáticas que fogem dos binarismos e estereótipos. Há sempre vontades de verdade.

Isso nos faz pensar em uma outra prática discursiva que esteja atenta, talvez a essas potencialidades performáticas de sujeitos-afectos, que vá além das delimitações históricas e culturais sobre as estéticas de existência de crianças, adolescentes, adultos e idosos. Há sempre potência, no devir-ser/existir.

É preciso comprometer-se também em a achar estas linhas de fuga, as resistências, as outras performances de éticas e estéticas de existência que essas políticas não dão conta. Aquilo que não pode ser nomeado, pois, é uma potência, é um devir. Uma estética outra, que não pode ser governada.

Embora estas políticas tenham a finalidade de domesticar estes corpos e mentes, é preciso sempre encontrar as brechas, as fissuras, as linhas de fuga, as resistências e potências performáticas de gênero e sexualidade, ou como Foucault aponta, as estéticas de existências, que estas políticas não alcançam.

Pelo exposto, o discurso da diversidade sexual, o contexto de seu surgimento, as implicações políticas, teóricas e epistemológicas que gravitam sobre este termo (as questões referentes ao multiculturalismo, aos processos identitários), bem como as reverberações do uso deste discurso nas políticas curriculares para a educação básica, e para além disto, as resistências éticas e estéticas de performances de gênero e sexualidade da população LGBT se materializaram como campo de problematização desta escrita.

O que cabe, então, é problematizar este discurso da diversidade sexual, e as práticas discursivas, assumido nas políticas curriculares contemporâneas. Objetivando problematizar este discurso, colocá-lo sob desconfiança e, a partir dele, pensar nas políticas curriculares para a diversidade sexual, pensar na identidade, porém, almejando a diferença, para outros modos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

PARAÍSO, M. A. Diferença no Currículo. *Cadernos de Pesquisa*. v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

SIERRA, Jamil Cabral. *Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós – identitária para teorização política – educacional LGBT*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003.

VEIGA-NETO. Alfredo. *Foucault & a Educação*. 3 ed. 2 reimp. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016. 160.p

AS DEMANDAS DA DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Magdalânia Cauby França⁵⁰

O DESAFIO DE EDUCAR PARA A DIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

Na contemporaneidade, onde impera a globalização, torna-se um desafio o respeito às diversidades humanas. Se, por um lado, tem-se o discurso do triunfo da igualdade legitimando a reivindicação de oportunidades para todos; por outro, se acentuam outras desigualdades criadas pela modernidade ocidental. Dubet (2005, p. 25) afirma que “*Nunca o confronto entre a afirmação da igualdade dos indivíduos e as múltiplas desigualdades que fracionam as situações e as relações sociais foi tão violento e tão ameaçador para o sujeito.*”

Os estudos na área de diversidade sugerem que, para a superação dessas contradições da contemporaneidade, torna-se imprescindível o desenvolvimento de teorias e práticas que respeitem às diversidades a partir do reconhecimento das diferenças como construções inalienáveis das identidades dos sujeitos, tendo como referência o acesso e aplicação dos direitos humanos, que visam à emancipação humana. Santos (2007) defende

⁵⁰ Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: magdalaniana@yahoo.com.br

a reinvenção da emancipação, pelo respeito às diferenças e garantia da igualdade de direito por meio de práticas democráticas contra- hegemônicas que construam outra racionalidade.

Para uma educação emancipadora, faz-se necessário reconhecer a diversidade decorrente de construção histórica, social e cultural das diferenças, intrínseca ao público, aos tempos e espaços de formação. Assim, a prática educativa se caracteriza pela relação entre culturas e histórias de vidas permeadas de conflitos. Nessa correlação, há o predomínio da cultura hegemônica em detrimento da cultura popular construída nas experiências de vida dos educandos, por não serem reconhecidos como sujeitos produtores de conhecimento. O desafio da educação é contemplar o direito de ser de cada um, superando o risco da imposição da cultura dominante como única alternativa de desenvolvimento humano.

A afirmação das diferenças aparece como uma reivindicação de luta por justiça social no cenário político e social da América Latina, historicamente marcada por uma colonização eurocêntrica, que, para exercer o seu domínio, dizimou os povos nativos e inviabilizou suas culturas, saberes e outras possibilidades de expressão.

Vera Candau (2011) ressalta a contribuição significativa da pesquisa do grupo “Modernidade/Colonialidade” para a construção de um projeto epistemológico e político a partir de uma crítica à modernidade eurocêntrica. Parte do pressuposto que, apesar do fim do colonialismo na América Latina, a colonialidade sobrevive nas estruturas subjetivas, no imaginário e na produção cultural que se manifesta nas vivências cotidianas das pessoas. A ideologia do colonialismo permanece na naturalização da cultura do invasor, na subalternização do não europeu. Emite crítica contundente às ciências humanas por invenção de teorias que justificaram o poder do colonizador, embasadas na ideia de progresso, colocando o europeu como superior, civilizado e os outros povos como primitivos.

Para além da colonialidade do ser, do poder e do saber, o grupo estabelece outras categorias para a desconstrução do modelo eurocêntrico, enfatizando a diferença decolonial que busca deslocar o foco da produção dos conhecimentos para a perspectiva dos outros, os subalternizados. A interculturalidade é compreendida como um projeto de transformação estrutural e sócio-histórica por fomentar a criticidade e a dialogicidade entre as produções epistemológicas dos subalternizados e dos ocidentais.

Seguindo o pensamento decolonial, o currículo para a diversidade converge com as teorias crítica e pós-crítica, segundo Silva (2007), se constitui espaço de construção social permeado de lutas em torno das questões de poder, saber e identidade.

Nilma Lino Gomes (2007) discorre sobre concepções de diversidade, compreendendo-a como construção histórica, cultural e social das diferenças. Evidencia as principais questões que emergem da prática pedagógica dos professores e sua relação entre diversidade e currículo. Reafirma a relevância de abordar a diversidade na educação:

Por isso, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. (GOMES, 2007, p. 25)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente relato analisa a inserção da disciplina Diversidade e Educação, carga horária de 60 horas, nos cursos de licenciatura da Plataforma Freire, para professores(as) em exercício na educação básica.

A inclusão oficial da temática sobre a diversidade na formação superior de professores(as) é recente e emergiu de demanda posta pela complexidade contemporânea da vida social, na perspectiva de fomentar uma educação voltada para o respeito aos direitos de todas as pessoas. Como indica Monteiro (2014, p. 17):

Assim, o que se espera das Instituições de Educação Superior (IES) é que os direitos humanos sejam trabalhados como eixo norteador de todas as ações. Entendemos que essa construção só é possível em uma sociedade organizada democraticamente, com a participação de todas as camadas sociais, e na produção de um desenvolvimento econômico, científico e cultural que contribua para garantir a dignidade das pessoas, enquanto sujeitos de direitos e de responsabilidades.

Considerando a ementa da disciplina e o diagnóstico realizado com os professores em formação, a proposta do curso teve a pretensão de desenvolver os seguintes objetivos: conhecer e discutir as diversidades humanas em suas dimensões: étnica, gênero, sexual, regional, etária, religiosa, cultural, ideológica etc., utilizando como referência o respeito aos direitos humanos para favorecer a convivência social. Compreender as influências das diversidades na inclusão e na exclusão escolar. Educação inclusiva no atendimento das necessidades educativas especiais.

Para tal, estruturou-se a formação em três momentos: o primeiro sobre concepções de diversidade, discriminação e direitos humanos; o segundo sobre diversidade étnica, religiosa, sexual, de gênero, geração; no terceiro, abordamos a evolução histórica, concepções e práticas de educação inclusiva.

Primeiramente, foi necessário fazer um levantamento prévio sobre os saberes dos professores sobre a diversidade para, em seguida, propor ações. Partir das experiências de vida e compreensões dos professores sobre a diversidade foi o percurso escolhido. Para Freire (2005), todo processo educativo deve partir da consciência crítica da opressão e, pela dialogicidade, buscar o empoderamento e a emancipação humana.

Considerando o(a) professor(a) como sujeito do processo de aprendizagem, utilizou-se a dinâmica de sensibilização: “Cada um sabe a dor e a alegria de ser o que é.”, quando cada professor(a) foi motivado a

expressar seus sentimentos sobre as discriminações que presenciaram e, a partir desses comentários, despertá-los(las) sobre a relevância de se abordar a diversidade nas suas práticas pedagógicas. Todos(as) foram motivados(as) a relembrar de momentos de suas vidas que retratassem desrespeito a sua humanidade e contar as suas histórias de discriminação que comporiam a rede de experiências significativas de cada grupo. Os relatos das histórias de discriminação vividas pelos professores(as) revelaram dores, tristezas, revoltas, indignação, impotência. Sentimentos aprisionados no tempo e na história de uma nação sustentada por uma falsa democracia da igualdade.

Foram comuns nos relatos as discriminações por serem: mulheres, negras, pobres, nordestinos(as) entre outras tantas, como a seguinte, relacionada à família: “Era muito vergonhoso ouvir meus colegas dizerem que eu era filha de mãe solteira... que não tinha pai.”

Durante essa sensibilização, vários questionamentos eram realizados a fim de relativizar o discurso hegemônico e apresentar novos paradigmas para se compreender a realidade. Por exemplo: criticou-se o discurso de família tradicional em defesa das várias configurações familiares que tenham como base o amor e o cuidado com o próximo. Essas reflexões com o grupo de professoras evoluíram do sentimento de dor para alternativas à prática pedagógica, como podemos observar na fala da professora: “Por isso, hoje defendo que façamos na escola o dia da família, pois, na maioria das vezes, o pai está ausente.”

As discriminações relatadas ocorriam em diversos espaços: em casa, na escola, na rua, no clube, na igreja. As organizações sociais reproduzem as correlações de poder da sociedade em geral, estabelecendo o estatuto da normalidade, que favorece os valores e crenças das classes dominantes.

Nas primeiras aulas, abordamos as concepções de diversidade, ressaltando os conceitos de diferença, preconceito, alteridade, igualdade e discriminação. A existência das variadas diferenças de ser, sentir, pensar, agir e se manifestar nesse mundo devem ser consideradas como riquezas para a condição humana e não como justificativa para desigualar os seres humanos.

Os relatos sobre as práticas pedagógicas evidenciaram o despreparo, desconhecimento dos(as) docentes acerca da diversidade e uma tentativa superficial e pouco efetiva para intervir no processo educativo para o respeito às diferenças. Como podemos constatar na fala de uma professora:

“Adotava uma postura de deixar os alunos resolverem entre si as suas diferenças e quando a coisa estava séria chamava para a conversa”

Essa estratégia foi assumida por várias professoras que, na tentativa de conter os conflitos estabelecidos, conversavam com os estudantes ou davam sermões, que, muitas vezes não surtiam efeito, pois se utilizavam de frágil argumentação, vez que os(as) professores(as) não tinham formação para abordar a diversidade. Como assumiu outra professora: “Nós não fomos educados para trabalhar com a diversidade, como podemos trabalhar isso com nossos alunos?”, “Além disso, nossos alunos chegam com suas crenças, não é fácil mudar as ideias deles.”

Saberes, conhecimentos, valores, modo de pensar e agir que foram construídos historicamente e culturalmente por essas pessoas não podem ser desconsiderados ou simplesmente substituídos por uma cultura escolar que se autodenomina superior ou civilizada, mas pode ser desvelada a partir de questionamentos consistentes.

O silêncio e a falta de conhecimento sobre as diferenças foram constatadas nas falas das professoras e reforçam a necessidade de se aprofundar na temática para a construção de uma educação crítica e participativa que contribua para a formação do cidadão. Assim, destinou-se parte do curso para aprofundamento das teorias relevantes para maior compreensão do tema, utilizando-se como referenciais básicos os documentos nacionais, como a Constituição Federal (1988) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), entre outros, citados por Monteiro (2014), que compõe o “arcabouço normativo” do Brasil para a garantia dos direitos humanos.

No segundo momento, privilegiaram-se as orientações para a elaboração dos projetos das oficinas pedagógicas. Houve a seleção de algumas diversidades recorrentes na nossa sociedade para aprofundar os conhecimentos e práticas possíveis para se desenvolver na escola. Assim, dividimos a turma em cinco grupos com os seguintes temas diversidade: étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, geração e cultural. A proposta foi de desconstrução de alguns estereótipos e ressignificação das diferentes expressões humanas, historicamente desprestigiadas, e que emergiam nas inter-relações na escola.

Os(as) professores(as), seguindo as orientações, durante um mês, pesquisaram sobre o tema selecionado, elaboraram projetos de oficinas pedagógicas, aprofundando os respectivos conhecimentos com a utilização

de diferentes recursos didáticos, como: textos, vídeos, imagens, cartazes, músicas, dramatizações etc.

Durante a apresentação da oficina pedagógica sobre diversidade étnica, uma professora faz um depoimento: “Não sei se vocês perceberam, tive coragem e assumir o meu cabelo afro por causa das nossas discussões.” Esse relato evidencia a força de se trabalhar com essa temática nas transformações na vida das pessoas.

As discussões evidenciaram o crescimento da consolidação do discurso contra a discriminação, sobretudo em defesa dos direitos da mulher, do negro, do índio e de outras diversidades. Entretanto, em algumas narrativas, constatou-se dificuldade por parte dos(as) professores(as) de se trabalhar com alguns temas, como por exemplo, a questão das religiões de matriz africana, por associarem a “coisa do satanás”, visto que muitos são adeptos da religião evangélica, segmento que comumente se apresenta como não tolerante à diversidade religiosa. O que influenciou também no respeito à diversidade sexual, no qual o debate foi intenso, por vezes conflituoso, evidenciando a dificuldade de se respeitar o homossexual como uma condição natural do ser humano.

A realização das oficinas pedagógicas proporcionou uma reflexão sobre a prática pedagógica e a construção do conhecimento do(a) professor(a) que foi incentivado a assumir-se como sujeito de direito e com condições para propor ações que contribuíssem para a superação das tensões nas relações com as diferenças. Os(as) professores(as) avaliaram as oficinas como uma ação muito efetiva para a prática pedagógica, por possibilitarem replicar diretamente na realidade escolar os aprendizados construídos na formação.

No terceiro momento, abordamos a evolução histórica, concepções e práticas de educação inclusiva com a utilização de metodologia diversificada e exibição e discussão de vídeos para abordar o paradigma da deficiência e normalidade. Nas aulas seguintes, continuamos com a discussão de textos e experiências de educação inclusiva. Há um destaque para os relatos de caso dos participantes desse grupo por terem filhos ou alunos com alguma deficiência, o que enriqueceu significativamente a formação, possibilitando comentários e intervenções. O falar de si, das suas dificuldades, sobretudo das suas superações, são estratégias que reforçam as relações interpessoais convidando o outro para ser um copartícipe dessa trajetória de ressignificação social.

A culminância foi a participação dos professores no Festival de Atividade Física Adaptada, promovido pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), campus de Alagoinhas/BA. Esse evento possibilitou um dia de vivência com pessoas com deficiência, ligadas a instituições, como: Sociedade Pestalozzi, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) e da escola municipal especializada em surdo-cegueira. Os(as) professores(as) tiveram a oportunidade de assistir apresentações de dança e música de crianças, jovens e adultos cegos, surdos e com deficiência intelectual.

Nesse mesmo evento, possibilitou-se a ampliação dos conhecimentos sobre as políticas públicas de inclusão, com os relatos de experiências sobre educação inclusiva nos estados de Sergipe e Bahia.

Enfim, a inserção no currículo do componente sobre a diversidade proporcionou aos/às docentes em formação acesso a conhecimentos, práticas e vivências com as diferenças, para que pudessem se colocar no lugar do outro e relativizar a sua forma de enxergar o mundo e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades de atuação crítica sobre o currículo que contemple a riqueza da diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor a formação de professores(as) para atender às demandas da diversidade é um desafio emergente da contemporaneidade que pressupõe um currículo que parta da realidade educacional e contemple a transformação social.

Parte-se do princípio de que o currículo na diversidade contemple propostas de valores de convivência coletiva e respeito às diferenças. Nesta perspectiva, considera-se o(a) professor(a) como o agente sociocultural e político que precisa se reconhecer como um sujeito de direitos, para empoderar-se e propor ações e projetos coletivos de intervenção pedagógica. Para tal, o processo formativo precisa compreender os sujeitos na sua complexidade, dialogando com o pessoal e o social, fazendo emergir práticas que privilegiam reflexões sobre as suas histórias de vida, narrativas, experiências e subjetividades.

A análise da referida experiência formativa indica que a resignificação da diversidade emerge das subjetividades dos sujeitos em relação ao discurso generalizado em defesa da diversidade como direito humano. Entretanto, percebe-se um reduzido conhecimento teórico e prático sobre os conteúdos inerentes ao tema; nota-se, em algumas narrativas, resistências a determinadas diversidades e incipiência de ações planejadas na prática pedagógica.

Para alcançar uma formação crítica e reflexiva, o(a) professor(a) precisa ocupar a centralidade, nesse processo, assumindo-se como sujeito de direito que, ao tomar consciência das relações de poder na sociedade, busca meios dialógicos para propor relações mais justas e democráticas.

Enfim, essa experiência de formação para a diversidade foi salutar, pois possibilitou aos/às professores(as) aprofundar os conhecimentos sobre a temática e buscar novas propostas para práticas pedagógicas de respeito à diversidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição Federal, 1988*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

Acesso em: 20 maio. 2016.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007*.

<<http://www.dhnet.org.br/educar/pnedh/integral/index.htm>> . Acesso em: 04 jun. 2016.

CANAU, V. M. (Org). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

CANAU, V. (org.) *Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2013.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. In: *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

FREIRE, P. R. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC, 2007.

MONTEIRO, A. M. S. (org.) *Educação superior: Espaço de formação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- XXXII -

O CURRÍCULO E A IDENTIDADE RACIAL NEGRA NAS LICENCIATURAS

Maria da Anunciação Conceição Silva UNEB-BA

INTRODUÇÃO

O estudo revela um trabalho pedagógico vivenciado pelos discentes a partir dos estudos sobre a concepção raça e do processo de empoderamento que o acesso a esta disciplina lhes possibilitou. Inicialmente faço uma análise sobre a importância do currículo escolar crítico, locus de contestações e reflexões que deve fomentar práticas democráticas, em condições reais para que os sujeitos da aprendizagem, possam se formar e se constituir na e com a diferença. Penso em valores que lhes permitam conviver socialmente e projetar suas vidas a luz de identidades que fortaleça sua ancestralidade étnica e racial.

Analiso as relações de gênero e raciais como um processo de empoderamento adquirido em decorrência do acesso a disciplina. Trago uma breve análise sobre empoderamento e empoderamento psicológico e as implicações deste processo nas práticas de pedagógicas desses sujeitos. A partir daí analisamos os impactos das relações de gênero que a dinâmica da disciplina contribui para identidade de gênero já que há um público majoritariamente homens nos cursos de matemática. Por sua vez, o curso de biologia o público é majoritariamente de mulheres. Assim sendo, fiz uma análise das suas ações em sala de aula suscitados no próprio exercício profissional e que o evidenciam como processo pedagógico consciente, organizado e intencional. Desse modo, um processo que visa direcionar a prática humana e intervir no conjunto de relações das quais está imbuída à sociedade.

O CURRÍCULO E SUAS RELAÇÕES

Quando falo em currículo, estou dialogando com um processo educativo que envolve (in) tensões, gera (trans) formações nas vidas dos diferentes sujeitos envolvidos no ato educativo. E quando dialogamos sobre currículo em uma perspectiva étnico racial torna-se um movimento contínuo e, na maioria das vezes, implica (des) construções e autoconstruções de crenças, ideologias e saberes. Ciente que a identidade é construída no dia a dia das relações sociais. E neste processo a escola, através da atuação docente, ganha centralidade à medida que desenvolve sua prática desconstruindo a supremacia racial, pautada em padrões eurocêntricos, trazendo a identidade do povo negro e suas contribuições para dialogar com toda ação pedagógica a ser desenvolvida na escola.

Neste percurso educativo, se desconstrói a história contada com e pelo olhar de quem detém o poder, e contribuiu ao longo dos séculos para ampliar as desigualdades educacionais entre negros e brancos na educação, para incorporar um discurso que ecoa o povo negro como participantes ativos no processo de construção da sociedade brasileira. Evidencia quem somos de onde viemos e como podemos ampliar nossos saberes. Fanon, afirma que não basta mudar apenas a visão de mundo é necessário mudar o mundo. Afinal, existem várias máscaras que precisamos usar para atravessar as barreiras da cor que a sociedade impõe e suas consequências.

Dito isso, entendo que o exercício da docência é, sem dúvida, um constante processo de reflexão para quem utiliza a profissão docente como mecanismo de mediações pedagógicas que favoreçam mudanças no processo educativo e no sujeito da aprendizagem. Pacheco 2003 assevera que:

A reflexão crítica sob a profissão possibilita ao educador compreender a relevância social de seu trabalho, a dimensão transformadora de sua ação educativa, portanto, permitindo o crescimento de sua consciência política, necessária ao desenvolvimento da competência técnica profissional. O professor comprometido politicamente com a sua função e com a construção de uma escola democrática, dispõe-se de forma espontânea, consciente e direcionada a se preparar tecnicamente ao exercício de sua prática cotidiana.

Afinal, ninguém aprende no vazio, há uma simbiose entre os textos e contextos que nos fornecem insumos as nossas vivências, aprendizagens, aquisições e rejeições culturais. Daí a importância de pensar a consciência racial a partir do empoderamento pedagógico que é adquirido, pelo discente de graduação, com e através do componente curricular História e Cultura Afro brasileira.

A pesquisa apresenta como os docentes da graduação do componente acima, a partir de leituras, estudos, debates e mediados por suas vocações políticas e ideológicas com as disciplinas, buscam fazer com que os discentes da graduação percebam a importância, desta, na sua formação pessoal e profissional. Afinal, estão atuando no processo de formação de futuros docentes que, em sua maioria, vão lecionar em escolas públicas da educação básica. Não é possível pensar mudanças na educação básica sem levar em consideração o currículo a realidades e as desigualdades que a escolas públicas vivem, notadamente, as situadas nos pequenos centros urbanos e na zona rural. Cujas fragilidades estruturais, pedagógicas e geográficas são mais acirradas.

Ademias, tratando-se de escolas situadas em cidades do interior da Bahia cujo publico é majoritariamente negro, - isso não significa dizer que estes se autodefinam como negros -, em sua maioria, são provenientes de famílias economicamente desfavorecidas e que tem a escola como principal espaço de transmissão do conhecimento formal.

Diante destes fatos, estabeleço uma análise a cerca do currículo tendo a identidade como um processo, uma construção que está vinculada ao tempo, aos artefatos sociais que demarcam aos valores políticos ideológicos aos quais, os indivíduos pertencem. Araújo (2003) nos assevera dois objetivos centrais da educação: é a instrução onde estão alocados os saberes / conhecimentos formais. E a formação ética que abarca a constante busca pelo desenvolvimento de condições que favoreçam aos sujeitos da aprendizagem elementos necessários ao bom desenvolvimento psicológico, político, sociais, cognitivos e culturais que lhes permitam uma vida ativa e autônoma assegurando-lhes participar nas diferentes áreas da sociedade com igualdade de condições independente de gênero, religião, raça ou condição econômica.

Tais objetivos necessários e indissociáveis para a formação de uma sociedade marcada pela diversidade étnico racial. Assim sendo, gera no próprio exercício da docência a pratica de pensar o currículo onde os processos pedagógicos consciente, organizado e intencional. Desse modo,

um currículo que permita intervir na rede de relações das quais está imbuída a sociedade, e conseqüentemente a escola. Com efeito, o desafio maior que a escola publica nos impõe, na atualidade, é necessidade de conviver com o currículo que traga em sua essência a identidade racial e de gênero sem estereótipos ou padrões binários deterministas. Um currículo que possibilite saber interpretar as entrelinhas das práticas pedagógicas, quer seja na condição de docente ou de discente, e que não pode está ausente o compromisso com a diversidade pois:

A elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais. Mas os indivíduos, os grupos sociais, as sociedades transformam todos esses materiais e redefinem seu sentido em função de determinações sociais e de projetos culturais que se enraízam na sua estrutura social e no seu quadro do espaço-tempo. Castells (1999:18).

Neste sentido, é importante pensar a história e cultura afro brasileira nos currículos das licenciaturas como um projeto de formação e transformação de sujeitos. Pois, o currículo envolve interdisciplinaridade, diversidade que deve ter impacto está na construção de uma relação emancipatória e antiracista. Estamos estabelecendo um diálogo que se construa uma educação em que a identidade negra ocupe papéis centrais e poder afim de desconstruir valores e ideologias prefixadas e imutáveis. Uma vez que esses papéis são socialmente fixados para demarcar territórios e conferir poder a determinados grupos. Logo, os grupos que se encontram em desvantagem política, econômica e/ou educacional têm suas identidades previamente definidas de pensadas como estáticas, inferiores e limitadas.

Dizer identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre

dada pelo reconhecimento do “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente. Sodré (1999, p.34).

Penso que a construção de identidade étnico-racial, nas escolas, como um processo de empoderamento com características fixas e mutáveis que pode ser redefinida, interpretada e analisada a luz da sua história e ancestralidade. Estou dialogando com a construção da identidade no processo de formação, ou seja, com a possibilidade de (re) significar o que sabemos para construirmos novos saberes que permitam modificar nossas práticas em um contexto de múltiplas (in) tensões. Pacheco (2008) nos assevera que:

A teoria curricular, segundo Kemmis, é construída na pluralidade de pontos de vista da linguagem e do discurso; das relações sociais e da organização; da acção e das práticas. A existência de uma teoria única do currículo é algo que fica enredado numa visão tradicional, uma vez que a instituição escolar não se limita a associar objecto, sujeito e transmissão. As teorias curriculares são, por isso mesmo, percursos de legitimação do conhecimento, tanto na natureza da sua selecção, quanto nas formas de organizar.

Tratando-se de um artigo sobre formação de professores não podemos perder de vistas as contribuições de Paulo Freire que vê no empoderamento como possibilidade da pessoa, ou organização realizar por si mesma a sua evolução e/ou fortalecimento. Para ele, o empoderamento ocorre de dentro para fora através da conquista, da autoconfiança. Na assertiva de Schiavo e Moreira (2005) o pensamento de Paulo Freire sobre empoderamento implica essencialmente na conquista de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e das condições de serem construídas. A essas variáveis devem somar-se mudanças de atitude que impulsiona as pessoas, grupos ou instituições para ação prática, metódica e sistemática no sentido de que objetivos e metas traçadas abandonando-se antiga postura meramente reativa ou receptiva, mas que possuem direitos correlatos. Por sua vez Tomaz Tadeu da Silva (1999) afirma:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. SILVA (1999, contracapa).

Com a assertiva de Silva (1999), podemos entender que o currículo deve e precisa agregar todas as raças. Ao sinalizar sobre as desigualdades raciais, é relevante destacar que utilizo o termo raça falando sobre relações étnicas raciais nos currículos. Isto significar dizer etnias negras no contexto brasileiro, delimitadas pelas raízes históricas, socioculturais e políticas que distinguem a formação populacional brasileira no período do escravismo e as conexões traçadas, a partir, das suas ancestralidades diversas e que ressoam na atualidade.

O EMPODERAMENTO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Entender e agir a partir das especificidades de cada categoria, assim será possível encontrar representações e identidades que comungam das mesmas angústias e desejos. A partir dessas e de outras expectativas, enquanto movimento social contemporâneo, o Feminismo Negro é resultado do desejo de mulheres negras ativistas em promover e trazer visibilidade às suas pautas e reivindicar seus direitos. As ações desse movimento surgem no final dos anos 70, pois de um lado o movimento negro restringia a autonomia feminina e o acesso a cargos de poder como os homens.

Embora seja possível notar que as diferenças importantes por gênero e raça em nossa sociedade. É possível reconhecer que temos avançado, em várias áreas. Mesmo que este acesso aos direitos não ocorra de forma igualitária entre homens e mulheres. Torna-se mais acirrada a desigualdade de gênero quando com a categoria raça. Cujos níveis de escolaridade das mulheres são claramente superiores aos homens, mas as desigualdades raciais não se reduzem.

Por outro lado o Movimento Feminista, liderados por mulheres brancas não atendia as expectativas em relação às questões raciais. Apresentando, em algumas situações, sua face racista. Para a mulher negra era, e ainda é, necessário superar a relação de subalternidade em relação à mulher branca, os legados deixados pelo processo escravocrata. Que eram

tão ou mis importantes que a equiparação do acesso aos direitos civis em relação os homens. As ativistas negras construíram suas histórias rompendo com a linearidade de pensamento ou expectativas das feministas brancas. Sabemos que esta subalternidade está representada nas escolas através dos materiais didáticos e pedagógicos, nas falas e conteúdos dos educadores alimentado, principalmente, na existência e manutenção de um currículo eurocêntrico.

Encontramos em nossas escolas na condição de estagiária ou trabalhos temporários, certa resistência quando vamos substituir, principalmente, professoras banca. Essa resistências são manifestadas por alunos, professores e gestores. Quando nos afirmamos politicamente em relação às questões raciais percebo que há maior atenção e respeito por parte das professoras e alunas negras. (P13).

As relações de gênero envolvem poder. As discriminações são veladas encontra-se no interior de relações e práticas sociais, portanto, no interior das relações de poder. Manifesta-se por meio de discursos diversos se estabelecem segundo as “diferenças naturais” entre grupos e indivíduos. É necessário está atento a “naturalização” dos fatos. Pois, é um processo socialmente construído para materializar a ideologia implícita, embasada no patriarcalismo que envolve as relações de poder na sociedade excluído uns em detrimentos de outros.

Para as mulheres negras, esta relação cumulativa de gênero e raça sinaliza de forma radial os papéis que são delegadas as mulheres negras pelos grupos socialmente dominantes e nada democráticos quando o assunto é poder. As discentes de matemática negras passam por experiência singular, pois, além de serem negras, estão em cursos que socialmente, tidos como difíceis, no universo das licenciaturas. Trago a fala de (P15) ao descrever sua experiência em uma escola modelo do município do Alagoinhas.

Por que você escolheu matemática? Curso difícil? Você fez vestibular quantas vezes? Essas perguntas acompanham minha caminhada profissional. Toda vez que digo ser estudante de matemática elas aparecem com estranheza. Você estudou em escola pública? Afim ser um curso para homens, pois exige muita inteligência. Eu normalmente respondo: o que não me falta é inteligência. (p15).

As respostas de (P15) revela maturidade e empoderamento da sua condição mulher negra, pobre, atuando em curso de exatas. Contrapondo-se a assertiva de Pereira (1969), que “a escolha pela carreira docente estaria adequada à natureza feminina, pois envolveria atividades que exigem docilidade, compreensão, paciência, abnegação e dedicação.” Sua resposta

revela consciência crítica, ao mesmo tempo, vê o magistério como profissão a qual ela tem a competência necessária para o seu exercício. Para de Costa:

Os feminismos, ainda que tão diferentes em suas trajetórias, mostram sua vitalidade e enorme força de propagação de idéias libertárias e igualitárias nos momentos em que o poder social das mulheres, em luta por esse ou aquele direito social, vem a público. A força desses movimentos não tem resultado apenas da precisão de noções e conceitos germinados em estudos acadêmicos, mas da consonância que guardam com aspirações femininas difusas e com certo grau de consciência de gênero em diversos lugares e épocas (2004).

(P15) ao desconstruir a limitação sobre campos específicos de atuação profissional para homens e mulheres. Revela sua apropriação acerca do seu sue e da condição profissional. Embora o magistério durante décadas esteve associado a idéia de “fragilidade” por esta razão deve ser exercido por mulheres. Mas, quando se relaciona com as disciplinas de exatas tudo muda. Neste sentido o conceito de Lauro (1997, p. 23), a importância do conceito de gênero se afirma, pois

(...) obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se de (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Para Perkins e Zimmerman (1995:1), o “empoderamento é uma construção que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de ajuda e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais”. O que nos permite estabelecer a compreensão de empoderamento racial pelos

estudantes de licenciatura como meio de “habilitar” práticas educativas intervencionistas e políticas com vista à mudança da educação e do sujeito da aprendizagem. Na medida em que se instaura a noção da educação como direito e do poder que este direito tem sobre o sujeito e na sociedade.

E como desdobramento, deste empoderamento, o docente a mediada em que domina a compreensão do racismo, ciente que na escola, manifesta-se de forma sistêmica nas práticas pedagógicas com ações sutis e perversas. Está habilitado a fornecer ao sujeito da aprendizagem ferramentas que lhe permitirá se contrapor a ideologia, que anuncia a crença na superioridade do branco em relação ao negro com condições de intervir para a desconstrução alienada dos discursos e estereótipos que buscam desqualificar a população negra dentro e/ou fora da escola. Construindo perspectivas, através da educação, para que o sujeito da aprendizagem possa projetar seu futuro com ocupação de postos de trabalho e condições de vida que lhes permitam uma transformação e ascensão da sua trajetória econômica, pessoal e social. Fanon (1982) assinala a importância de se discutir o racismo como uma ideologia que desumaniza o negro por meio da violência física e simbólica perpetrada no corpo, na imagem, na linguagem, na autoestima e na afetividade.

Cabe lembrar que as ações afirmativas, para a população negra, implementadas nas duas últimas décadas, cujos objetivos são preventivos e reparadores no sentido de favorecer indivíduos que historicamente são discriminados. Embora ainda tenha muita coisa a ser feita pela população negra, essas políticas têm, sem dúvidas, contribuído direta ou indiretamente, para a redução da fome, das condições materiais de moradia, acesso à saúde, emprego e políticas específicas de acesso e permanência na educação nos diferentes níveis de ensino.

O conceito de empedramento ganha diferentes conotações ao longo do tempo, é possível definir em primeira instância empoderamento como sinônimo de autonomia, na medida em que se referem à capacidade dos indivíduos e grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito, escolher cursos, ações alternativas em múltiplas esferas – política, econômica, cultural, psicológica, entre outras. Desse modo, trata-se de um atributo, mas também de um processo pelo qual se adquire poder e liberdade valorados de forma positiva ou não.

Na década de 1980, o conceito de empoderamento a partir das concepções advindas de novas ideias de autossustentabilidade, as quais pregam um desenvolvimento centrado em pessoas e em harmonia com o

ambiente têm nos estudos como os de Friedmann, (1996), revelam que os movimentos sociais, transferem a centralidade da luta de classes para as categorias de ator social e sujeito coletivo. De igual modo, as questões dos direitos sociais, direitos difusos, temas ambientais, questões de gênero e raça dentre outros.

É possível identificar, em alguns estudos, que nos EUA surgem às primeiras referências ao termo empoderamento nos anos 1970, entre os ativistas dos movimentos pelos direitos civis, liderados por feministas e negros. Com efeito, a palavra passou a transitar entre os discursos dessas categorias com conceito similar ao de Cidadania Ativa, recorrente nos estudos contemporâneos ligados aos Direitos Humanos. Que defende a participação ativa das pessoas na luta pelo garantia e exercício dos direitos. O sujeito como parte integrante e pertencente a um determinado grupo e/ou categoria que reconhece seus direitos e busca a/as garantia (s) para o exercício deste direito. Benevides, (1991:20) argumenta que a cidadania ativa promove a “participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes”. Logo, para a concretização da cidadania nesta perspectiva é fundamental o conhecimento dos direitos, a formação de valores e atitudes para o respeito aos direitos e a vivência dos mesmos.

Sendo assim, trago a ideia de empoderamento no sentido de pensar que a identidade racial na formação do docente, como uma interface dinâmica de interlocução entre sujeito e saber. Cujas bases se assentam no processo de assimilação e tomada de consciência pelo indivíduo acerca do que a educação é capaz de produzir e reproduzir, construir e excluir, em movimento de contínua mutação, em que a matéria prima a ser transformada é sujeito da aprendizagem. Por isso, a necessidade de que sejam estruturados processos educativos críticos de fomento a noção de pertencimento étnico-racial e de gênero.

OS DISCENTES/ALUNOS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO MEIO DE EMPODERAMENTO PEDAGÓGICO.

Pensar a formação docente é um desafio que excita e alimenta o exercício da docência, notadamente, para quem leciona as disciplinas pedagógicas. Pois, estas, assim como o currículo, exigem uma análise criteriosa e antirracista sobre aspectos determinantes do processo pedagógico a luz de fatores sociais, políticos e educacionais. Uma tríade que

se movimenta em torno do poder, onde a formação docente é constituída entre campos diversos, embora, embebidos entre si. Quando falamos em formação devemos tomar como ponto de partida o lugar do qual se fala e de quem se fala. Neste caso, estudantes de licenciatura, em sua maioria, negros e negras moradores de diferentes cidades do interior da Bahia.

É fundamental entender o contexto, neste caso acrescento o envolvimento do professor, e suas interfaces para compreender as implicações do empoderamento na vida dos indivíduos. Utilizo da descrição de Cherniss, (1997) sobre empoderamento psicológico que abrange três instâncias ou dimensões para estabelecer relação direta com o empoderamento étnico racial a saber: *intrapessoal* onde ocorre autocontrole, autoeficácia, motivação e competência em relação ao conhecimento e domínio da sala de aula. A *interpessoal* que inclui o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, neste caso seria a forma como o docente empedrado desenvolve suas relações em sala de aula, interage e valoriza as diferenças raça e transmite o conhecimento. Por fim, a dimensão *comportamental* diretamente ligada à transferência de habilidades e o comportamento que é desenvolvido durante o exercício docente. Refiro-me a práxis pedagógica as habilidades e autonomia política e comportamental para criar e gerir estratégias que provoquem no sujeito da aprendizagem o reconhecimento a autovalorização e o autoreconhecimento étnico-racial.

Ao falar sobre relações étnico-raciais, refiro-me das etnias negras no contexto brasileiro, delimitadas pelas raízes históricas, socioculturais e políticas que distinguem a formação populacional brasileira no período do escravismo e as conexões traçadas a partir das suas ancestralidades diversas e que ressoam na atualidade. Afinal, vivemos em uma sociedade de classes onde o saber separa, empodera ou não, os diferentes sujeitos a fim de garantir, valorizar e/ou legitimar interesses, poder, culturas e pertencimentos. Tal problemática nos autoriza a pensar a formação docente a partir do conceito de empedramento como forma de fortalecimento ao pertencimento étnico-racial voltada para a questão do ensino e da aprendizagem.

Ao questionar aos discentes/ alunos sobre a importância da disciplina para a construção dessas competências foi possível com base nas descrições de Cherniss, (1997) identificar as seguintes colocações:

Quadro 1 - Quadro das entrevistas com discentes segundo conceito de Empoderamento psicológico de Cherniss.

Entrevistados	Intrapessoal	Interpessoal	Comportamental
P1	Acredito que sou mais consciente de quem sou da minha ancestralidade e das minhas possibilidades tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional.	Tenho uma relação mais próxima com meus alunos passei a olhar com mais atenção suas necessidades pedagógicas.	Tenho mais cuidado com as formas de e os conteúdos que passo. As imagens e a contextualização dos fatos.
P4	Estou com mais consciência da minha autodefinição. Depois do contato com a disciplina não tenho mais dificuldade de auto definir-me como negro.	Não sou amigo dos meus alunos. Pois temo perder a autoridade. Mas, tenho uma relação mais cuidadosa e respeitosa. Estou sempre atento pronto para sinalizar o que for necessário.	Estou em constante atenção com os referenciais que utilizo com meus alunos. Tenho o cuidado com minhas referências e, principalmente, com minhas falas.

O quadro anterior mostra o processo de empoderamento de dois discentes/alunos do curso de biologia que atuam em escolas municipais de Alagoinhas. Tendo como referência as implicações que a disciplina história e cultura afrobrasileira causou em suas vidas, do ponto de vista pedagógico. Assim sendo, defendo que no processo de empoderamento é fundamental o envolvimento participativo, materializado à medida que os professores tornam coparticipes de uma educação antirracista. Desenvolve uma ação pedagógica que busca as intervenções, compartilha interesses e tem consciência do contexto, age com consciência política e ideológica sobre as questões raciais.

Quando ingressamos no curso de biologia, sem nenhuma formação política do ponto de vista racial, somos cotidianamente informados, e construímos ao longo

de todo o curso, de forma direta ou indireta o conceito de raça como única. A raça humana. Com argumentos teóricos inquestionáveis. Quando encontramos no ultimo semestre do curso uma disciplina que desconstrói essas afirmativas é difícil compreender esta nova lógica. Porém percebemos o porquê desta lógica. (P2)

Trago esta reflexão por ser recorrente, a resistência, no caso específico das licenciaturas em biologia, embora este não seja um entendimento comum apenas a este grupo, a compreensão biológica de raça como humana, logo, contrapondo-se a perspectiva política ideológica. Com isso convivemos em pleno século XXI com o discurso de autodefinição presente entre o fim do século XIX e meados do século XX, onde a mestiçagem era vista como estratégia de negação da identidade negra, e de ajuda e proteção individual aos negros (as) que ascendiam/ascendem social e intelectualmente. A compreensão de raça em uma perspectiva política ideológica como assinala Gomes (2003:78) “(...) são importantes para desconstruir e superar as teorias racistas que predominaram na intelectualidade no final do século XIX e início do século XX, e cujo teor, infelizmente, ainda se faz presente na sociedade brasileira.”

A partir dessa fala, pretendo estabelecer um diálogo que nos permita soltar as amarras das tradições pedagógicas disciplinares sobre formação, em busca de percepções interdisciplinares e contextualizadas sobre formação para as relações étnicos raciais na docência como empoderamento pedagógico. Afinal, a formação conduz o sujeito a um processo de mudanças e/ou (re) significações de saberes uma (re) criação entre os saberes já possuído e as novas possibilidades de aprendizagens que passam a ser assimilados e/ou constatadas e por fim interiorizadas pelo sujeito. É neste movimento “(...) que reinventando a **práxis pedagógica** podemos contribuir com a **práxis social**, levando em consideração o reconhecimento de que os/as educadores/as são sujeitos políticos, trabalhadores e profissionais, não apenas para responder aos seus desejos pessoais, mas a necessária transformação da sociedade em que vive.” Rodrigues e Santos (2001: 153).

Somos um Estado majoritariamente negro, embora, os ranços do racismo ainda nos impedem que discentes da graduação assumam-se como negros (as), mesmo quando seus fenótipos são reveladores deste pertencimento. (P6)

Ao se autodenominam mestiços, quer seja a partir dos valores da vertente biológica ou a partir de justificativas sobre o processo de miscigenação que originou a construção da população brasileira, de forma inconsciente ou não, estão contribuindo para a continuação de uma sociedade monoétnica e monocultural. Neste caso, está se colocando em xeque à negação das possibilidades políticas e culturais que se encontram no entorno das práticas vividas nesse campo de estudo movidos por negociações e imposição de jogos ideológicos que são impostos aos interesses de um, em detrimento do outro. Isto favorece a atuação do sujeito em direção ao exercício da cidadania ativa, que integra aspectos fundamentais para a construção da identidade e pertencimento étnico racial.

Para Gomes “As diferenças, mesmo aquelas que nos apresentam como as mais físicas, biológicas e visíveis a olho nu, são construídas, inventadas pela cultura. A natureza é interpretada pela cultura. Ao pensarmos dessa forma, entramos nos domínios do simbólico. É nesse campo que foram construídas as diferenças étnico/raciais.” (2003:76). Esta abordagem busca entender o lugar das relações étnico-raciais no contexto dos cursos de licenciaturas, ou seja, como os discentes percebem a importância destas disciplinas como instrumento de emproderamento didático pedagógico.

Penso que em pequenas escolas longe das grandes cidades as questões raciais não aparecem como na cidade grande. Aqui todo mundo conhece todo mundo. Racismo só nas grandes cidades. (P5).

O racismo tem construído raízes profundas, sutis e perversas no processo educacional brasileiro atrofiando nossa coragem de sermos cidadãos do mundo. Mesmo existindo sua sutileza permite que em algumas situações não seja percebido. Mesmo que a sua presença seja perversa. A disciplina educação para as relações étnico-raciais, além de resgatar e desmistificar elementos e características que revelem o significado da nossa afro descendência alicerçada em referenciais sociais, históricos e culturais. Deve despertar no, sujeito da aprendizagem, o pertencimento e a identidade afro brasileira. Em cadeia, abre possibilidades de compreender o racismo que tem sido direcionado ao longo dos séculos da nossa história, a população negra.

Cabe destacar que o uso da expressão racismo institucional tornou-se recorrente, nos últimos anos, cunhada pelos ativistas negros Stockely

Carmichael e Charles V. Hamilton⁵¹, ao destacarem que o racismo está onipresente e aberto ou subliminarmente sistêmico em toda a sociedade. Referindo-se às intervenções/ações anônimas, sutis e perversas de discriminação em organizações, profissões, ou inclusive de sociedades inteiras. Ademais, identidade racial enquanto construção social traz influências do grupo no qual o sujeito está inserido. Ao mesmo tempo, o sujeito, precisa do reconhecimento, subjetivo ou não, do outro para assumir sua identidade pessoal.

Neste contexto, a escola através do processo educativo, exerce o papel de integração das várias identidades sociais embora, na maioria das vezes, reconheça essas identidades, de forma fragmentada, anuncia uma realidade sem contexto diversificado e sem expressões sólidas, que expressem as várias identidades presentes. “O espaço de formação transformadora é, pois, todo o espaço e tempo de ensino e aprendizagem. É neste alargado que se pode conceber a prática de modelos emancipatórios, no sentido que o pedagógico e o político se interpenetram” (PACHECO, 2008, p. 27).

A exemplo da implantação da lei 10.639/2003, o sistema de cotas, e as várias políticas de permanência para os alunos que ingressam nas universidades pelo sistema de cotas, e os programas de atenção a saúde da população negra. Sabemos que não tem sido uma conquista fácil, muita luta foi e tem sido empreendida pelos: movimento negro, movimentos sociais e os ativistas políticos que comungam com a causa.

No que tange a apropriação do empoderamento no campo educacional, é importante refletir a assertiva de Buffa (2002) ao afirmar que não é fácil abordar teoricamente a ideia de uma educação para o desenvolvimento numa realidade tão complexa como a brasileira, imersa em intensas desigualdades. Seu argumento está apoiado na diversidade de fatores que interferem na dinâmica socioeconômica do país e que, por isso, causa um distanciamento de grupos ou segmentos populacionais quanto ao acesso às condições mínimas para uma educação de qualidade. Isto significa negar outros elementos que estão na estrutura social do país e que decorrem da má distribuição de renda e da ausência políticas equânimes de acesso aos

⁵¹ Este termo está presente na obra *Black Power: The Politics of Liberation in America*, destes autores.

direitos dentre eles, a educação que contribuem para manutenção das desigualdades de gênero e raça.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G.. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 p. 111.

BENEVIDES, Maria Victoria. (1991). *A Cidadania Ativa*. São Paulo, Ática.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

FRIEDMANN, J. (1996). *Empowerment: uma política de desenvolvimento alternativo*. Celta: Oeiras

GATTI, BERNARDETE A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. Edc. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago. nº 23, 2003. p. 78.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG / Brasília: UNESCO, 2003.

NUNES, Clarice. Formação docente: permanência do passado nos desafios do presente. In: *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. SOUZA, João Valdir (Org). Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.127-129.

PERKINS, D.D.; ZIMMERMAN, M.A. (1995). Empowerment meets narrative: listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology*. Oct. v. 23. n. 5. p. 569-79.

ROBINSON, Georgina *Ministério de Educação de British Columbia (Canadá) Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 283-305, mai. /ago.2014. Página 19 -23.

RODRIGUES, Rosana Maria Chaves e SANTOS, Stela Rodrigues dos, Reconhecimento e inter subjetividade nos tempos / espaços formativos de educadores do campo: a proposta do Projovem Campo - *Saberes da Terra na Bahia in Educação e Ruralidades Memórias e narrativas* (Auto) biográficas – Elizeu Clementino Souza, Organizador. Edufba 2012- Salvador- Ba.

SCHIAVO, Marcio R. e Moreira Eliessio N. Glossario social Rio de Janeiro 2005, Comunicarte.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102, Rodrigues, Marcio Toledo, *História E Cultura Afro-Brasileira: O Papel Das Leis 10639/03 E 11645/08 No Espaço Escolar*.
<http://www.historiaehistoria.com.br/>

- XXXIII -

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: A ABRANGÊNCIA DO TEMA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Maria Elena Viana Souza – UNIRIO (Brasil)

INTRODUÇÃO

Sob o manto da educação étnico-racial há várias possibilidades de estudos e práticas curriculares. Essa afirmativa vem sendo confirmada pelos estudos e pesquisas realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Étnico-Racial (GEPEER), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Unirio. Os participantes deste grupo – mestrandos, bolsistas de Iniciação Científica, professores da Educação Básica e voluntários – tem como objeto de estudos vários campos a saber, em especial: o samba, o candomblé e a capoeira como expressões da cultura afro-brasileira possíveis de serem pensadas como práticas curriculares que venham atender às novas demandas escolares exigidas pela implementação da lei 10.639/03 e a educação quilombola como mais uma meta a alcançar.

Nesse sentido, esse trabalho tem como principal objetivo trazer para o debate diferentes caminhos pelos quais alguns participantes deste grupo atuaram na construção de um currículo escolar que viesse atender às novas demandas, aqui citadas, sob a ótica de estudos sobre decolonialidade e interculturalidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada a partir de relatórios e dissertações já defendidas, desde 2013.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

A educação étnico-racial envolve troca de conhecimentos /saberes entre brancos e negros afro-brasileiros, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade mais justa, democrática e

equânime. (BRASIL, 2004). Nesse sentido, exige que a escola seja democrática e que educar para a cidadania seja fato e não *slogan* que somente cumpre um papel formal e não substantivo, ou seja, é preciso que a educação escolar inclua a homossexualidade, o machismo, o racismo contra negros afro-brasileiros⁵², e os vários preconceitos, em seus currículos praticados.

Trabalhar com os significados e a importância das culturas afro-brasileiras para a cultura brasileira tem sido um grande desafio. Mas, talvez, o maior deles seja lidar com os preconceitos da comunidade escolar em relação ao *candomblé*. Por mais que se explique que a proposta não é inculcar uma ideologia religiosa, mas abordar os princípios filosóficos que orientam tal religião, pois pelos mesmos podemos entender um pouco do universo cultural africano, muitos resistem alegando que isso é coisa do mal.

A não visibilidade da cultura afro-brasileira pode provocar, nas crianças negras afro-brasileiras, um sentimento de desvalorização, contribuindo para a construção de uma identidade negativa exigindo, portanto, a urgência na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (Lei 10.639/03).

O SAMBA PEDE PASSAGEM

Em 2013, Altair Caetano defende a dissertação intitulada “O samba na prática educativa da Geografia: uma proposta de implementação da lei nº 10639/03 no espaço escolar”. Tinha como objetivo “analisar a utilização do samba em sala de aula como ferramenta curricular (pedagógica e didática) para o processo de ensino da Geografia”. (CAETANO, 2013, p.13).

Baseado em Gomes (2006), Caetano (2013) chama a atenção para o fato de que as culturas negras que aqui chegaram, oriundas do continente africano, desenvolveram-se em diálogo com as demais culturas existentes na sociedade, constituindo-se em culturas afro-brasileiras. O samba faz parte dessa cultura e o autor o entende como um bem cultural brasileiro.

⁵² Utilizamos a expressão negros afro-brasileiros para representar a população preta e parda, conforme classificação do IBGE – Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico- e brasileira, descendentes do continente africano.

No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Geografia, Caetano se pauta em Santos (2009, p. 142) para dizer que é preciso “romper com ensino de Geografia, construído sob uma visão eurocêntrica, que estrutura o seu conteúdo programático”. Ainda chama a atenção para o fato de que “vários sambas são verdadeiras crônicas fazendo críticas sociais ou descrevendo situações, temas e fatos que identificam lugares e pessoas, a partir de uma ótica diferente daquela que predomina na academia e na ciência, fortemente influenciada pela cultura branca” e que, portanto, cabe trazê-lo para as salas de aula de Geografia, atendendo ao que é sugerido pela Lei 10639/03 no que se refere a uma das determinações das diretrizes curriculares: “o ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.” (BRASIL, 2004, p.20). Como diz Caetano (2013, p. 157)

o samba no ensino da Geografia é uma forma de trazer para sala de aula outras e novas visões/leituras do mundo e geo-grafias, fundamentadas na construção do grupo social pobre, majoritariamente, negro e mestiço. Nesta perspectiva, no ensino da Geografia pode-se aproveitar as geo-grafias vividas pelos compositores e cantores sambistas, as suas narrativas de vida, os contextos de criação das composições, as letras e as representações simbólicas (mapas mentais) por parte dos sujeitos.

Em suma, o aprendizado de Geografia contribui, de forma teórico-prática, para a leitura e posicionamento no mundo e o samba pode ser um dos recursos didáticos relacionados à cultura afro-brasileira, ressignificando a aprendizagem de conceitos dessa área.

A CAPOEIRA PRATICADA E REFLETIDA

Em 2014, Daniel da Silva San Gil defendeu sua dissertação intitulada “Preconceito racial na escola: contribuições da Capoeira Angola para uma educação física reflexiva”. Um de seus objetivos era analisar se a Capoeira Angola poderia ser, ou não, mola propulsora de um processo de identificação dos alunos com conteúdos afro-descendentes e africanos nas aulas de Educação Física.

De acordo com San Gil (2014), a capoeira foi reconhecida, pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), em 2008, como Patrimônio Cultural da Humanidade, disseminada por mais de 200 países, podendo ser adotada como instrumento educacional e, consequentemente, nas aulas de Educação Física Escolar. A capoeira é, conforme aponta Frigerio (1989, p. 87 *apud* SAN GIL, 2014, p.15), “uma forma artística complexa, um jogo-luta, uma dança-ritual-teatro, fruto da criação coletiva de um grupo social determinado – no caso, as camadas populares negras do Brasil. Como tal, deve refletir as características mais gerais do grupo do qual surge.”

“E, dentro do universo da capoeira, [há] o estilo conhecido como Capoeira Angola, manifestação afro-brasileira que conseguiu manter quase intactas suas raízes e fundamentos desde a sua criação”. (SAN GIL, 2014, p.15). Para San Gil (2014, p. 60) “a Capoeira Angola tem desempenhado o papel de manter intactas as tradições africanas e afro-brasileiras”.

O movimento e a tentativa de inserir a capoeira nas escolas de educação básica, data da década de 1960. De início como atividade extra-curricular, mas, logo foi percebido, por diversos educadores, como possibilidade educativa, por vários motivos – cooperação, como conteúdo de história afro-brasileira, entre outros – mas, talvez o que mais destaque, nesse contexto, tenha sido a formação da roda. Conforme Silva (2008, p.61 *apud* SAN GIL, 2014, p.62), “a roda de capoeira deve ser um momento pleno de cooperação e de trabalho em equipe, pois para que ela aconteça é necessário que cada aluno desempenhe um papel ou uma função: tocar os instrumentos, cantar, responder ao coro, bater palmas e jogar.”

San Gil (2014, p. 64) defende que no currículo praticado de Educação Física, a capoeira é “a única atividade que possui todos os elementos para o desenvolvimento do aluno. Ela possui movimento, interação, aspectos históricos, matemáticos, lingüísticos, artísticos e científicos.” Chama a atenção também para o cuidado em não folclorizá-la. Recorrendo mais uma vez a Silva (2008), San Gil (2014) apresenta a capoeira como uma vivência escolar que permite e entende a movimentação do corpo como aspecto importante, para não dizer imprescindível, do processo ensino e aprendizagem.

O CANDOMBLÉ COMO CULTURA AFRO-BRASILEIRA: DESAFIOS PARA A SUA ABORDAGEM

Luiz Alberto Chaves Júnior defendeu sua dissertação intitulada “Identidade candomblecista em foco: a história de vida como axé pedagógico”, em 2015, tendo como um dos objetivos identificar o Candomblé como produção cultural-religiosa afro-brasileira. Nas suas palavras, o Candomblé⁵³ foi “historicamente construído por meio da resignificação, resistência e valorização da identidade afro-brasileira”, revelando-se como “espaço religioso que busca cultuar a ancestralidade e preservar o equilíbrio da natureza por meio da revitalização dinâmica das energias”.(p.11)

De acordo com o autor, “uma das rupturas epistemológicas assumidas pelo Candomblé, em relação à racionalidade moderna ocidental, é o entendimento de que a relação do homem com a natureza se constitui por meio de um entrosamento ecologicamente sábio, visando o equilíbrio.”(p.72)

No Candomblé, a relação com a natureza é respeitosa, pois, “os seres humanos são percebidos como parte desta natureza, não lhes cabendo a prática destrutiva de um bem tão precioso”, pois “sem a natureza, expressa nos seus diferentes aspectos (mineral, vegetal e animal) não é possível a efetuação do Candomblé”. Para tanto, “é preciso manter uma relação dialógica” com a mesma, pois, “apesar da centralidade humana, somos a continuidade das águas, das rochas, das folhas, dos animais, ou seja, somos um todo complexo constituído de natureza e também cultura.”(CHAVES JÚNIOR, 2015, p. 72)

Ao refletir sobre o Candomblé na escola, o autor chama a atenção para a importância do currículo, constituindo-se em um campo de embates e disputas e, ao construí-lo, são definidos os conhecimentos legítimos a serem transmitidos. Defendendo um currículo laico, define laicidade como

⁵³ Existem vários Candomblés. Entre eles, o Candomblé Xangô (situado em Pernambuco e Alagoas); o Tambor de Mina (no Maranhão); e o Batuque (no Rio Grande do Sul). (PRANDI, 2000, p.60).No Rio de Janeiro, tem-se o Candomblé Alaketu, Efon, Nagô, e diferentes Umbandas percebidas também como Candomblés. (FONSECA ; GIACOMINI , 2013, p.51-52),

a possibilidade de todo cidadão se definir como religioso, diante da multiplicidade de credos existentes, como também não possuir nenhuma religião. A escola laica e democrática deveria ao menos possibilitar o debate sobre a diversidade existente, nos fazendo compreender a história das religiões, e suas múltiplas epistemologias. Mas, o que temos assistido são práticas curriculares que visam representar determinados discursos religiosos, mediante a invisibilização de tantos outros. (CHAVES JÚNIOR, 2015, p. 89)

Mas não é isso que se vê nas escolas, pois “lamentavelmente, a escola brasileira vem instaurando uma ação pedagógica deseducativa no que se refere ao trato pedagógico da diversidade”. (GOMES, 2012, p. 20 *apud* CHAVES JUNIOR, 2015, p.93), principalmente no que se refere à abordagem do Candomblé como cultura de raiz africana e afro-brasileira. No entanto, pelo seus princípios como o respeito à natureza, à ancestralidade, à oralidade, dentre outros, o conhecimento sobre o que é o candomblé permitiria um outro entendimento sobre saberes que não são valorizados, muitas vezes, por total desconhecimento sobre o assunto.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: MAIS UMA META A ALCANÇAR

“A terra e o saber em disputa: uma reflexão acerca dos processos de reconhecimento da identidade quilombola no espaço escolar” é o título da dissertação de Eleonora Abad Stefenson, defendida em 2015. Ela nos explica que o termo “kilombo” refere-se a “uma instituição sociopolítica militar estabelecida na África Central, mais especificamente, na região da atual República Democrática do Congo e de Angola.” (p.72). “Kilombo” quer dizer “associação de homens, aberta a todos” (BRASIL, 2008 *apud* STEFENSON, 2015, p. 72).

Mas, a palavra ganha outros significados e as organizações do Movimento Negro brasileiras atribuem novos sentidos ao conceito de quilombo, passando a representar luta e resistência negra, física e cultural, em especial, a partir da experiência de Palmares, na Serra da Barriga (Alagoas), sendo tal experiência “um importante elo na reconstrução de uma outra história; na busca por suas raízes, sua ancestralidade. (STEFENSON, 2015, p.74).

No que se refere à educação quilombola, no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, há a preocupação em “garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos”, sugerindo, entre outras coisas, “promover a formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural”. (BRASIL, 2008, p.58 *apud* STEFENSON, 2015, p.80).

Porém, como nos explica Stefenson (2015, p. 88-89), foi a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, que o debate em torno da necessidade de se pensar uma política específica para atender às demandas educacionais das comunidades remanescentes de quilombos ganha destaque. Após a aprovação do documento final na CONAE, foi realizado o 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, ainda em 2010 e, neste Seminário, foi criada a comissão quilombola com o objetivo de construir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Essas Diretrizes “destacam a importância da Educação Básica, como um todo, na construção das identidades étnico- raciais, assim como das vivências sócio-culturais dos alunos” (STEFENSON, 2015, p.90)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dissertações aqui apresentadas fundamentaram-se, algumas mais outras menos, em categorias teóricas como decolonialidade e interculturalidade crítica, entendendo-as como formas de se colocar diante do mundo social, educativo e epistêmico, pois decolonialidade pode ser entendida como um movimento de desconstrução de uma ideologia eurocêntrica que permitirá novos saberes e concepções sobre a étnico-racialidade na educação escolar e interculturalidade crítica como práticas pedagógicas questionadoras do racismo e da subalternização.

Nesse sentido, pode-se dizer que a implementação da lei 10.639/03, nos espaços escolares, passa por vários desafios, dentre eles destacamos a complexidade da temática, pois educar étnico-racialmente exige, além da busca por conhecimentos e saberes que permitirão maior compreensão e entendimento sobre o que a população negra afro-brasileira enfrenta, sensibilização para perceber o que trabalhar e como trabalhar em

prol de uma educação mais democrática em que todos se percebam como participantes da história e composição da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: DF, 2004.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: DF, 2008.

BRASIL. Resolução nº 8 de 29 de novembro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola* Em: <www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em 10 de julho de 2014.

CAETANO, Altair. *O samba na prática educativa da Geografia: uma proposta para implementação da lei nº 10639/03 no espaço escolar*. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

CHAVES JUNIOR, Luiz Alberto. *Identidade candomblecista em foco: a história de vida como axé pedagógico*. 2015. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

FONSECA, Denise Pini Rosalem da; GIACOMINI, Sônia Maria. *Presença do Axé: mapeando terreiros no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio, 2013.

FRIGERIO, Alejandro. Capoeira: de arte negra a esporte branco. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*; volume 4; n.10. 1989, p. 85-98.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Walter Roberto (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores associados), 2006. p.21-40

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*. V. 12, n. 1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. *Revista USP*, São Paulo, n. 46, p. 52-64, junho/agosto de 2000.

SAN GIL, Daniel da Silva. *Preconceito racial na escola: contribuições da capoeira angola para uma educação física reflexiva*. 2014. 104p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

SANTOS, Renato Emerson dos. O Ensino de Geografia e os Tensionamentos da Lei 10.639: Nótulas para um Debate em Construção. In.: SOUZA, Maria Elena Viana (org.). *Relações Raciais no Cotidiano Escolar: Diálogos com a Lei 10.639/03*. Rio de Janeiro: Rovele, 2009, p.107-138.

SILVA, Gladson de Oliveira. *Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania*. São Paulo: Phorte, 2008.

STEFENSON, Eleonora Abad. *A terra e o saber em disputa: Uma reflexão acerca dos processos de reconhecimento da identidade quilombola no espaço escolar*. 2015. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

- XXXIV -

**AS REPRESENTAÇÕES DA CULTURA NEGRA
NOS LIVROS DIDÁTICOS DA COLEÇÃO DO
PNLD/CAMPO PROJETO BURITI
MULTIDISCIPLINAR 2013: UM OLHAR
ATRAVÉS DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS**

Maria Iveni de Lima Silva-UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO:

O presente texto é fruto da pesquisa de iniciação científica e do trabalho de conclusão de curso desenvolvidos no curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste. Neste artigo objetivamos identificar quais os sentidos atribuídos às representações imagéticas sobre Cultura Negra nos livros didáticos da coleção do PNLD-Campo Projeto Buriti Multidisciplinar 2013 através da identificação e da caracterização dos lugares e dos papéis seguidos dos não-lugares e não-papéis da Cultura Negra presentes nos livros didáticos em questão. Para a realização de nossa intencionalidade fazemos uso das seguintes fontes documentais: os livros da Coleção Buriti Multidisciplinar 2013.

Utilizamos à abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-Coloniais que se constitui enquanto opção epistêmica e política. Os autores para este diálogo são: Quijano (2005); Mignolo (2005); Grosfoguel (2007). Esta abordagem nos possibilita fortalecer nossa desobediência à lógica eurocêntrica e compreensões Outras sobre a história colonial e a realidade inserida sobre os sujeitos subalternizados socialmente e historicamente.

Deste modo, além da Introdução, o presente artigo está estruturado da seguinte maneira: **2-** O diálogo entre as Relações Étnico-Raciais e os Estudos Pós-coloniais; **3-** Cultura e Culturas Negras; **4-** Currículo: Livro Didático enquanto texto curricular; **5-** destacamos a

metodologia desenvolvida com o diálogo entre a discussão teórica e os dados coletados; 6- Nossas Considerações Finais.

O DIÁLOGO ENTRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

Nesta seção apresentamos um diálogo entre as discussões das Relações Étnico-Raciais e a abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-Coloniais. Com base nestes estudos discutimos questões sobre o período colonial brasileiro e o enfrentamento dos grupos subalternizados sobre as imposições do sistema eurocêntrico.

A Educação das Relações Étnico-Raciais imbricada na discussão de Raça e Etnia possuem vinculações políticas e epistemológicas com os Estudos Pós-coloniais, pois são estudos que valorizam os saberes daqueles que historicamente foram/são silenciados.

A abordagem Teórico-Metodológica adotada são os Estudos Pós-Coloniais. Para este diálogo utilizamos os autores: Quijano (2005); Mignolo (2005); Grosfoguel (2007). Fazemos uso dessa Abordagem por nos possibilitar diálogos com questões que foram/são negados pelos modelos teóricos eurocêntricos sobre os povos negros.

Nesse contexto, pensar a história dos povos negros no trajeto da colonização é refletirmos e nos posicionarmos sobre questões que são reflexo desse passado-presente colonial na sociedade como: o conceito de Raça, racismo, dentre outras questões.

Desse modo, ao analisarmos o período colonial brasileiro compreendemos que muitos dos povos negros foram expulsos e sequestrados de suas terras e transportados em condições não humanas para o Brasil. Segundo Munanga, esse processo se perpetuou de maneira que “o negro foi reduzido, humilhado e desumanizado desde o início, em todos os cantos em que houve confronto de culturas, numa relação de forças (escravidão X colonização) no continente africano e nas Américas” (2009, p. 43).

Logo, entendermos que no andamento da colonização as condições de direitos dos povos colonizados foram negadas. Nesse raciocínio, o colonialismo “era, inicialmente, uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação é subjugada por outra” (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013, p. 254), com isso por meio do poder

um povo exercia em detrimento de suas vantagens explorações diversas sobre outro povo.

Nesse movimento, entender o processo colonização-colonialismo é compreendê-lo vinculado à discussão de Raça. Com a ideia de Raça se forja dois pilares: a Racialização e a Racionalização.

Este primeiro processo buscou, a partir de explicações biológicas, justificar a soberania de uma classe sobre outra, com isso os povos que se diferenciavam da classificação do homem europeu, branco, heterossexual, cristão e urbano seriam biologicamente inferiores (MIGNOLO, 2005). O segundo processo, a Racionalização, surge para naturalizar a condição de inferioridade tornando única e válida apenas as epistemologias dos colonizadores, ou seja, os saberes dos sujeitos Outros não tem valor científico.

Contudo, após a independência das colônias e o fim do Colonialismo seu sistema não foi aniquilado. Seu padrão de poder eurocêntrico e suas relações políticas e econômicas de soberania foram ressignificadas se estendendo com a Colonialidade que se constitui como novo padrão de dominação sobre várias dimensões do colonizado, como os eixos da Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser (QUIJANO, 2005). Estes eixos são formas de hierarquizações e inferiorizações sobre os povos colonizados.

Evidenciamos também que o processo da Colonialidade não ocorre em sua totalidade, pois encontra resistências/lutas por parte dos povos colonizados. Tais lutas estão pautadas para que não haja o silenciamento e a subalternização das Histórias e Culturas desses sujeitos Outros. Surge nesse contexto de lutas às ações afirmativas, dentre elas a **Lei nº 10.639** e a **Lei nº 11.645/08** que acrescenta o estudo da História e Cultura Indígena. Esta última contempla as reivindicações de ambos os povos: negros e indígenas.

CULTURAS E CULTURAS NEGRAS

Nesta parte do trabalho apresentamos um diálogo sobre o conceito de cultura de acordo com Forquin (1993); Castillo e Mallet (1997) e Hall (2003). Em seguida abordarmos reflexões sobre Cultura Negra, segundo Algarve (2004) e Oliveira (2003).

Os autores Castillo e Mallet destacam que Cultura é como “los modos de vivir o los modos de ser compartidos por seres humanos” (1997,

p.4). Assim, compartilhamos a ideia baseada nos autores Castillo e Mallet (1997) e Forquin (1993) de que cultura representa um conhecimento que é perpassado ao longo de trajetórias, um conhecimento em que um grupo faz parte que é compartilhado coletivamente desvelando saberes e práticas. É um resultado obtido através do próprio processo de viver.

Nesse contexto, tais entendimentos se assemelham a compressão de Hall (2003) expondo que cultura não é apenas uma viagem de retorno, de redescoberta, não é uma arqueologia, mas sim uma produção. E como produção a mesma não está paralisada, mas em movimento em ação onde se busca no passado, mas se renova no presente.

Após tais compreensões ressaltamos que: cultura faz parte de uma série de fatores: sociais, políticos, econômicos, históricos e linguísticos, mas para que esses fatores sejam considerados compreendemos a necessidade de um diálogo Intercultural e Crítico.

Dessa forma, após o entendimento sobre cultura ampliamos o debate ressaltando compreensões sobre as Culturas Negras. Nessa perspectiva a autora Algarve nos expõe que: “Culturas Negras, na verdade, será a referência correta, uma vez que no Brasil os africanos escravizados foram trazidos de nação africana com diferentes raízes culturais como: Bege, Bantu, Ioruba” (2004, p. 42).

Portanto, falar sobre as Culturas Negras é pensar também na territorialização dos povos negros no Brasil, pois “o território afro-brasileiro não é o espaço físico africano, mas a forma como os povos negros brasileiros singularizam o território nacional” (OLIVEIRA, 2003, p. 83). Como também a maneira como os negros manifestaram sua cultura no território brasileiro singulariza uma forma de pertencimento com suas ancestralidades e com o lugar de vivência. Nessa conjuntura compreendemos que os elementos constitutivos das Culturas Negras estão desde os aspectos de uma cultura material como também imaterial.

CURRÍCULO: UM OLHAR CURRICULAR SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS

Esta sessão trata do livro didático enquanto texto curricular. Para tanto, realizamos uma discussão de currículo, enfatizando sua definição e posteriormente as discussões sobre livro didático e imagem.

Nesse intuito, ressaltamos que “o conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos

segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem” (SATRISTÁN, 2013, p. 17). Como também pode ser compreendido como o “resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2000, p. 13). Essa seleção implica em tomada de decisões, em que estas são resultados de poder e de um mecanismo seletivo.

Desse modo, é importante que o livro didático expresse um currículo constituído da pluralidade epistemológica e identitária, pois ressaltamos a importância que esses materiais didáticos têm enquanto discurso informativo e formativo que ao privilegiar uma parcela de conhecimentos válidos acaba por silenciar Outros de matrizes culturais como, por exemplo: as matrizes africanas.

Nessa linha de compreensões os livros didáticos por ser um produto cultural continuam sendo o dispositivo didático hegemônico, onde oferecem saberes tido como de referência. Assim, a reconfiguração do currículo é tão colocada em debate, principalmente pelas lutas dos Movimentos Sociais por inserção do conhecimento negado e/ou silenciado dos sujeitos Outros.

Nesse contexto, ressaltarmos compreensões sobre imagens nos livros didáticos, em que entendemos segundo Joly (2007) como dentre seus múltiplos sentidos como um instrumento de expressão e de comunicação que suscitam significados, interpretações e demonstram que são realmente uma linguagem (específica e heterogênea).

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste estudo utilizamos a Pesquisa Documental, que segundo Oliveira (2007, p.69), “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico”, portanto, compreendemos que os livros didáticos são fontes documentais propícios a análises.

As fontes documentais são os livros da coleção didática: Projeto Buriti Multidisciplinar⁵⁴ 2013. A escolha por esta fonte teve como critérios:

⁵⁴ Que se constitui enquanto uma das coleções aprovadas e selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para as Escolas do Campo (PNLD-CAMPO/2013).

a) fazer parte de uma política específica para a Educação do Campo e b) por ser trabalhada nas escolas públicas no município em que resido: o município da Lagoa dos Gatos- PE.

Para a análise dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1999), por nos possibilitar acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto. Neste viés, no primeiro momento, selecionamos os livros da Coleção projeto Buriți multidisciplinar 2013, totalizando 5 (cinco) exemplares. No segundo momento (com a exploração do material) selecionamos as imagens referentes à Cultura Negra. Em seguida, nos debruçamos sobre os dados onde realizamos a caracterização e quantificação das imagens referente à Cultura Negra seguida de nossas compreensões.

Assim, ressaltamos que as expressões imagéticas referentes à Cultura Negra na Coleção Projeto Buriți Multidisciplinar 2013 estão localizadas em duas dimensões: Cultura Africana e Cultura Afro-brasileira, correspondendo a 32 imagens. Apresentamos no quadro 01 o quantitativo de imagens para cada categoria encontrada.

Quadro 01- Categorização e quantificação das imagens referentes à cultura negra nas dimensões de cultura africana e cultura afro-brasileira

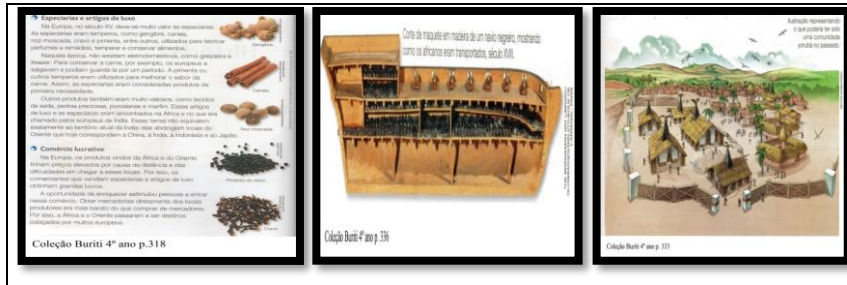
Categorização e quantificação das imagens que apresentam elementos referentes à Cultura Negra na coleção Projeto Buriți Multidisciplinar			
Cultura Africana		Cultura Afro-brasileira	
Culinária	02	-	-
Artefato Cultural	04	-	-
Modos de Vida	01	Modos de Vida	02
Manifestação artística	01	Manifestação artística	03
História da África	03	História Afro-brasileira	16
	Total: 11		Total: 21

Fonte: Coleção Projeto Buriți Multidisciplinar 2013.

Neste momento apresentamos algumas das imagens referentes à Cultura Negra nas dimensões encontradas seguidas de nossas inferências.

a) REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DA CULTURA AFRICANA

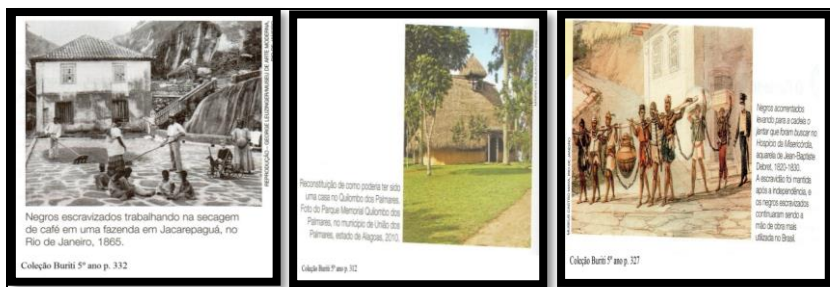
A cultura Africana nos livros didáticos da Coleção Buriți Multidisciplinar está evidenciada nas imagens sobre: Culinária, Artefatos Culturais, Modos de Vida, Manifestação artística e História da África. Exemplo:



Os dados apresentados evidenciam que apesar de encontrarmos imagens nos livros didáticos sobre a cultura africana, sua presença não significa a valorização dos conhecimentos sobre as Culturas Negras, pois estão disseminadas em estruturas que não rompem com as formas da Colonialidade. Assim, compreendemos que as imagens sobre essa ordem de categorização perpassam um conhecimento apenas para oficialização das diferenças, centrado na Interculturalidade Funcional de valorização das epistemes do modelo social/educacional vigente.

b) REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A cultura Afro-brasileira está evidenciada nas imagens sobre: Modos de Vida, Manifestação artística e História da África.



As imagens nesta ordem de categorização estão perpassando predominantemente um conhecimento de história no sentido passado, abordando os povos negros enquanto sujeitos servis e escravos e condicionados as estruturas de trabalho informal. As manifestações artísticas variam entre o conhecimento da capoeira e do instrumento musical, embora tais conhecimentos também então enquadrados na perspectiva funcional, abordando imagens em contexto nacional e desvinculados de sua gênese.

Nesse contexto, ressaltamos que as imagens referentes à Cultura Afro-brasileira estão enquadradas nas formas da Colonialidade, pois vinculam a predominância de uma história escrava e de povos negros condicionados as várias inferiorizações, evidenciando a negação dos conhecimentos que não se enquadram no padrão de poder e estabelecendo quais as seleções de informações sobre a Cultura dos povos negros serão contextualizadas/informadas nos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, identificamos a partir da categorização os **lugares** atribuídos à cultura africana e afro-brasileira.

a) Cultura Africana: tempo histórico (passado); atividade cultural e território campesino apresentado no tempo histórico na dimensão do passado.

b) Cultura Afro-brasileira: território campesino (tempo histórico: passado e presente); atividade cultural e tempo histórico (passado: 15 imagens e presente: 1 imagem).

Em seguida, identificamos a partir da categorização os **papéis** atribuídos à cultura africana e afro-brasileira.

a) Cultura Africana: culinária; arqueológico; história arqueológica; condição passiva e condições de sujeitos passivos, subalternos e escravo.

b) Cultura Afro-brasileira: política de resistência, sujeitos ativos e passivos; condições de história arqueológica, de sujeitos escravos e servos, trabalho informal, representação cultural, política social e epistemológica.

Desse modo, os lugares e os papéis encontrados nos indicam os sentidos atribuídos a Cultura Negra; sentidos estes de subalternização e de condições que inferioriza os conhecimentos dos povos negros. Estes sentidos desvaloriza a construção de saberes, experiências, o processo de vivência,

uma vez que os livros didáticos vinculados às formas da Colonialidade expõe uma seleção curricular que ignora a Cultura Negra como produção.

Portanto, as imagens encontradas nas dimensões da Cultura Negra expressão de forma limitada contextos atuais, bem como conhecimentos para além do mero reconhecimento, constituindo os não-lugares e os não-papéis destinados aos povos negros, ou seja, os espaços que a Herança Colonial limita como pertencentes a estes povos. Nesse viés, o currículo expresso nessas imagens impõe aos colonos uma perversão de uma lógica (baseada nos interesses dos colonizadores), ou seja, uma tarefa de desvalorização da história dos povos negros (no tempo histórico na dimensão do passado e do presente).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGARVE, Valéria Aparecida. “*Cultura negra na Sala de Aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?*”. (Dissertação Mestrado em Educação), UFSCar- São Carlos: 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

CASTILLO, Madeleine Zuñiga; MALLET, Juan Ansión. *Interculturalidad y Educación em el Perú*. Lima: Foro Educativo, 1997.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

GROSGOUEL, Ramón. *Entrevista a Ramón Grosfoguel*. In: Polis, Revista de la Universidade Bolivariana Santiago, Chile. (realizada por: Angélica Montes Montoya e Hugo Busso). Recebido el 23.12.07/ aceito em 29.12.07: 2007. Disponível: <https://polis.revues.org/4040>.

HALL, Stuart. *Da Diáspora Identidade e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JOLY, Martine. *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa, Ed. 70, 2007.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorías pos-coloniales. *Revista chilena de literatura*, Coimbra, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude usos e sentidos*. Coleção Cultura Negra, 3 edição. Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Cosmvisão Africana no Brasil: para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org). *A Colonialidade de Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

SATRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Janssen Felipe da.; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Joseja da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da Educação intercultural crítica. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, n. 01, p. 248-272, mai. 2013.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VALLA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

- XXXV -

O CURRÍCULO IMPLICADO EM RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marina Marcos Costa (Pós-graduanda em Educação/UFPI)

Juliana Brondani da Costa (Pós-graduanda em Educação/UFPI)

INTRODUÇÃO

O contexto desta pesquisa parte da seguinte pergunta: até que ponto relações de gênero disseminadas pela professora por meio do currículo reforça conceitos de classificação, ordenação e separação entre meninos e meninas na sala de aula da educação infantil? O objetivo deste estudo foi compreender a partir da fala desvelada da professora as relações de gênero presentes na sala de aula por meio do currículo da educação infantil.

A fim de compreendermos a concepção de currículo e gênero na perspectiva de uma professora analisamos as relações de gênero encontradas no currículo a partir da descrição de falas desveladas de uma professora. Nesse sentido, partimos das observações das aulas da professora interlocutora (em uma turma do II período da educação infantil numa escola filatropica da cidade de Teresina-PI) buscando compreender as práticas e ações corriqueiras da mesma em sala de aula em torno das relações de gênero e de uma entrevista semi-estruturada. Utilizamos a Etnometodologia para dar atenção a esses eventos do cotidiano escolar, percebendo em suas atividades concretas, as regras e os modos de proceder em relação a questão de gênero implicadas no currículo da educação infantil.

PRÁTICAS DESVELADAS NAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao discorrer sobre as relações de gênero implicadas no currículo da educação infantil é necessário discutirmos o conceito de gênero. Na concepção de Louro (1997) este está ligado à história do movimento feminista contemporâneo e possui um caráter político. Porém, este conceito quando visto pelo senso comum está ligado ao argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa diferença, determinando o papel que cada um deve desempenhar, produzindo as desigualdades sociais entre gênero. Como afirma o autor (1997, p. 21), “seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social”.

Nesta perspectiva é que surge a necessidade de demonstrarmos que não são propriamente as características sexuais ou biológicas que diferem homens e mulheres, e sim a forma como essas características são representadas ou valorizadas na sociedade “aquilo que se diz ou se pensa sobre elas” (Louro, 1997, p. 21) é que constitui o que é feminino ou masculino. Louro (1997, p. 21) afirma “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que se construiu sobre os sexos”. Surge então a necessidade de demonstrarmos que não são as características físicas que diferem homens e mulheres, e sim o modo como estas são representadas e valorizadas na sociedade.

A professora Maria (nome fictício), ao ser questionada qual sua concepção sobre as relações de gênero, assim se expressou: *Gênero? Eita... (segundos de silêncio). Eu não tô sabendo responder não... Como assim? A questão da diferença deles? A questão de gênero... É, porque pra mim, é... questão de... Na verdade, como tô te falando a gente mostra assim as diferenças, mas a gente procura trabalhar sem... sem esse negócio de menino e menina, né?* Conforme depreendemos da fala desvelada da docente percebemos que a mesma se mostra desconfortável ao tentar responder e demonstra de certa forma, não ter conhecimento do assunto. Todavia enfatiza que procura desenvolver sua prática superando a ideia de “menino e menina”, ou seja, a concepção biológica da expressão, além de ressaltar a “questão da diferença”.

Abreu (2011, p. 92) afirma que gênero constitui os “predicados ou características que uma coisa tem em comum com outra e que lhe determina a essência, mas acrescida da diferença”. Isto é, quando falamos de gênero compreendemos as relações sociais a partir de conceitos, representações e práticas desenvolvidas pelas pessoas e como constroem suas relações. Assim, como assinala Meyer (2007, p.16), o conceito de gênero nos revela sobre:

[...] o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres, por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e /ou ressignificam essas representações.

Assim, o conceito de gênero pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas, ou seja, discutimos o conceito de gênero no campo social, no qual são construídas e reproduzidas as desigualdades entre os sujeitos, pois é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros.

Para “controlar” a turma, a professora utilizava-se da seguinte estratégia: escolhendo um menino e uma menina para serem os “professores” da turma, cada um tinha a função de manter a ordem da sala, chamando atenção de seus colegas, utilizando-se do conceito de gênero imbricado na mesma. A “professora menina” chamava atenção das colegas meninas, e o mesmo ocorria com os meninos. Nesta ação era comum tanto o menino como a menina imitar as falas da professora, ou seja, reproduzindo, as práticas que separavam meninas e meninos. As crianças, inconscientemente, acabam por reproduzir tais práticas, de classificá-los e ordená-los, mostrando qual o comportamento e lugar cada um deve ter. Dessa forma, o conceito de gênero utilizado pela professora partia do desempenho de papéis que meninas e meninos deveriam ter; nesta ação, a professora não percebe o gênero como algo que constitui o sujeito e sua

identidade, mas ela os separa, a partir de atividades que meninos e meninas desempenharam, de “controlar” a turma em seus respectivos gêneros.

Compreender os sujeitos como tendo “identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam que não são fixas ou permanentes, que podem até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 1995, p. 24). Como pode ser observada na fala abaixo quando a interlocutora fala sobre a contação de história na turma:

História que tem princesa quando a gente conta, elas já vão logo falando que são elas né? E menino é mais... é a questão, se identifica que tem algum, algo por exemplo até, o lobo, se a gente conta tem muito menino que diz que é o lobo, o caçador, na hora que vai é... porque quando a gente conta uma história assim, eles geralmente, eles se identificam né? (Maria).

Ao afirmarmos que o gênero institui a identidade do sujeito nos referimos a algo que vai além do mero desempenho de papéis e percebemos o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. Já na fala da professora sobre a identificação com personagens na história de Chapeuzinho Vermelho, percebemos que a menina costuma se identificar com as princesas que remete a delicadeza do ser feminino, e os meninos se identificam com o lobo e caçador que referem-se a força do lado masculino, tais concepções são passadas ao longo dos anos pela sociedade e reproduzidas na escola. Porém, este tipo de identificação não se torna uma regra, pois há casos em que o menino, por exemplo, pode se identificar com a princesa, como relatado por Maria: *“o aluno da tarde minha gente do céu! Eu até teve uma vez fiquei de trazer o capuzinho da Chapeuzinho Vermelho, minha gente, ele se apaixonou, ele queria ficar o tempo todo com o capuz vermelho (risos).”* Aqui percebemos o estranhamento da professora através dos risos do fato do menino se identificar com o capuz da personagem feminina, Chapeuzinho Vermelho.

Falar de gênero também é falar de relações de poder. Este é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações. Nas relações de gênero “o poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também ‘faz’, produz” (MEYER, 2007 p. 38). O poder produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos. Homens e mulheres não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, mas também através de práticas e relações que instituem “gestos, modos de ser e de estar

no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas” (MEYER, 2007, p. 41). Ou seja, os gêneros se produzem nas relações de poder. Estas podem ser analisadas na fala da professora ao mencionar a identificação do menino com o capuz de Chapeuzinho Vermelho:

Como se ele soubesse, como se ele imaginasse que fosse errado, como se alguém da casa dele já falasse, que na hora que as meninas falam *‘eu vou dizer pra tia’*, na hora que eu olho, eu não preciso nem falar nada, ele já tira assim todo agoniado, todo apressado, mas ele adora tudo que é das meninas, ele gosta demais, demais (risos) (Maria).

A fala nos remete à compreensão de que os sujeitos se identificam social e historicamente como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero, pois “as identidades são sempre construídas, elas não dadas ou acabadas num determinado momento” (LOURO, 1995, p. 35). As identidades são construídas e estão em constante transformação, “a construção do gênero é histórica” (LOURO, 1995, p. 35). Ao longo de nossas vidas através de diversas instituições e práticas sociais que nos constituem como homens e mulheres, em um processo que não é “linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo” (MEYER, 2007, p. 16). Observamos nas relações de poder, onde a professora com um gesto, um olhar, assim como as meninas da turma mostram para o aluno que um menino se identificar com algo feminino não é considerado como o “normal” da sociedade.

A professora utiliza-se da sua autoridade como poder de produzir e reproduzir relações de gênero, como pode ser observado na fala da professora com as crianças, quando um aluno chega para a mesma afirmando que um colega o bateu, e a professora responde impaciente *“se já é feio menina fofoqueira, imagine um menino”*. Nesta fala observamos que o poder produz sujeitos e induz comportamentos. Homens e mulheres não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, mas também através de práticas e relações que instituem os gestos, modos forma de falar e de agir, as condutas e posturas apropriadas. A professora demonstra que é uma atitude feia, mas comum para ela, e talvez para a sociedade, que meninas sejam “naturalmente” fofoqueiras, mas tal atitude é totalmente impossível em relação aos meninos, estes não podem ser fofoqueiros, seria algo além de feio, inadmissível. O sentido da fala da

professora nos remete ao conceito de “violência simbólica” de Bordieu (2007, p. 54):

A violência simbólica não se processa senão através de um ato de conhecimento e de desconhecimento prático, ato que se efetiva aquém da consciência e da vontade e que confere seu ‘poder hipnótico’ a todas as suas manifestações, injuções, sugestões, ameaças, censuras, ordens ou chamados à ordem.

Compreendemos que as escolas produzem diferenças, distinções e desigualdades em seus currículos o tempo todo. É na escola que os sujeitos se deparam com os mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Como Louro (1995, p. 57) assinala “a escola delimita espaço. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas [...]”.

Observamos uma prática muito comum estabelecida pelos professores nas escolas: separar meninos e meninas em fileiras. Tal prática reflete a concepção que professores têm de que meninos e meninas não devem se misturar, e assim, poder controlar de forma mais vigilante seus comportamentos, como observadas na seguinte fala de Maria: *“a fila das meninas, como sempre, está mais comportada que a fila dos meninos”*. Esta fala nos remete a pensar o porquê que é tido como “natural” que meninas se comportem melhor que meninos, que geralmente são considerados os bagunceiros, pois seria de sua “natureza”, esse “descomportamento”, analisado na seguinte fala da professora: *“esses meninos não ficam quietos, mas também, só podiam ser os meninos”*. Salgado (2012, p.15) nos revela que “ao considerarmos as crianças como atores sociais, é salutar compreendermos seus corpos como entidades híbridos, compostas por representações, discursos, produtos e objetos culturais”, isto é, os discursos e representações sobre os corpos, como observadas nas falas de Maria, estruturam e conferem forma ao sentido que podemos dar ao gênero.

Quando questionada qual sua concepção de currículo e a função deste na escola e para sua prática educativa levando em conta os estudos da mesma nesta disciplina, Maria responde:

A questão do currículo assim, eu acredito muito que eu pego a concepção pra mim, pra minha prática a questão do currículo flexível, né? Porque assim (pigarreio) a gente pode até receber uma grade, uma coisa assim que a gente vai ter que aplicar na sala de aula, a gente pode as vezes fazer um planejamento, alguma coisa, mas só quando a gente tá na sala de aula, as vezes acontece tanta coisa que nos leva a tomar outra, né? Outra atitude, outra decisão, então assim, a minha visão de currículo é a questão de currículo mesmo assim flexível, né? Não é aquela coisa assim fechada, mais ou menos isso (Maria).

Nesta fala a professora entende o currículo como “algo” que deve ser flexível que não deve ser fechado, no entanto não menciona qual seria a função deste na escola e para sua prática educativa. Segundo Sacristán (2013) quando definimos o currículo passamos a descrever como as funções da escola são concretizadas no momento histórico e social. O autor enfatiza a importância da análise do currículo, tanto dos seus conteúdos como de suas formas, pois isto se faz necessário para entender a missão da instituição escolar. Conforme afirma:

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

As relações de gênero imbricadas no currículo neste estudo foram observadas na Educação Infantil. Nesse sentido, ao nos remetermos a esta etapa, é necessário entendermos o que vem ser a infância. As visões sobre a infância são construídas social e historicamente, a ideia de infância conhecida hoje não existiu sempre da mesma maneira. Observamos as relações de gênero sendo construídas na educação infantil na seguinte fala da professora:

A questão assim que quando eles chegam, eles não tem muito a ideia de menino e menina? Assim tanto é, quando eles veem a coleguinha assim sem calcinha, o menino vê, eles ficam curiosos de olhar, porque

quando tem irmão até que não existe isso, mas quando é filho único né? (MARIA)

Observamos como a professora percebe as relações de gênero sendo construídas entre as crianças. A curiosidade sobre a sexualidade na infância geralmente é vista pelos professores e pela família com algo que deve ser sempre vigiado. Há uma intenção em não se incentivar a sexualidade e contê-la, no entanto a criança é um ser sexuado e pensante, produz e elabora teoria, hipóteses, formar de intervir no mundo, tornando-se, assim, sujeito da e na cultura. Quando falamos das relações de gênero na educação infantil nos referimos muitas vezes as cores rosa e azul que constituem, segundo Xavier Filha (2012, p. 31) “um dos elementos da pedagogia de gênero que demarcam corpos e condutas de menina e menino”, aqui voltamos ao conceito de gênero que é relacional, no qual não se diz respeito somente ao gênero feminino, mas a constituição de masculinidades e feminilidades nas relações sociais e culturais.

Mediante esse contexto que consideramos assim importante se discutir gênero no currículo da educação infantil, compreender que as crianças são seres em desenvolvimento que leva em conta as regras sociais e comportamentos que são reproduzidos em sala de aula através do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constamos durante as análises discutidas a concepção de gênero que a professora possui e quais são suas práticas desveladas que promovem e revelam uma igualdade e/ou desigualdades na construção de uma identidade de gênero entre meninos e meninas em sala de aula, assim procuramos entender o conceito de gênero não está ligado ao fato de homens e mulheres serem biologicamente distintos, mas sim ao modo como a sociedade representa e valoriza essas características.

Verificamos também qual a concepção da professora sobre o Currículo, em destaque, destacando o currículo oculto observamos que as normas e os valores que são ensinadas em sala de aula implicitamente, mas de forma eficaz, nesse sentido, observamos que o currículo oculto serviu para reforçar as regras que envolvem o contexto da sala de aula, impondo o comportamento considerado adequado pela professora no que se refere

às questões de gênero. Assim, observamos que escola na maioria das vezes tende a repetir e estimular modelos de comportamentos impostos pela sociedade, na educação de meninas e meninos e que acabam sendo incorporados por crenças que constituem a identidade da criança tornando-se parte de seus corpos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Jânio Jorge V. Família, escola e relações de gênero: aspectos históricos e conceituais. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves; GOMES, Ana Beatriz Sousa; BOAKARI, Francis Musa; OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa (Orgs). *Gênero e diversidade na escola. Teresina* : EDUFPI, 2011.

BORDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 5º ed – Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997

_____. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: _____(Org.) *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1995. p. 41-52

MEYER, Dagmar Estermam. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 9-27

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? IN: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. – Porto Alegre : Penso, 2013. p. 16-37.

SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Leonardo Lemos de. Infância, corpo e gênero na cultura contemporânea: “espelho, espelho meu, quem pode ser mais belo (a) do que eu? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. – Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

XAVIER FILHA, Constantina. *Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande, MS: UFMAS, 2012.

- XXXVI -

**LIÇÕES QUE ENGENDRAM O MODO DE SER
MENINOS E MENINAS: OS MARCADORES
ROSA E AZUL NA ESTABILIZAÇÃO DO
MASCULINO E FEMININO**

Natália Machado Belarmino - UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

O texto⁵⁵ em tela tem como objeto de estudo o discurso sobre gênero e sexualidade em cadernos escolares. O trabalho, pretende, ao analisar o discurso de gênero e sexualidade nos cadernos escolares, artefato cultural da cultura escolar, compreender como esse discurso atua com seus diversos enunciados como práticas discursivas⁵⁶ de subjetivação dos sujeitos escolarizados na infância, ou seja, pretende mostrar como esses enunciados atuam na indicação de como devem ser os sujeitos em suas identidades de gênero e sexualidade.

A conceitualização utilizada nesta pesquisa exige que tratemos dela de início pelo que ela tem de polissêmico nas ciências sociais e humanas. Associamo-nos ao debate no âmbito dos discursos da pós-modernidade e do pós-estruturalismo e nesse sentido vamos tratar o discurso de gênero e de sexualidade como práticas discursivas que nomeiam e produzem o que nomeiam. Nessas perspectivas gênero e sexualidade vêm sendo analisados

⁵⁵Um recorte da dissertação intitulada "Os cadernos escolares que "falam": artefato de subjetivação de gênero e sexualidade" (UFPE - PPGGE 2015).

⁵⁶Práticas discursivas na perspectiva de Michel Foucault um domínio onde é possível observar o lugar de um saber, como ele opera, como possibilita a construção dos objetos de que fala (FOUCAULT).

como construtos culturais, algo fluído, transitório, mutável, algo construído socialmente em determinados momentos históricos. O sujeito de gênero e sexualidade é entendido como fruto de uma formação histórica, política, social, familiar que lhe dá bagagem para viver em sociedade e nela atuar.

Sabe-se que os sujeitos de gênero e sexualidade são produzidos no contexto da ordem do discurso, ou seja, estão vigiados, controlados, regulados pelas regras do discurso. Aqueles que não se encaixam em suas identidades de gênero e sexualidade são vistos como anormais, loucos ou diferentes.

Entendemos que a educação⁵⁷ é uma apropriação do social com suas regras, suas lutas sociais, suas contradições, e como tal, ela própria pode ser um campo de manutenção ou modificação dos discursos.

Grande parte dessas análises inspirada em estudos desenvolvidos por Michel Foucault reconhece os artefatos curriculares como ferramentas pedagógicas de produção de subjetividades⁵⁸. Alguns estudos têm dado foco nos processos de subjetivação que acontecem nos atos do cotidiano. Sugere-se assim a investigação, a problematização de práticas de rotina, dos gestos e das palavras banalizadas (LOURO, 2010a,p.63).

Tomamos o processo identitário⁵⁹ dos sujeitos da educação a partir do debate instituído no âmbito das Pedagogias Culturais e dos estudos de gênero e sexualidade. Outro aspecto a observar é que essas identidades estão associadas às relações de poder⁶⁰ implícitas e explícitas no cotidiano, produzindo sujeitos, fabricando corpos dóceis.

⁵⁷“É um instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso” como defende Foucault (2011a, p. 43).

⁵⁸Quando se fala de subjetividade na perspectiva foucaultiana, está-se a dizer de modos de subjetivação, tal como nos diz Fischer (1999, p.41). Para esta autora, a proposição de Foucault refere-se ao modo como "o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo" (1999, p. 42).

⁵⁹Nesses campos, considera-se que o sujeito tem “identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 2010a, p. 24).

⁶⁰Entendemos o poder tal como Foucault, como algo que não só nega, mas também produz, incita, coíbe. Essa visão de poder nos permite dizer que os futuros homens e mulheres não se constituem apenas por “mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos,

Os cadernos escolares⁶¹, como artefato cultural curricular, reflete o contexto social no qual se vive. O caderno, como outros artefatos da cultura escolar, traduz os discursos que permeiam a sociedade em determinados momentos históricos em suas questões relativas à cultura e à política.

De forma mais detalhada, indicamos que nos interessa dar visibilidade a enunciados de gênero e sexualidade nesse artefato em relação ao cenário discursivo ao interdiscurso, observar regularidades discursivas e, por fim, argumentar sobre a forma como os cadernos escolares operam na produção constitutiva de certa forma de ser em relação a gênero e sexualidade.

ANÁLISE DO DISCURSO E CULTURAL: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Análise do Discurso e Análise Cultural

Para Foucault, o discurso nada mais é do que uma “reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (FOUCAULT, 2011a, p. 49). Com Foucault aprende-se que na análise do discurso deve-se compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação. Neste contexto dois pontos se mostram importantes, o cenário discursivo, articulado pela sociedade do consumo, a indústria cultural, onde acontece tal movimentação e o interdiscurso articulado por três pontos⁶² que articulam nossa análise: a coexistência discursiva; o campo de

modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas)” (LOURO, 2010a, p. 41).

⁶¹Segundo Hébrard (2001), estão presentes na vida escolar desde o século XVI, porém a “generalização do caderno na escola primária pode ser situada no primeiro terço do século XIX”, sendo “somente a partir de 1860, quando sua prática é verdadeiramente corrente” (HÉBRARD, 2001, p. 119).

⁶²(1) *Coexistência Discursiva* que são enunciados já formulados em alguma outra parte e que são retomados em um discurso a título de verdade admitida; (2) *O campo de Concomitância*, enunciados que se referem a domínios de objetos inteiramente diferentes e que pertencem a tipos de discurso totalmente diversos, mas que atuam entre os enunciados estudados e (3) *Domínio da memória*, trata-se dos enunciados que não são mais admitidos ou discutidos, mas em relação aos quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica

concomitância e o domínio da memória. Trabalharemos a análise cultural a partir de três⁶³ importantes conceitos: Identidade, Representação e Performatividade.

LIÇÕES QUE ENGENDRAM O MODO DE SER MENINOS E MENINAS.

Cadernos escolares e os marcadores rosa e azul na estabilização do masculino e feminino.

Em nosso trabalho trataremos esse marcador de gênero não como um signo em si mas como um discurso. Neste sentido, iremos dar ênfase em nossas análises a questões relacionadas ao que está indicado como interdiscurso. Entendemos como Foucault que os discursos estão em rede, que eles guardam dentro deles múltiplos discursos. De início vamos tratar da coexistência discursiva, ou seja, vamos indicar na análise do discurso de gênero e sexualidade dos textos escritos e visuais do nosso arquivo quais enunciados que já foram formulados e que reaparecem formando a rede discursiva em análise. Nesse contexto, não interessa saber de sua origem e sim que trata-se de um marcador social de gênero forte em nossa sociedade na atualidade. Problematizá-lo é a nossa intenção na análise que desenvolvemos.

⁶³(1) *Identidade* "a identidade e a diferença são construídas na e pela representação: não existem fora dela" (SILVA, 2010); (2) *Representação*, concebida como um sistema de significação. Os signos que constituem as representações não se limitam a servir de marcadores para objetos que lhes sejam anteriores: eles criam sentidos. A realidade é construída assim discursivamente (SILVA, 2010) e (3) *Performatividade* segundo Butler (2008), "os atributos e atos de gênero, as várias maneiras como o corpo mostra ou produz sua significação cultural, são performativos, então não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido" ou seja, "não haveria atos de gêneros verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos, e a postulação de uma identidade de gênero verdadeira se revelaria uma ficção reguladora".

Com um rápido olhar sobre os cadernos escolares, vemos duas cores se sobressaírem: cor rosa nos materiais das meninas e cor azul nos materiais dos meninos, como nos mostram a figura 1 e a figura 2.

Figura 1 - Capa caderno



Fonte: Escola Pública - menina- 1º ano -2014.

Figura 2 - Capa caderno



Fonte: Escola Particular- menino - Jardim II - 2013.

O enunciado que separa as crianças pelas cores azul e rosa estão em coexistência com outros enunciados que compõem a educação das crianças, que se entrecruza com o modo como a Sociedade do Consumo (BAUMAN, 2008), convida os sujeitos a se tornarem consumidores. Ou

seja, os enunciados dos cadernos escolares estão em rede com enunciados de outros produtos da indústria cultural, produzindo sentidos sobre ser menino e ser menina, agora nessa sociedade menino consumidor e menina consumidora. Afinal, nessa sociedade o sujeito é o que consome e para se inserir em tal sociedade acaba por se transformar em mercadoria.

A questão das cores como marcadores sociais de gênero e sexualidade pode ser explicada também pelo que está indicado por Hall (1997) com suas reflexões sobre a centralidade da cultura. Nessa reflexão o autor mostra como o ambiente doméstico está atrelado, pelo consumo, às tendências e às modas mundiais. Os manuais de puericultura como o do Drº Rinaldo De Lamare (2001) que por décadas "guia" a forma de cuidar e criar as crianças, ensinando a mães esse ofício, trazem também esses marcadores de gênero e sexualidade tal como a capa de uma de suas versões na figura 3.

Figura 3 - Capa do Livro a Vida do Bebê - o rosa predomina



Fonte: A Vida do Bebê - Rinaldo De Lamare - 2001

Neste contexto estão na rede discursiva família, escola e sociedade de consumo. A criança ainda na barriga da mãe é pensada de forma, ainda, predominante por esses marcadores de gênero. O que se quer dizer é que é essa rede discursiva que sustenta esse marcador nos artefatos culturais escolares a exemplo do caderno escolar como estamos apresentando. Com efeito, já na gravidez as futuras mães são incitadas a escolher enxovais e móveis para os bebês tendo como marcadores as cores, como nos mostram as figuras 4 e 5.

Figura 4 - Quarto menina



Figura 5 - Quarto menino



Fonte:<https://www.google.com.br/search?q=QUARTOS+DE+BEBE>

Esse modo das cores associadas ao sexo ou gênero remonta há décadas e traduz um modo tradicional de ser e estar no mundo como meninos e meninas. Os enunciados das capas de cadernos (figura 1e 2) trazem também para além da cor como marcador social de gênero e sexualidade outros indícios do discurso de gênero e sexualidade. Essas cores, presentes nos cadernos e enxovais, como o caso da cor rosa, trazem como significados os pares feminilidade (doçura, delicadeza, leveza, passividade, fragilidade etc.), e a cor azul os significados dos pares masculinidade (força, decisão, valentia, coragem etc.).

Vemos assim uma relação de representação de papéis, tais construções ocorrem de várias formas em nossa sociedade. As representações culturais, segundo Silva (2010), não são simplesmente construídas de signos que propagam aquelas coisas que supostamente 'representam'; os signos que constituem as representações pensadas pela análise cultural fazem algo além de servir de marcadores para objetos que já existem: eles criam sentidos.

Do ponto de vista do campo de concomitância, fica evidenciado o interdiscurso com discursos fora do campo específico da educação - o discurso do mercado, através das marcas de tais produtos. Observa-se também como o discurso dos super-heróis desde os anos 1940, como aparece na figura 2, retorna agora na atualidade com maior força pois estão não só nas revistas de quadrinho mas na indústria cinematográfica. Há, portanto, um interdiscurso com a indústria cultural.

Esse interdiscurso aparece em várias capas de cadernos escolares, tendo os cadernos das meninas um apelo mais forte, em relação às Barbies, princesas e outros desenhos, como nos mostra a figura 6.

Figura 6 – Contracapa



Fonte: Escola Pública - menina - 1º ano - 2014

Observamos do ponto de vista da indústria cultural, como os brinquedos infantis podem estar associados ao discurso de gênero e como essa indústria o utiliza como produto de consumo para atrair os/as pequenos/as compradores/as a tais produtos. Nesse sentido, há um

acoplamento entre indústria cultural e consumo, como nos mostra a figura 7.

Figura 7- Linha Barbie



Fonte: <https://www.google.com.br/search?BARBIE+LINHA>

O caderno, neste contexto, é um lugar de propaganda onde a criança tem a possibilidade de agregar tais signos consumidos nos mercados, *shopping*; percebemos entretanto que tais propagandas por vezes são sexistas e performáticas.

Seguindo esta lógica empregada pela Sociedade do Consumo, os cadernos das meninas também aparecem com a predominância das cores rosa, lilás e por vezes vermelho. Apresentam, em boa parte do nosso acervo, os signos que rondam o imaginário feminino infantil como flores, borboletas, corações dentre outros, como nos mostra nos cadernos das figuras 8 e 9 nos mostrando a regularidade discursiva presente neste artefato escolar.

Figura 8 – Desenho interno

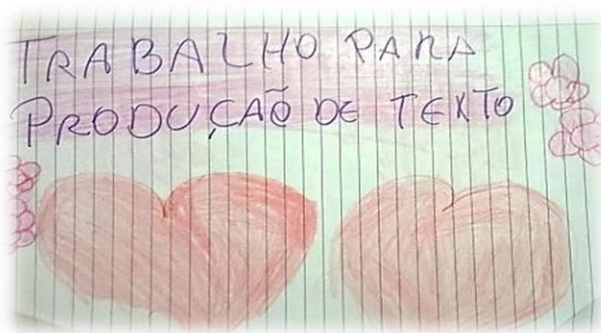


Figura 9 - Desenho interno



Escola Pública - menina-3ºano-2014

Tais cadernos (figura 8 e 9) nos mostram como de forma sutil e através de desenhos as meninas vão construindo um modo de ser e estar no mundo, se afirmando e restabelecendo um padrão que há muito tempo vem sendo reafirmado.

Já os cadernos dos meninos apresentam elementos associados a super-heróis divulgados nas revistas em quadrinhos e nos filmes. São visíveis os elementos considerados adequados para representarem modos de ser "menino", como retoma a figura 10.

Figura 10 – Contracapa



Escola Particular - menino -2º ano - 2013

Nessas capas, observamos como o discurso observado nos cadernos (figura 6) e a linha Barbie (figura 7) contrastam com este, tendo a presença de super-heróis e das cores preestabelecidas os quais também se relacionam intimamente com o consumo de outros utensílios que convivem cotidianamente com esses sujeitos, como nos mostra a figura 11.

Figura 11 - Linha Ben 40



Fonte: <https://www.google.com.br/search?BEN+10+LINHA>

As lições no contexto da escolarização guardam preciosos ensinamentos. Elas atuam no dia-a-dia da escola e têm nos cadernos escolares um dos lugares privilegiados. Nas lições vemos que as marcações das cores de menino e de menina são por vezes impostas pelas imagens as quais as crianças têm acesso em revistas, jornais, ou em outros materiais usados em pesquisas para realizar determinada lição.

A figura 12 mostra um fragmento de história em quadrinho infantil no qual a criança na execução da lição elege a cor que considera mais próxima da representação do modo de ser menina e do modo de ser menino. Assim, compõe o desenho do lençol da menina com corações e o do menino com bolas. Há uma manutenção deste discurso que por vezes se expressa através da proposição da própria escola, como mostra o exemplo a seguir em uma atividade.

Figura 12 - Lição



Fonte: Escola Particular- menino - 2º ano - 2014.

Retomando os exemplos aqui analisados, temos cadernos, suas capas, contracapas, impregnados por suas lições, marcas; os desenhos vão de forma sutil trazendo para as crianças certas formas de ser menino e de ser menina, formas de ser e estar no mundo, para atender a uma lógica, operando no sentido de reiterar representações/regularidades enunciativas (hegemônicas) em torno das categorias de gênero e sexualidade.

Temos corpos que são inscritos⁶⁴ por todas as vivências de determinadas épocas. Entretanto é importante destacar que tal processo não acontece de forma passiva pelas crianças, elas interagem, jogam o jogo, aceitam ou negam as regras fazendo outras escolhas que podem fugir do padrão preestabelecido.

Os cadernos escolares transparecem o que as crianças têm acesso em suas vidas, tecendo relações de coexistência discursiva com os manuais

⁶⁴A "inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura" (LOURO, 2010b, p. 11).

de puericultura; e de concomitância com outros discursos presentes na vida em sociedade, como o discurso de consumo e mercado. Louro sobre este contexto reflete, "talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser conhecida (passou a ser significada) como uma "marca" definidora da identidade" (2010b, p.14), pois essas marcas devem ser questionadas e postas em debate.

Estas formulações vão nos mostrar várias representações, as quais são diferentes e divergem umas das outras, porém vemos que algumas ganham mais visibilidade ao ponto de deixarem de ser representações para serem realidade. Pois se toma como lei, regra, padrão de normalidade o comportamento de ambos os sujeitos, quando na verdade esta é apenas uma das formas de ambos os sujeitos se apresentarem. Vemos então que se quer fixar uma identidade para esses futuros homens e mulheres, duradoura e "normal", uma identidade que diz respeito a suas futuras escolhas e comportamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado, neste recorte, nos mostra como os cadernos atuam na formação da identidade dos sujeitos escolarizados. Estando este artefato presente na vida escola há tantos anos, percebemos que deles, neles e através deles os sujeitos apreendem "coisas", formas de ser e estar no mundo.

O caderno escolar acaba por se constituir como um local de saber / poder / ser, pois ele pode levar os sujeitos que o utilizam cotidianamente a reproduzirem seus ideais, os levando a se autointerpretar, a se julgar, se pôr à prova, pois ele incita a um propósito preestabelecido. Percebemos então que os cadernos atuam como um artefato escolar-cultural-curricular de produção dos sujeitos. Nesse sentido podemos dizer que a análise aponta os cadernos escolares como artefatos com potência para a construção de identidade de gênero e sexualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero feminismo e subversão da identidade*. 2. ed. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 21. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

- XXXVII -

JOVENS POPULARES, UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA: CONSTRUINDO RELAÇÕES NO ESPAÇO-TEMPO EM SÃO GONÇALO

Patrícia Elaine Pereira dos Santos /FFP-UERJ-(Brasil)

INTRODUÇÃO

Ao pensar na proposição e desafios que traz à tona o público alvo das universidades, e a questão da permanência estudantil, importa sinalizar uma categoria de extrema relevância: Estudante Universitário de Origem Popular (EUOP)⁶⁵. Não interessa constituir uma percepção negativa desses jovens estudantes, nem tampouco a assunção de estratégias de formação pautadas em lógicas compensatórias que implicaria na adequação unilateral desses estudantes à cultura universitária. Esse pressuposto permiti igualmente questionar e problematizar a dimensão elitista e excludente dos currículos acadêmicos bem como reconhecer nas leituras e experiências de

⁶⁵ A partir da experiência do projeto Conexões de Saberes ministrada pela SECAD\MEC entre 2005-2010, essa foi uma categoria intensamente debatida na coordenação executiva do projeto, pois as características eram heterogêneas diante das diversas realidades brasileiras que se encontravam. Todavia, foi possível encontrar pontos que tornassem sentidos nacionais como o critério “baixa escolaridade dos pais” que permitiu operar analiticamente com a ideia de “primeira geração universitária”. Esse critério, bastante fecundo se considerarmos as contribuições dos estudos da sociologia da educação que apontam os efeitos na escolarização do pertencimento social e/ou do capital cultural dos estudantes. Outro critério bastante sinalizado se refere aos territórios discutidos como “espaços populares” que se definia a partir do entendimento de favela, moradias em conjuntos habitacionais e grupos minoritários socialmente organizados na habitação.

mundo trazidas pelos EUOPs contribuições significativas para que a cultura universitária possa pensar sobre si mesma e no diálogo com outros espaços formativos como a escola.

Por outro lado, interessa problematizar as estratégias possíveis na relação do acesso à universidade investindo na relação com a permanência, como também, pensar nas dinâmicas de outros espaços juvenis que pode ou não passar pela escola, mas são preenchidos por conhecimentos, e imbuídos de atos formativos. Parto da hipótese que em alguns momentos os jovens se tornam protagonistas de suas trajetórias sem elucubrar uma perspectiva de compensação via conhecimento formal. Por outro lado, a dimensão universitária preenche de sentido o caminho profissional diante da possibilidade de ascensão econômica e social.

Embora seja difícil negar que os estudantes tendem a apresentar dificuldades na apropriação de determinados traços da cultura universitária, o que muitas vezes, tende a ser confundido com um verdadeiro “obstáculo epistemológico”, esboços sobre o desempenho de estudantes universitários têm apontado que algumas das dificuldades de aprendizagem do conhecimento acadêmico não estão necessariamente condicionadas ao pertencimento a uma determinada classe social. Análises recentes (SANTOS e GABRIEL, 2014) apontam que o que mais diferenciam os estudantes universitários de classes sociais distintas é menos a natureza das dificuldades do que as estratégias mobilizadas para enfrentá-las e superá-las.

Esses são alguns dos sentidos que permeiam a questão da formação e políticas institucionais que parecem representar um desafio permanente para se ponderar ações junto as universidades, e repensar a dinâmica dos estudantes universitários, vinde que a participação efetiva na produção do conhecimento, e a criação de condições para transformação institucional são estruturas que pouco assimilam a realidade da universidade.

A questão do conhecimento surge pois, de forma a ser problematizada no momento que se reconhece outros saberes produzidos pelos sujeitos e identificados como importantes. Este é um efeito importante para definir a democratização quando se abre espaço para outros saberes e passam a questionar quem os produzem dentro e fora da universidade. Andrade e Silva (2003, p. 26) também articulando a universidade no campo da formação, enfatizam que “... a universidade pode ser definida como uma rede de conversações acadêmico-científicas que se entrelaçam nas atividades de produção e socialização do conhecimento.”

Esta perspectiva abre a possibilidade para pensar duas questões que se complementam: os sujeitos que produzem conhecimentos e as relações que estabelecem esses conhecimentos para se constituir uma proposta de universidade.

Frente aos desafios apresentados a questão da autoria da produção do conhecimento acadêmico se coloca hoje sob outros termos. Refiro-me especialmente a inserção de um perfil social que historicamente foi alijado, se fazendo contudo cada vez mais presente nos últimos 10 anos.

Diante do objeto de estudo “juventude popular na universidade”, importa sinalizar que a experiência de ser jovem de origem popular é desigual em termos de oportunidades e possibilidades. Por outro lado, a universidade é um campo de luta permanente assumindo que há um diagnóstico de crise sendo retratado por diferentes autores⁶⁶ que assumem olhares e perspectivas também diversificadas para nomear tal espaço de conhecimento que não se define por um único caminho.

Trabalho na perspectiva de entender a universidade (e\ na escola) como uma instituição organizada e que guarda relações científicas específicas, um local de produção sistemática de conhecimento. No entanto, nos interessa ampliar a interlocução, assim como faz Gabriel (2013), que contribui para o entendimento do espaço educativo como lócus de socialização e democratização⁶⁷ do conhecimento científico, onde abre

⁶⁶ No campo da sociologia, a saber: Talcott Parsons sobre o 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; Max Weber no início do século XX traçando elementos de um ideal de universidade; Gramsci enfatizando dimensões mais políticas da universidade; Luiz Antônio Cunha, autor da maior produção sobre as universidades brasileiras, traz uma abordagem de racionalismo instrumental e exclusão social a partir da crítica ao modelo de uma ideologia burguesa.

⁶⁷ Inspiradas na leitura de Gabriel e Moehleck (2006) que mesmo distante do foco de discussão da educação básica, vislumbram um entendimento de democratização possível diante do que estamos propondo entender neste texto. Para essas autoras, a democratização propõe a problematização e redefinição das políticas educacionais, tendo em vista que a questão dos saberes possa oferecer caminhos para a continuidade do debate que envolve acesso e permanência, além da necessidade em entender a inserção de outras formas de conhecimento a serem legitimados nesse campo em disputa. Vale ressaltar que a democratização visa o

pistas para pensar em processos de legitimação da instituição em torno de um projeto democrático.

Ao reconhecer que embora essa instituição do ensino superior não possa ser considerada a única responsável por uma situação de desenvolvimento social, o seu lugar de prestígio e importância acadêmica torna seu papel inquestionável em termos da produção de verdades (FÁVERO, 2010) que oferecessem subsídios e justificativas para o que era nomeado de "avanços" no século XIX. Esta é uma função que certamente não se perdeu, pois, ainda declina-se um poder importante para este espaço legitimado como um locus produtor de conhecimento científico.

Tendo em vista o olhar sobre esta instituição como lugar legitimado de produção do conhecimento, ficou entendido que este conhecimento acadêmico daria respostas às questões que não eram respondidas pela sociedade. Outras instituições, como a escola também tem esse papel, mas é a universidade que tem apresentado dificuldade em redefinir sua identidade, especificidade e demonstrar com clareza as suas funções sociais. Segundo esses autores, os desafios enfrentados pela universidade são frutos da complexidade de processos sociais, econômicos, políticos e culturais, pois como instituição democrática ela se apresentaria aberta às múltiplas vozes de interesses diversificados.

a democratização da educação superior, não só no sentido de reivindicar a criação de novas universidades públicas, de qualidade, populares e democráticas, mas também como forças indutoras na transformação de estruturas e lógicas centralistas que, por vezes, impregnam instituições ou setores universitários. Com sua capacidade mobilizadora, os movimentos podem contribuir de maneira significativa para a superação de visões mecanicistas e positivistas de universidade e de ciência. (BENINCÁ, 2011, p. 50)

Um dos caminhos sinalizados por Mayorga et ali (2010) no que se refere ao diálogo da universidade com os movimentos sociais diz respeito à contribuição dos grupos sociais para o debate da democratização na medida em que colocam a pauta da desigualdade para dentro da instituição.

“aprimoramento” do seu sentido para que possa criar mecanismos para atender a um maior número possível de demandas.

A intensificação do diálogo com os movimentos sociais produz efeitos no entendimento do papel político e epistemológico desempenhado pela universidade. Todavia, há modos distintos quanto a essa 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.

Esta é uma relação que pode nos conduzir a um bom caminho para pensarmos em atos democráticos, perante demandas decorrentes de desigualdades sociais, que estão sendo assumidas pela sociedade. Esse processo inclui a reflexão sobre esses debates podem ser reordenados para dentro da universidade, no momento em que a figura do pobre, ou seja, de pessoas de origem popular também se permeia para dentro da instituição, especialmente, a partir dos discentes. Esse pensamento pode vir a representar a garantia de um espaço que traga à vida humana como espaço de prestígio para fomentar novos conhecimentos a serem reelaborados na articulação da vivência acadêmica e cotidiana.

Diante de tal quadro, esboço um reconhecimento tanto do território “universidade” como do território “espaços populares” e movimentos sociais – a partir das demandas e escutas dos próprios estudantes, e buscando interlocução com pré-vestibulares comunitários e as escolas são demandas de investimentos na organização e sistematização dos dados a serem assimilados. Tais demandas se referem a entrada na universidade, e parcerias com escolas públicas e pré-vestibular comunitário, assim como, outros espaços não formais a serem identificados durante o primeiro ano. A princípio, enumeramos como esses espaços: organizações não governamentais que incentivem os grupos de jovens no Estado do Rio de Janeiro, e em particular em São Gonçalo, sendo necessário promover um levantamento das ações que têm sido realizadas.

Nesse sentido, trago como desafio o reconhecimento do perfil dos estudantes que atualmente circulam na universidade pública, e especialmente a demanda que surge ao pensar sobre os jovens de origem popular que estão sendo inseridos neste espaço. Difundir as trajetórias dos estudantes de origem popular, e como se constitui a relação do conhecimento para dentro da universidade em que se articula o popular com o acadêmico são algumas das perspectivas e caminhos de investigação.

Desse modo, trago abaixo alguns trechos que denomino como “iniciais” na perspectiva de conversas e difusão do projeto em sala, com intuito de trazer apontamentos relevantes na relação do estudante de origem

popular com as demandas da universidade que aqui se apresenta ainda de forma provisória e pontual, mas contribui para registrar alguns sentidos relevantes:

Não tive dificuldade de acesso porque estudei muito para estar aqui, mas encontro outros obstáculos no que se refere à permanência, é muito difícil especialmente para aluno trabalhador. É nítido que não somos compreendidos e as situações demonstram que a universidade não está preparada para atender às necessidades dos discentes. Está aqui é como uma guerra, é “matar dois leões por dia”, e confesso que mesmo na luta também fico cansado e desanimado. Ainda tem o alto custo de manutenção dos estudos, o deslocamento, alimentação e aquisição de xerox. Têm dia que escolho comer ou ter cópia do texto. (Daniel, 4º período de história, aula de prática de ensino)

Professora, para estar aqui acordo as 4h da manhã. Não é fácil, e ainda moro no interior da periferia onde poucos compreendem o que é estudar em Universidade Pública, nem minha mãe sabe direito. Tenho que lutar a cada momento pelo meu espaço, ter que mostrar que tenho interesse mesmo sempre chegando atrasada pela manhã porque saio daqui as 22h no dia anterior. Será que há interesse em compreender de onde venho e para o que vim? (Karine, 3º período de letras, aula de didática). Sempre estudei na escola pública, e estar na universidade é um sonho realizado, não é fácil porque na minha casa as pessoas não frequentaram esse espaço e às vezes não entendem quando tenho que ler um monte de texto no final de semana. Mas, quero construir minha trajetória de forma diferente, não sou mais a aluna com dificuldade que sentava perto da professora, agora serei eu a professora. (Márcia, 6 períodos de pedagogia, aula de didática)

Identificar seu perfil, diagnosticar suas características socioculturais e econômicas, trabalhar a autoestima e contribuir para a incorporação dos EUOPs na cultura universitária por meio da qualificação crítica da relação estabelecida com o conhecimento acadêmico nos parece um caminho possível para se pensar em estratégias políticas, epistemológicas e pedagógicas que permitam reinventar possibilidades mais democráticas e

menos dogmáticas de leitura de mundo”. (GABRIEL & MOEHLECKE, 2007, p.7) que precisaria ser ampliado e institucionalizado.

Uma das razões dessa diferenciação pode ser encontrada nos efeitos ambivalentes causados pela entrada das camadas populares em um universos representativo de um forma de estar e significar um mundo ao qual lhes foi impedido o acesso. A inserção na cultura universitária tende a ser significada como um estranhamento ambivalente, oscilando entre desejo e frustração na medida em que a experiência da conquista em ocupar um lugar que historicamente lhe foi negado, é constantemente atravessada pela experiência da subalternidade quando o fazem se sentir como intrusos em um mundo que não lhes pertence.

Desse modo, na perspectiva defendida, uma política de permanência nesse contexto implicava necessariamente no enfrentamento com questões que envolviam tanto processos de subjetivação por parte dos estudantes como processos de objetivação de currículo acadêmico. Como assumir a posição de estudante de origem popular sem reforçar uma posição de subalternidade no âmbito da cultura universitária? Quais implicações para a definição de “cultura universitária” de uma conexão entre saberes oriundos de contextos discursivos diferenciados – “cultura popular” e cultura acadêmica e historicamente posicionados de forma hierárquica?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benincá, D. (2011). *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo, SP: Outras Expressões

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", Montevideu: Universidad de La República, 2009.

FERREIRA, Marcia Serra; GABRIEL, Carmen Teresa. Currículos Acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa. In: *ETD- Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n. esp., p.185-200, out. 2008.

JEZINE, Edineide. Universidade-sociedade e extensão universitária. Construções teórico-metodológicas. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da Anped*, GT 11, Apresentação de trabalho, 2005.

GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Marcia Serra; MONTEIRO, Ana Maria. Democratização da Universidade pública no Brasil: circularidades e subversões nas políticas de currículo. In LOPES, A.C; LEITE, C.; MACEDO, E. & TURA, M. L (orgs) *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil em Portugal*. Petrópolis: DP et alli, 2008.

GABRIEL, C. T. & MOEHLECKE, S. Conexões de Saberes: uma outra visão sobre o ensino superior. *Revista Contemporânea de Educação*, n.2, Dez. 2006. Disponível em:
<<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/artigos/smoehlecke.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2007

GABRIEL, Carmen Teresa. *Currículo e Democratização da Universidade Pública: notas de uma pesquisa em curso*. IX Encontro de pesquisa em educação da região sudeste. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Cd room UFSCAr, 2009.

MAYORGA, Cláudia (org). *Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XX: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Patricia Elaine Pereira e GABRIEL, Carmen Teresa. *Estudante universitário, formação e conhecimento acadêmico: narrativas de democratização*. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2014, Fortaleza. XVII ENDIPE: A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade. Fortaleza: UECE, 2014. v.1.

- XXXVIII -

CURRÍCULO E DIFERENÇA: SENTIDOS EM DISPUTA.

Renata Leite de Oliveira – UERJ/FEBF (Brasil)

INTRODUÇÃO

O texto apresenta algumas reflexões a partir das articulações discursivas de estudantes de um curso de pedagogia sobre as diferenças, desta forma, viso problematizar como as diferenças emergiram e disputaram espaço entre os discursos que auxiliam a compor, mesmo que provisoriamente, o campo curricular.

Apesar de ainda presenciarmos tentativas de normatização e/ou silenciamento das diferenças, compreendo a escola como um local de trocas, cuja qualquer possibilidade de conter sentidos ou padronizar comportamento já surge fracassada, considerando a multiplicidade de seres que integram o ambiente escolar.

A partir disso, o interesse pela temática curricular permeada pelas diferenças tem conquistado meu olhar e dedicação. Pois, discursos, políticas curriculares, olhares e gestos compõem o que é o currículo, mas, não conseguem

chegar a uma única definição. Esta impossibilidade de essencialização do currículo que me atrai a pesquisar as metamorfoses curriculares que brotam cotidianamente no chão da escola. Quando ‘amarramos’ uma definição de currículo, devemos compreendê-la como instável, mutante e inacabada, considerando as negociações, traduções, sentidos em disputa que buscam tecer o campo curricular. Acredito que esta tecitura não ocorre sem os fios e linhas permeadas pelas diferenças.

Desta forma, busquei compreender (no momento em que foi realizada a pesquisa, primeiro semestre de 2015) como estudantes do curso

de pedagogia, futuros profissionais da educação, negociaram sentidos em relação às diferenças culturais. Entendendo que estes sentidos produzem o currículo e organizam as relações e atividades pedagógicas nas escolas.

Por intermédio dos aportes pós-coloniais e pós-estruturais compreendo o currículo como produção cultural, um espaço-tempo de negociações onde distintos discursos se hibridizam, onde concepções e práticas produzidas nos diferentes contextos que concorrem para sua produção estão inseridas em um espaço de disputas, enunciações, hibridizações, tradução e negociação de sentidos que se constituem por meio de conflitos gerando momentaneamente consensos conflituosos.

A utilização do grupo focal favoreceu as interações e trocas coletivas entre os participantes da pesquisa possibilitando a construção de uma rede de significados. Esta metodologia possibilitou perceber os múltiplos olhares e uma pluralidade de processos emocionais, através da interação, possibilitando uma compreensão contingente de significados e sentidos (GATTI, 2012).

Ao todo foram realizados quatro encontros com duração entre uma hora até uma hora e trinta minutos, composto por 12 até 16 pessoas em cada encontro. Embora a quantidade de participantes fosse um fator variável, o grupo participante foi o mesmo; estudantes regularmente inscritos na disciplina de estágio supervisionado das séries iniciais e realizando estágio.

Para cada encontro foi elaborado um roteiro pré-definido que serviu como uma orientação, pois cada encontro foi surpreendente e adquiriu um formato próprio e bem fluido. Principalmente, ao abordar a questão do que entendiam por diferença; e ao solicitar relatos de vivências enquanto docentes ou estagiários. Diversas situações de tentativas de opressão e silenciamento das diferenças vieram à tona, assim como práticas que romperam com situações opressoras. Nos dois últimos encontros foi solicitado que trouxessem situações vivenciadas no espaço escolar em que atuavam enquanto estagiários e/ou relatos de experiências vivenciadas na escola enquanto alunos.

DIFERENÇAS E DISCURSOS: REFLETINDO SOBRE O CAMPO CURRICULAR.

Algumas falas relataram que há justificativas biológicas que acabam legitimando binarismos e provocando desconforto para os que não se

encaixam nos papéis previamente definidos. Uma das pessoas participantes relatou uma experiência que vivenciou enquanto aluna do ensino fundamental.

quando eu era da quinta série eu cortei o cabelo curto, muito curto e eu sempre usei roupa de moda masculina. Eu era discriminada, o pessoal passava por mim e fazia chacota “isso é menina ou menino”? Eu não me relacionava com as pessoas, porque eu não me relacionava no padrão das meninas femininas, nem dos meninos, por que eu era mulher. Então, foi muito complicado, não tinha diálogo com o professor. Não tinha diálogo com a turma, eram poucas as pessoas na instituição que conversavam comigo, me aceitavam. E aí eu tive de me aceitar em algum dos dois lados, eu tive de me classificar para eu poder ser aceitável (fala de uma das pessoas participantes).

Estar no entre-lugar, na fronteira, não se enquadrar em padrões de condutas constituídos discursivamente por meio de jogos de linguagem e de poder é algo complexo. Este relato retratou o desconforto por não habitar nem um lado e nem o outro lado construído discursivamente e estabelecido como hegemônico. Porém, a partir desta fala, ênfase a importância de entendermos e trabalharmos o currículo como cultura, “na perspectiva de não fixação de identidades, antagonismos e saberes” (LOPES; MACEDO, 2012, p.153) tentando romper com uma lógica que rotula, segrega e exclui as diferenças.

Entendo o currículo como fluxo cultural e considero a cultura como diferença, como um fluxo contínuo, assim, de acordo com Bhabha (2011), estar no terceiro-espço “trata da necessidade de deslocar a prevalência de determinados usos de categoria” (p.111). Desta forma, “pelo viés do terceiro espaço, a enunciação da cultura torna visíveis os outros “tempos” de significação cultural e os outros espaços narrativos que reescrevem o imaginário social” (idem).

Ao mesmo tempo em que falas traziam a questão de gênero associada a uma concepção binária (homem/mulher), reduzindo a diferença à diversidade (Bhabha, 2003) outros relatos emergiram na tentativa de desestabilizar padrões socialmente e culturalmente instituídos como hegemônico por meio das relações de poder. O relato foi sobre uma atuação enquanto docente de uma turma de primeiro ano, quando uma criança

chegou com batom em uma roda com várias crianças (meninas), e uma delas era menino. Todos passaram batom, inclusive o menino.

Os meninos questionaram “Tia, eles estão usando coisas de meninas”. Então eu retruquei falando que homens também podem usar batom, como os atores de televisão, ainda enfatizei questionando que então nenhuma menina pode jogar futebol pois é coisa de menino?” (fala de uma pessoa participante).

Nesta fala evidenciou-se a tentativa de desarticulação de lógicas binárias, rompendo com a lógica da padronização de seres plurais. Considero necessário desestabilizar discursos e práticas que visam uma igualdade ou padronização de papéis sociais, “admitindo a diferença como uma construção discursiva politicamente orientada e não como descrição de distinção natural (étnica, geracional, de gênero, de origem regional) ou de escolha individual (religiosa, de opção sexual, política etc)” (RAMOS, 2011, p. 87).

Muitas falas relacionaram diferenças à educação especial ou à necessidade de uma educação inclusiva, na relação de diferença às deficiências. O padrão de ‘normalidade’ também habita o campo da educação especial considerando que múltiplos sujeitos permanecem excluídos do processo educacional, pois diferem do que foi instituído para aquele ambiente. Incluir vai além de garantir o acesso e a permanência no ambiente escolar. Incluir também deve atender às especificidades de cada aluno, propiciando uma educação e uma permanência na instituição com qualidade.

Algumas falas abordaram que crianças deficientes eram tratadas como retardadas, conforme mencionado neste relato em que a mediadora fazia piadinhas para o aluno, “pra (sic) ver se ele ria, no sentido de que ele olhava pra ela e assim, eu não sou um retardado, no sentido pejorativo e ela brincava e fazia umas piadinhas” (fala de uma pessoa participante).

eu via com o próprio professor de educação física que dentro da atividade todos jogavam a bola e falavam “ê [...], ê [...]”⁶⁸. Então, dentro da atividade, a

⁶⁸ A utilização do “ê [...], ê [...]” é para manter em sigilo o nome da criança mencionada na fala de uma das pessoas participantes do grupo focal.

cuidadora o levou até o centro da quadra e então jogaram uma bola pra (sic) ele e diziam “ê [...], ê [...]”, então jogavam a bola. Essa é a atividade de inclusão de educação física (fala de uma pessoa participante).

Os rótulos contribuem para a segregação e exclusão. Em relação a crianças portadoras de necessidades especiais há muitos rótulos negativos por não serem consideradas “normais” ou “capazes” e assim acabam sendo excluídas da maioria das atividades ou/e são resignadas a ficarem pintando. Sem incentivos, sendo resignadas somente a realizar atividades repetitivas e sem propósito acabam não trilhando um caminho de possibilidades na trajetória escolar. O insucesso escolar, muitas das vezes, é reflexo do pensamento que os professores possuem com relação aos alunos. Novamente, tal concepção opera com um padrão binário entre normal e anormal.

Conforme mencionado por Fleuri, Bitencourt e Schucmam, (2002) muitos processos de inclusão são excludentes principalmente quando a prática escolar inclui e exclui diferentes sujeitos que possuem características comportamentais ou/e físicas que divergem dos padrões de ‘normalidade’ vigentes.

As instituições de ensino possuem um importante papel no processo de incorporação das diferenças, o de desconstruir hegemonias e problematizar as pretensões de universalidade contribuindo para a desestabilização do *status quo*, rompendo com padrões pré-estabelecidos e com as tentativas de impedir que as diferenças possam emergir.

A questão religiosa emergiu durante a pesquisa quando enunciaram a imposição de um padrão religioso como hegemônico, desvalorizando outras religiões. Ao eleger uma religião como universal acabamos por desconsiderar as diferentes particularidades religiosas que disputam espaço e significação de/no mundo.

Esta universalidade se estabeleceu discursivamente e por intermédio de relações de poder assimétricas foi instituída como universal, segregando e subordinando outras manifestações religiosas a um padrão. Entretanto, este padrão não é algo fixo, assim também é passível de deslocamentos e questionamentos, visto que “o universalismo se expande ao mesmo tempo em que se quebra sua necessária vinculação a qualquer conteúdo específico” (LACLAU, 2011, p. 65).

Uma das falas considerou que “as pessoas que tem religiões afro, elas têm vergonha de dizer que tem, muitos têm vergonha. Enquanto elas

não tomarem uma posição vão ser abafadas, entendeu? ” (Fala de uma pessoa participante). Analisei que a vergonha enunciada pela participante da pesquisa, pode não ser uma vergonha propriamente dita, mas o medo de sofrer alguma violência, além de verbal, física.

Infelizmente a intolerância religiosa adquiriu tanto espaço na sociedade que diferir de um padrão estabelecido como universal, do bem e/ou correto passou a ser considerado como algo ameaçador que precisa ser destruído custe o que custar. Assim, entendo que a questão não seja vergonha, mas medo de sofrer violências por ser diferente, pois muitas vezes o outro é visto como a representação do mau quando não deveria ser assim.

Considero que qualquer conceito, concepção ou leitura de mundo que tenha se constituído como hegemônica (e neste processo as relações de poder também se fazem presentes) vincula-se a uma compreensão de universalidade como um particular que se tornou dominante resultando na exclusão de diferentes particularidades (exterior constitutivo) sendo impossível atingir uma sociedade harmonizada (LACLAU, 2011).

Algumas falas evidenciaram a escola como reprodutora da sociedade, desconsiderando a escola como produtora de saberes, como por exemplo, no relato a seguir onde a escola é vista como reprodutora de padrões de gêneros:

A escola reproduz o que a sociedade impõe de regras, se a sociedade diz que aquela regra é certa para algum objetivo, a escola vai reproduzir aquilo, como ela reproduz na questão do gênero, na discriminação de gênero, se a sociedade diz que tem que ser imposto que azul é para o menino e rosa é pra menina ou vice e versa (fala de uma das pessoas participantes).

Este relato desconsiderou a escola como produtora de saberes e de currículo. Não houve uma alusão para o fato de que a tentativa de reproduzir algo é falha, pois nunca teremos um resultado exatamente igual, considerando o processo de tradução mencionado por Bhabha (2011) no qual qualquer tentativa de reprodução acaba gerando sentidos que excedem o alcance do anterior.

Algumas intervenções se aproximaram mais da questão da aceitação e respeito (principalmente na situação hipotética de Rodrigo, aluno de 15 anos do oitavo ano que reivindica ser chamado de Simone e

quer utilizar o banheiro feminino), discursos cambiantes e ambivalentes negociaram sentidos mediante a situação relacionada a sexualidade.

Quanto a situação dele, ser chamado por este nome, acho que eu teria uma conversa com a turma e falaria para que buscassem ter respeito, para que ele se sentisse a vontade, falaria com todos para que ele fosse respeitado. A questão dele utilizar o banheiro feminino, eu sinceramente não sei o que fazer, então eu penso que eu levaria também a situação para os meus colegas, professores, para que a gente juntos chegasse a algum acordo, com a opinião de todos (fala de uma pessoa participante do grupo focal).

O respeito é importante, porém, quando este se resume a mera aceitação do outro estamos reduzindo a diferença à diversidade. É como se um determinado grupo social fosse tão bom e superior que aceitasse a presença do outro. Mais do que “respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como ela é ativamente produzida. [...] Uma política pedagógica e curricular da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença” (SILVA, 2014, p.100).

Assim como tiveram falas associadas à aceitação do diverso, outras falas buscaram problematizar a questão, buscando atividades para abordar a temática em sala, porque “mesmo que ele quisesse ser chamado de Simone, ele seria motivo de chacota por elas. Porque elas [as crianças] não saberiam o que está acontecendo, o porquê de ele está querendo ser chamado desta forma” (fala da pessoa participante do grupo focal);

E a questão do banheiro, pensaria na possibilidade de ter um banheiro unissex, mas também levaria isso à direção e ao grupo de professores, elaboraria uma atividade em uma sala de aula e levaria para todas as outras turmas da instituição para poder esclarecer isso. Pois, mesmo que os pais e a direção aceitem, ele poderá ser, ainda, motivo de chacota pela escola inteira, se não houver esse trabalho de conscientizar as turmas (fala das pessoas participantes do grupo focal).

Tal entendimento se aproximou da compreensão de ambiente escolar como espaço político permeado pelas diferenças. Essa percepção auxilia para que a organização da escola e do currículo seja questionada, considerando que “toda universalidade pressuposta na ação educativa tem

que ser desestabilizada com o questionamento do caráter monocultural da escola e das escolhas curriculares” (LOPES, MACEDO, 2011, p.193).

Considero que uma política pedagógica e curricular que trabalhe com a concepção de diferença “tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las” (SILVA, 2014, p.100).

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A linguagem deslizante, cambiante e permeada por relações de poder interagiu com distintas concepções de diferenças, que por vezes retrataram a diferença como diversidade e/ou relacionadas a um padrão hegemônico, ao mesmo tempo, outros discursos buscaram romper com concepções cristalizadas de ser e estar no mundo.

Muitos estudantes ainda possuíam uma visão essencialista sobre a escola, responsabilizando-a por práticas discriminatórias e excludentes, como se a escola enquanto espaço fosse a causadora de todos os males, desconsiderando nossas práticas enquanto sujeitos sociais que ocupam este lugar.

Nas falas relacionadas a questões de gênero o estereótipo se fez presente. Enfatizo o poder e a força que o estereótipo possui como um “modo de representação complexo, ambivalente e contraditório” (Bhabha, 2003, p.123). O estereótipo auxilia na construção de um padrão como verdade, como reprodução discursiva de uma realidade (inexistente) que acaba por marginalizar e segregar quem é estereotipado. Mas, podemos utilizar a ambivalência do estereótipo para desconstruir atitudes discriminatórias e problematizar as até então ditas ‘verdades’ ou ‘realidade’.

Portanto, evidencio a percepção da impossibilidade da consolidação do campo curricular como algo essencializado e saliente para a necessidade de se repensar a escola, assumindo-a como espaço-tempo de fronteira cultural onde processos de negociação e tradução cultural precisam ser potencializados, rompendo com a produção de binarismos que hierarquizam e deslegitimam diferentes formas de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.
_____. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

FLEURI, R. M.; BITENCOURT, S. M.; SCHUCMAM, L. V. *A questão da diferença na educação: para além da diversidade*. 25ª Reunião Anual da ANPED em Caxambu – MG, 2002.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; _____. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: *Temas de pedagogia. Diálogos entre didática e currículo*. Libâneo, J.C.; ALVES, N. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, A. H. *O lugar da diferença no currículo da educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2011.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (org.). *Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.7-72.

- XXXIX -

**MULHERES NO CURSO DE
LICENCIATURA EM FÍSICA: DISCURSOS
PRODUZIDOS POR ESTUDANTES
HOMENS DO PIBID DE FÍSICA DA
UFPE/CAA.**

Ribbyson SilvaUFPE/CAA(Brasil)

Raianny AraújoUFPE/CAA(Brasil)

INTRODUÇÃO.

No Brasil, muito se tem investido nos estudos em torno das relações de gênero na educação. Porém, estudos que relacionam gênero e a física são muito raros e vem aparecendo timidamente. O que deixa evidente a necessidade de pesquisas nessa área. De acordo com Louro (2014) o gênero é uma construção da dinâmica social, histórica e cultural, a partir das relações das práticas e das instituições. Para a autora a escola, como instituição formadora, é o espaço que participa da construção do ser humano e, conseqüentemente, de sua identidade de gênero, e tem contribuído para disseminar modos específicos do que é ser homem e do que é ser mulher. A universidade também tem-se tornado um local onde verificamos práticas tradicionais, e que acreditam que existem cursos destinados a cada gênero. A área de física, especificamente, tradicionalmente, é atribuída ao público masculino, assim como as demais áreas das ciências da natureza e matemática. Já as ciências humanas, por exemplo, a pedagogia, é direcionada ao público feminino. Nesse sentido, compreendemos que é importante explorarmos em nosso estudo as relações entre a docência em física e o gênero.

Com a modernização da sociedade a docência passa de um corpo formado por homens para um processo de feminização da docência. No entanto, no campo da física não tem-se percebido este fenômeno, pois a docência em física ainda é caracterizada como um campo masculino. Segundo Schienbinger (2001) o discurso recorrente que a física faz parte de uma ciência hard, e que, portanto, é para poucos, é para os inteligentes, que os homens se destacam, por possuírem um privilégio no raciocínio, por serem bons na ferramenta mais utilizada no ensino desta área, que é a matemática. Esses discursos reforçam os mitos existentes sobre a atuação da mulher na docência da Física.

Alguns estudos que buscam discutir a inserção da mulher na docência no campo das ciências exatas enfatizam que nesta área ainda é comum vermos um maior número de profissionais homens. Na pesquisa realizada por Tabak (2002) percebeu-se que mesmo quando o ingresso de mulheres foi estatisticamente igual ou maior ao ingresso de homens na educação superior, ainda era notória a ausência do público feminino nas ciências exatas, naturais e na área tecnológica. Um estudo realizado pela Organização das Nações Unidas (UNESCO), em 2007, no Brasil, constatou-se que a distribuição por sexo nas ciências (física, matemática e engenharia) ainda possuem uma maior percentagem de homens atuantes nas profissões de Ciência e Tecnologia. O PNAD (2008) mostrou que cerca de 82% desses profissionais são do sexo masculino e, apenas, 19% são do sexo feminino. Na atuação técnica, 11% são do sexo feminino e 89% são do sexo masculino. A partir destes dados, a UNESCO juntamente com outras secretárias, vem motivando estudos e promovendo políticas sociais, visando à igualdade de gênero nesta área. Traçamos como objetivo central deste estudo conhecer os discursos de estudantes homens do PIBID de física sobre a presença da mulher na docência em física e analisar as inter-relações de gênero. O recorte da docência em física em consonância com as relações de gênero desempenham um papel importante na (des/re)construção do conhecimento sobre os aspectos da docência e das desigualdades que às vezes são silenciadas, desmistificando alguns mitos tradicionalmente existentes.

AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS ENTRE O GÊNERO E A DOCÊNCIA EM FÍSICA.

A docência foi construindo-se e se estruturando como profissão, na medida em que havia a necessidade de definir a quem competiria à educação. Em meados século XVI, o papel de professor, até então, era ministrado, em sua maioria, por religiosos e o ensino estava a cargo da Igreja Romana. Porém, houve um período em que a educação se tornou responsabilidade do Estado, uma série de fatores, aos poucos, foi associada ao trabalho docente, dentre eles: a elaboração de currículos, o domínio de técnicas pedagógicas entre outros.

Em meados do século XIX houve, no Brasil, um período de intensificação dos debates sobre o processo de escolarização e propostas educacionais, porém estas propostas beneficiavam, apenas, uma porção da sociedade. Já se observava, também, no processo de escolarização, a separação por classe social, por sexo e por idade. Historicamente, este período também foi marcado pela reivindicação de mulheres pelo direito à instrução. Até então, a mulher deveria ser educada, mas não formalmente instruída. Segundo Louro (2001) nesta época a formação da mulher deveria ser moral de forma a construir seu caráter, voltado a sua função primordial que era ser esposa e mãe e, e isso exigia, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. A autora salienta que esta foi uma época que não havia necessidade de instruir a cabeça das mulheres com outros tipos de conhecimento.

A docência foi considerada uma profissão destinada ao público masculino, até o final do século XIX. Após esse período, no Brasil, a docência feminina vai ganhando espaço na educação. O aumento do número de docentes mulheres, não se desvinculou ao imaginário do seu papel de mãe e dona de casa, ao contrário, tal representação foi reforçada porque a sociedade via a escola (e ainda vê) como uma extensão da casa e da família.

Com a entrada das mulheres no magistério, o mesmo passou por uma resignificação e transformação. No começo as funções destinadas a professores e professoras eram diferentes, a educação foi separada por gêneros, onde as mulheres ensinavam às crianças do sexo feminino e os homens ensinavam aos meninos. Ao longo do tempo, foi se (re)pensando certas atitudes, pois se as mulheres seriam capazes de educar suas crianças, sendo elas meninos ou meninas, poderiam também educar meninos e

meninas. Isso de algum modo reforçava as diferenças entre os gêneros, pois a qualificação da mulher para exercer a função de professora estaria reproduzindo seu papel materno.

Foi nesse contexto que o magistério se feminizou. Porém, percebemos nos dias atuais, que essa feminização da profissão se dá, de forma mais ampla e intensa no ensino básico do que no ensino superior e, mais especificamente, na área de humanas do que nas áreas científicas e tecnológicas. Miranda (2011, p. 25) aponta que existem autores que defendem a escola, como um campo de atuação de mulheres, pois é no espaço escolar onde se observa as atividades ligadas ao cuidado, à vigilância e à própria educação, que são atividades, socialmente e culturalmente, consideradas femininas. Em contraponto, o autor também ressalta que existem aqueles autores, que defendem que a escola é um campo masculino, porque a mesma lida com o conhecimento e, tradicionalmente, o “conhecimento” é criado e produzido pelo homem.

Como ressaltamos na introdução, nosso objetivo é conhecer os discursos de estudantes homens do PIBID de física sobre a presença da mulher na docência em física e analisar as inter-relações de gênero, nos aportamos na teoria política do discurso proposta por Laclau e Mouffe (2015). Esta teoria compartilha de ideias das teorias pós-estruturalistas: a experiência humana é estruturada no discurso; os discursos são contingentes; os significados dos objetos e das ações são construídos historicamente por sistemas específicos de regras. Os autores compreendem a sociedade como uma ordem simbólica, na qual os antagonismos sociais e as crises estruturais são determinados por deslocamentos e práticas hegemônicas.

Segundo Laclau e Mouffe (2015), “práticas hegemônicas” são práticas políticas que envolvem a articulação de diferentes discursos dentro de um mesmo projeto, com o objetivo de criar novas formas de ordem social. Por “discurso” entende-se um sistema específico de significados e práticas sociais, construído historicamente, que constitui as identidades dos sujeitos e dos objetos. Ele não se restringe à fala ou a escritos. É um complexo de elementos que se relacionam como se estivessem em um jogo. Estas relações de jogo são constitutivas do campo discursivo. Na nossa sociedade, por exemplo, ainda é marcante a influência do discurso que a docência em física é voltada para homens. Porém, a visibilidade para inserção de outras identidades de gênero na área gera uma relação de antagonismo entre essas forças. O campo entre forças antagônicas envolve

relações de equivalência e diferenças, revelando as fronteiras políticas da formação social, incluindo, a atribuições dos gêneros e as profissões que seriam destinadas aos mesmos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS TRAÇADOS

Nossa pesquisa tem um cunho qualitativo. Garnica (2004) destaca que o estudo qualitativo, apresenta como principais características: 1) a transitoriedade de seus resultados; 2) a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; 3) a não neutralidade do pesquisador e 4) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas. A construção do nosso corpus constituiu-se através de entrevistas semiestruturadas com sete estudantes homens do Programa de Iniciação a Docência – PIBID, do Curso de Física do Centro Acadêmico do Agreste (CAA)/UFPE. Para Ludke e André (2014) essas entrevistas efetuam-se com base num roteiro pré-determinado de questões, que não precisa ser rigidamente seguida. O contexto discursivo das entrevistas se assemelha a uma conversa informal e o roteiro da mesma obedece a uma ordem lógica e psicológica. As entrevistas foram gravadas em equipamento digital MP3 e transcritas, a partir das recomendações de Marcushi (2003). Os dados analisados tiveram um caráter exploratório e descritivo.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Este estudo é um recorte da minha monografia que teve um total dez entrevistados/as. Aqui focaremos em uma análise a partir dos sete estudantes homens. O mesmo foi desenvolvido de dezembro/2013 a janeiro/2014. Os estudantes tinham entre vinte e vinte seis anos de idade. Foram abrangidos estudantes que nasceram em seis cidades do Agreste Pernambucano: Gravatá, Caruaru, Jataúba, Bezerros e São Caetano. Seis dos entrevistados são solteiros e apenas um do sexo é casado. Dos sete participantes, dois afirmaram ser católicos, um evangélico, e quatro afirmaram não possuir religião definida. Dois desses alunos tinham tido alguma/s reprovação/ões. Todos revelaram nunca ter tido uma professora mulher ministrando a disciplina de Física e reconhecem pouca quantidade de professoras de física se comparada com a quantidade de professores.

Focamos aqui em três questionamentos, se os mesmos percebem diferença na atuação do homem e da mulher na docência em física, se ouviram algum tipo de discriminação na atuação da mulher nessa área e quais as qualidades que uma boa professora de física deve ter. Muitos dos participantes conseguem ver diferenças entre professores homens e professoras mulheres de física, apontando que as mulheres têm um/a relacionamento/postura mais flexível com seus alunos, bem como acreditam que a mulher possui mais preparação pedagógica em relação aos homens, relatam ainda que muitas vezes a mulher docente em física é mais desacreditada pelos alunos, com relação ao domínio do conteúdo, e que um professor de física é mais seguro em sala de aula. Destaco uma fala que chama atenção:

A1: porque muitas vezes o que eu vejo não: a a:: NÃO DE MIM, não estou falando a meu respeito agora, mas o que eu vejo dentro de sala de aula é que muitas vezes quando se tem uma professora mulher (++) acaba se tendo: um:: certo tipo de receio CLARO, não:: é pro todos os alunos, mas (+++) que vai trabalhar física é uma professora(+) tal, acaba gerando : A:: será que ela sabe mesmo? e existe um: certo tipo de preconceito eu acho” que até indireto de algumas pessoas a respeito disso ((risos)) [...]

A fala de A1 nos aponta que ainda persiste a ideia de que física é para poucos, e que mulheres estão distante deste perfil. Ao se colocar em primeira pessoa mencionando que não esta falando de si, mas do que percebe em ambientes educacionais, o mesmo projeta a ideia que esta no imaginário da sociedade quanto a presença da mulher na física. Como nos diz Laclau e Mouffe (2015), estas ideias constituem os discursos sociais e são re-passados a diante, reforçando o preconceito, o silenciamento e o afastamento das mulheres para atuar na referida aula.

Ao serem indagados se já haviam percebido ou vivenciado discriminação sobre atuação da mulher na docência em física. Dois deles disseram que não, mas sempre apontavam para o silenciamento da presença da mulher na física, e ignoravam situações que para eles são simples, como pequenos comentários, piadas, brincadeiras. Vejamos a fala de outro aluno que afirmou ter escutado “comentários simples”:

A3: (++) já ouvi dizer é:: COMENTÁRIOS SIMPLES, (++) simples, mas (++) que não são bons né’. comentários do tipo a:: (++) vai ser / tal professora vai dar a disciplina/ determinada disciplina (+) você já fica a:: é mulher não sabe muito, mas com um certo preconceito, mas isso é:: (++) um preconceito (+) vem: de tudo já

contra mulher, a mulher já é um pouco inferiorizada, (++) quando se trata de:: trabalho/ QUALQUER PROFISSÃO, ela não é tida com um certa trava, algo do tipo não sei, MAS TEM PRECONCEITO EM TODAS AS AREAS, tem professor, É MULHER? A já fica olhando diferente.

Na fala do aluno A3, mesmo narrando uma situação, a qual diz ser simples, o mesmo reconhece que o preconceito com a atuação da mulher na física não é uma boa coisa, mas que persiste atuamente. O mesmo vai além quando percebe que em outros contextos profissionais a exclusão, o preconceito e a inferioridade da mulher ainda se sobressaem. Louro (2014) já nos apontava que a sociedade estabelece padrões hegemônicos dos comportamentos e áreas que homens e mulheres deveriam/devem seguir. Além disso, a autora chama atenção que as escolas, bem como as universidades são disseminadoras desses discursos que normatizam as práticas sociais.

Quanto a ideia do que os estudantes acreditavam ter/ser uma boa professora de física, o mesmos ressaltaram que devem ter os mesmos atributos que os professores homens. Devem ter domínio de conteúdo e de sala de aula, estar atenta às condições sociais e as limitações da aprendizagem dos/as alunos/as, construir um bom relacionamento com os/as alunos/as e saber avaliar.

A10: (+++) é:: todos/ olbe (++) independente de ser professor ou professora, eles devem::/ para ser um bom professor eles devem saber discutir, levantar um:: uma questão qualitativa com os alunos, passar pelos aspectos matemáticos, sem perder a essência, sem perder o foco, porque a disciplina de física sem um::/ sem a essência não é proveitosa.

Na fala de A10, ele percebe que independente do gênero a que pertença devem saber discutir e trabalhar a física de forma que facilite a aprendizagem do aluno e possa utilizar de diferentes metodologias. Porém, o que chama a atenção quando o mesmo diz que tem que “*passar pelos aspectos matemáticos, sem perder a essência*”. Como já foi mencionado a física é considerada uma disciplina para poucos por se utilizar da ferramenta matemática, essa ferramenta está associada a dificuldade que se encontra para ingressar na área física. E historicamente e culturalmente tem-se atribuído a área da matemática aos homens, isso nos dar indícios do porque a física ainda é um campo masculino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse trabalho é possível perceber que ainda há uma maior quantidade de professores homens na área de física, tendo em vista que nenhum dos sete teve professora mulher na referida área. Também constatou a grande falta de professores/as formados/as em física na escola básica, pois dos sete entrevistados, apenas um teve professor/a formado/a na área. Ao buscarmos conhecer como se processam os discursos sobre a presença da mulher na licenciatura em física e analisar as inter-relações entre gênero e docência em física, os resultados apontam que existem ainda discriminações de gênero como as concepções de que homens são melhores na área de física do que a mulher. Fortalecendo o imaginário social de uma área majoritariamente direcionada ao masculino. Muitos dos discentes entrevistados acreditam que uma professora de física está mais preparada para lidar com as questões pedagógicas, de ensino e as relações interpessoais com seus alunos/as. Para os mesmos elas interagem mais com os/as alunos/as e se preocupa mais vezes com as dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as. Entretanto, relatam que docentes homens de física mantem o estereótipo de um sujeito rígido, inteligente, sério e autoritário, e muitas vezes agem de forma a intimidar seus/suas alunos/alunas. A maioria reconhece a resistência por parte dos/as alunos/as em aceitar uma mulher ensinando física. Os resultados nos mostram que ainda persistem práticas e mitos advindos do meio histórico e da cultura da sociedade, que estigmatizam os modos de ser do gênero masculino e do gênero feminino, bem como criam perfis profissionais para atuação do homem e da mulher no meio social. Isso parece dificultar o acesso e a inserção da mulher na docência em física. Nesse sentido, é preciso discutir mais cuidadosamente como estão sendo pensados os currículos para formação dos/as professores da área de física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARNICA, Antônio Vicente. *História Oral e educação Matemática*. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2015.

- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: vozes, 2014.
- LOURO, G. L. *Mulheres na sala de aula*. In: História das mulheres no Brasil. Del Priore, Mary (org.). 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *A transcrição de conversações*. In: _____. Análise da Conversação. São Paulo: 2003.
- MIRANDA, Marcelo Henrique. *Magistério masculino: (re) despertar tardio da docência*. Edt.Universitária da UFPE, Recife 2011.
- NÓVOA, Antônio. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria e Educação. 1991, n° 4, p. 109-139.
- PNAD. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- 2008*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.
- SCHIEBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?* Bauru-SP, EDUSC, 2001.
- TABAK, Fanny. *O laboratório de Pandora: estudos sobre a ciência no feminino*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- UNESCO. *Science, technology and gender: an international report*. 2007 <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154027e.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2013.

- XL -

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO DISCURSO DE LACLAU NA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA EJA

Roberta Avoglio Alves Oliveira – (PPGECC- FEBF/UERJ)
Grupo de Pesquisa Currículo: conhecimento & cultura

INTRODUÇÃO

Me aproprio das contribuições da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) e transporto seus conceitos para análise dos discursos que se encontram presentes na Educação de Jovens e Adultos quanto à identidade dessa modalidade de educação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é uma substituição apenas nominal para o antigo Ensino Supletivo. Enquanto este se articulava em torno da idéia de suprimento, deixando explícito que faltava aos alunos elementos importantes para inserção social, a EJA, como está prevista desde a Constituição Federal de 1988 e nos documentos posteriores, é tratada como espaço plural, cujas experiências de vida dos alunos são convidadas a dialogar com os saberes escolares destacando a sua dimensão reparadora de um direito subtraído àqueles que, por diferentes motivos, foram excluídos da escola.

Toda a concepção em torno de oferta de educação para aqueles que não tiveram acesso na idade própria traz discursos novos que ainda disputam sentidos junto aqueles que defendem esta modalidade sob a perspectiva da falta e da culpabilização do próprio aluno pelo seu não sucesso na escola regular.

As disputas em torno dos objetivos e, conseqüentemente, sobre a que público ela se destina articula sentidos diversos, dentre eles a aqueles

que dão ênfase a ideia de suplência, de um ensino voltado para adultos que estão com interesses voltados ao mercado de trabalho e que só retornam à escola para dar conta da finalização do processo de escolaridade.

Nesse contexto, o processo de juvenilização toma fôlego, colocando na ordem do dia o debate sobre a quem a EJA se destina. Um debate que se acirra principalmente em função dos conflitos caudados pelos choques de gerações, dadas diferenças etárias e de interesses motivacionais.

De certa forma, as tensões são impulsionadas por discursos de escola apoiados nos ideais da escola regular, com uma concepção de trabalho preconizadora de práticas homogeneizadoras, que tendem a mascar a diversidade existente na escola em geral.

Entretanto, o estudo em curso se orienta pela compreensão de que, especialmente a EJA precisa ser pensada a partir da idéia de multiplicidade cultural, rompendo com a tendência homogeneizadora de currículo e de formação, forjando espaços mais agregadores e não excludentes.

A ESCOLHA PELA TEORIA DO DISCURSO

A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2005), não se direciona ao campo curricular, tampouco da educação. Ela é uma teoria disposta a investigar como se estabelecem as relações sociais. No entanto, embora Laclau e Mouffe (2015), tenham como objeto de pesquisa o social, me apropriado de suas contribuições para interpretar as formas de construção curricular e pensar as formas pelas quais são articulados os discursos que buscam hegemonizar sentidos em torno de uma identidade da EJA.

O conceito de *Hegemonia* fundamenta a *Teoria do Discurso*; os autores nos apontam que certos discursos tornam-se tão representativos dos mais diversos atores, que se tornam hegemônicos.

A *Hegemonia* de um discurso, não o caracteriza como homogêneo, não é uma unidade pronta, estabelecida. Pelo contrário, um discurso torna-se hegemônico através de disputas de poder entre os vários discursos que circulam no social. Essas lutas se estabelecem a partir de *práticas articulatórias* entre diferentes elementos, que negociam seus discursos em função de combater um *Antagonismo*. Um elemento significado como uma ameaça. Uma diferença expulsa da articulação que possibilita a união, ainda que provisória, de demandas diferencia objetivo de combatê-lo.

As tentativas de fechamento de um discurso fazem parte da lógica de sua hegemonização. No entanto, Laclau e Mouffe (2015), sinalizam sua

impossibilidade, destacando que a *Hegemonia* é sempre precária e contingente, visto que a articulação que a tornou possível nunca se estabiliza totalmente, é sempre interpelada dentro da própria articulação que reúne demandas diferentes. Daí a impossibilidade de fixar sentidos totais.

Segundo os autores a articulação de demandas diferenciadas, que torna a hegemonia possível acontece em torno de *pontos nodais*. É em torno deles que se aglutinam multiplicidades de demandas em um processo que eles definem como *prática articulatória*. Um processo que não anula as diferenças de demandas particulares mais a reúne em uma cadeia de equivalência para combater o inimigo comum.

Um processo que nunca se esgota, ao contrário, ele pressupõe negociações intermináveis entre sentidos que circulam no terreno da discursividade. Evidentemente, as relações sociais assimétricas colaboram para o privilégio de um discurso sobre outros, mas as lutas em torno da manutenção de seu discurso como hegemônico são constantes e passam por processos de ressignificações, dada sua provisoriidade e a não passividade articulatória de outros discursos frente a aquele que está hegemônico.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NÃO É O NOVO NOME DO ENSINO SUPLETIVO

Quando a educação de adultos iniciou em nosso país, não era pensada como um direito. As propostas que surgiam apresentavam cunho compensatório, se organizando de forma supletiva. Em virtude do processo de crescimento da industrialização, existia uma demanda de mercado que exigia elevação de escolaridade da população, de modo a ocupar os novos postos de trabalho que surgiam.

Os discursos que se hegemonizam quanto à educação de adultos giravam em torno da necessidade de e suprir a falta de escolarização, de modo a adequar o aluno a padrões da escola regular.

Na LDB 5692/71 existia um capítulo específico destinado ao Ensino Supletivo (artigos 25 ao 28) e as avaliações aparecem com papel de destaque como forma de assegurar que os saberes escolares foram aprendidos.

A nomenclatura ensino, explicita o caráter vinculado exclusivamente às demandas escolares, sem preocupação com práticas

cotidianas de vida ou problematizações de questões relacionadas às experiências dos alunos.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

Seguindo esse caminho, os saberes dos alunos, suas experiências de vida, via de regra, não eram considerados para a construção do currículo.

Com as lutas em torno da educação daqueles a quem era segregado este direito fundamental, a Educação de Jovens e Adultos começa a receber destaque no que se refere à sua importância para além de vinculações com o mercado de trabalho, ganhando legitimidade a partir da Constituição de 1988

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL,1988).

Posteriormente, a nova LDB 9394/96 amplia os direitos em torno da Educação de Jovens e Adultos, na medida em que a inclui como uma modalidade de Educação Básica em nosso país, respeitando suas especificidades e objetivos próprios.

Na nova LDB, existe uma seção que trata da Educação de Jovens e Adultos, considerando não apenas os saberes escolarizados como importantes, mas valorizando as experiências dos alunos como parte importante do currículo, inclusive no processo avaliativo. Isso, se explicita no Artigo 38, § 2º “Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996)”.

Dessa maneira, a análise das concepções presentes no Ensino Supletivo e na Educação de Jovens e Adultos, nos dão elementos para perceber que esta não se trata de uma releitura da primeira, mas sim uma ruptura com um discurso antes hegemônico.

Em meio a essas conquistas importantes para a EJA se destacam discussões em torno de assegurar a educação como um direito⁶⁹ que influenciarão os estudos e as diretrizes curriculares em torno da modalidade.

No ano de 2000 a publicação do Parecer CEB 11/2000 é considerada um marco por trazer novas diretrizes em torno dos objetivos da EJA. O conceito de educação como um direito, que precisa ser assegurado, não apenas a educação escolarizada, mas também a educação permanente.

Nessa perspectiva, o aluno não é mais visto pelo viés da falta, pois traz experiências e saberes que deverão ser negociados com os demais.

No documento constam as funções que a EJA possui no mundo de hoje, rompendo com a perspectiva da educação compensatória e comprometida com o mercado de trabalho, que alicerçava o Ensino Supletivo.

A Função Reparadora, reconhece que a educação é um direito e que cabe ao poder público garantir a matrícula bem como as condições de permanência para aqueles que tiveram esse direito negado anteriormente.

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (CURY, 2000, p.05).

A Função Equalizadora reconhece as assimetrias sociais de nosso país as quais os alunos da EJA foram submetidos ao longo de sua vida social e escolar; por isso, garante o caráter flexível da modalidade quanto à organização curricular e o processo avaliativo. A Função Equalizadora nos aponta que é preciso a ruptura completa com processos de escolarização da escola regular, que idealizam a aprendizagem.

⁶⁹Consultar Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA's), Declaração de Hamburgo (1999)

A última função explicitada é a Função Qualificadora, que pode ser confundida com formação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas relaciona-se com a problematização do mundo do trabalho.

Não se pode negar que o trabalho tem forte relação com as demandas dos alunos da EJA. Todavia, a Função Qualificadora reconhece que não cabe à escola instrumentalizar seus alunos para ocupações de postos de trabalho, mas dialogar para que identifiquem suas potencialidades e reconheçam seu valor, numa perspectiva de empoderamento e não de mera preparação.

Reconhecer essas três funções como os pilares da EJA exige mudança de paradigma, valorizando os saberes não escolares dos seus alunos, o que rompe com o currículo anteriormente pensado.

Assim, se a luta pelo direito a educação foi o *ponto nodal* em torno do qual foi possível articular um discurso e garantir nos documentos oficiais a dívida social com aqueles que foram excluídos da escola, a publicação do Parecer 11/2000 por si só não bloqueia sentidos de educação de adultos que circulam na sociedade. Não se trata apenas das concepções de educadores, mas da culpabilização que muitos do que chegam a ela incorporaram em suas experiências escolares.

O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO PÕE EM RISCO A IDENTIDADE DA EJA?

O discurso que se hegemonizou quanto ao aluno da Educação de Jovens e Adultos ainda está muito vinculada a do adulto trabalhador que por inúmeras razões não conseguiu concluir sua escolaridade.

Transportando para a análise em relação a quais alunos caberia o espaço da EJA, a ideia de oferta para adultos por muito tempo contemplou tanto as demandas de mercado, uma vez que a proposta era formação de mão de obra, quanto ao aluno que via a possibilidade de conclusão de seus estudos.

Embora as propostas curriculares atuais, tenham rompido com a perspectiva da suplência, estas não chegam puras à prática das escolas. Laclau e Mouffe (2015) nos auxiliam a entender os processos de ressignificação e de produção de novos sentidos o que torna impossível prever os sentidos que serão ou não potencializados (hegemonizados).

A produção de sentidos depende dos contextos, dos atores ali circulantes, uma vez que as relações sociais não podem ser dominadas por

um discurso o que explica a permanência de sentidos de suplência presente nos discursos sobre a EJA na escola do século XXI. Busco compreender esses rastros como influência de discursos que valorizam a organização da escola regular como garantia de sucesso.

Em meio a todas as discussões quanto às novas formas de pensar o currículo da EJA, emerge o processo de juvenilização, fruto da incapacidade que a escola regular vem tendo em garantir a aprendizagem dos seus alunos na idade certa, migrando-os precocemente para a modalidade como alternativa continuação de seus estudos formais.

Ainda que se possa dizer que o projeto de universalização do Ensino Fundamental vem conseguindo certo êxito, se pensarmos na matrícula bruta, infelizmente, não está dando conta de garantir a permanência e a aprendizagem de todos.

Certamente, essa migração necessita ser objeto de críticas, mas não serão aprofundadas neste trabalho. Entretanto, a juvenilização vem sendo apontada como descaracterização da identidade da modalidade, ainda que nunca tenha existido essa alegada homogeneidade no contexto da EJA.

O próprio conceito de identidade precisa ser questionado na medida em que sinaliza para uma completude impossível de ser alcançada (HALL, 2006). Não há uma totalidade do sujeito. Permanentemente nos constituímos sujeitos na relação com o outro e em processos de identificação sempre provi provisórios (LACLAU, 2011).

Afirmo que a presença de adolescentes não decreta o fim da identidade da EJA porque nunca existiu uma identidade fechada. Aqueles agentes que circulam e atuam nessa modalidade produzem percursos singulares tornando múltiplas as possibilidades de se pensar e fazer EJA. Devemos caminhar no sentido de articular discursos através da identificação dos atores da EJA, que possuem histórias que se afastam em torno dos interesses etários, mas que se convergem, na medida que suas experiências escolares e de negação de direitos fundamentais foram negligenciadas pelo Poder Público.

A EJA é uma modalidade que, em geral, destina-se para os alunos das classes populares; esse é um dado que não pode ser ignorado, pois será importante na construção do currículo de suas escolas, de modo a problematizar com os alunos as possibilidades de uma sociedade mais justa sejam adultos, jovens ou adolescentes.

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (...) Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. (ARROYO, 2006, p.221)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA é um espaço de multiplicidade impossível de ser silenciada; construir uma identidade em cima de uma das possibilidades é limitadora, pois exclui todas as demais que colaboram para a construção de seu currículo, sejam essas de gênero, religião, idade etc.

As práticas pedagógicas ligadas à EJA precisam, constantemente, serem refletidas de forma a incorporar as diferenças, que não são uma especificidade da EJA. Portanto, trata-se de não reforçar discursos de exclusão, de fixação de um não lugar de qualquer aluno naquele espaço, pois o viés que norteia não é da ausência, mas da valorização de saberes e experiências e quanto mais diversos, mais ricas serão as ressignificações que os alunos serão capazes de construir.

O diferente neste contexto não precisa ser encarado como um antagonico, suscitando articulações que visam hegemonizar discursos quanto à descaracterização da EJA via processo de juvenilização, de modo a reforçar o não lugar do aluno adolescente; que se não encontra espaço na escola regular e é combatido na EJA, qual será suas possibilidades?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão in *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 06/2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14331-pceb023-08&Itemid=30192. Acesso em 12 março 2016.

_____. *Lei nº 9.394 de 20 dez. 96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 mar.2016.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. *Lei nº 5692 de 11 ago. 71*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, ago. 2007.

CURY, C. R. J. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Parecer nº 11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2000.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____; MOUFFE, C., *Hegemonia e Estratégia Socialista*. São Paulo: Intermeios/CNPQ, 2015

- XLI -

CURRÍCULO ARTÍFICE E DEVIR ARTÍSTICO NO LICEU ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS MESTRE RAIMUNDO CARDOSO.

Roniqueli Moraes Pantoja – UFPA (BRASIL) ⁷⁰

Josenilda Maria Maués da Silva – UFPA (BRASIL) ⁷¹

INTRODUÇÃO

O presente texto é parte de pesquisa de mestrado, em andamento. Reúne algumas formulações teóricas do campo pós-estruturalista e do pensamento da diferença no interior da produção em educação e do currículo entendendo essas formulações como propulsoras de novas ventilações para a escola e as tramas que ali se desenvolvem. Sob tais pressupostos, devir-artístico e currículo-artífice do Liceu Escola emergem como fabulação e criação nesta pesquisa-experimentação que toma arte e currículo como ideias-forças, potencialidades e virtualidades na educação básica.

No campo empírico está o Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, uma escola de educação básica que pertence ao sistema municipal de ensino da cidade de Belém. Localiza-se no Distrito de Icoaraci, no Bairro do Paracuri, importante polo do artesanato ceramista onde artesãos, inspirados na cerâmica indígena da Amazônia, como a Marajoara e Tapajônica, produzem a cerâmica local. A cerâmica icoaraciense perpassa

⁷⁰ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB – ICED/ UFPA. Linha de pesquisa Currículo da Escola Básica.

⁷¹ Doutora em Educação: Currículo, PUC/São Paulo. Professora Permanente do PPEB – ICED/ UFPA. Líder do Grupo de Pesquisa Diferença e Educação (DIFERE).

a vida de alunos, professores, mestres artesãos ceramistas e funcionários em geral da escola, haja vista que muitos deles pertencem a famílias que, de alguma forma, a vivenciam, seja retirando a argila e transportando para as olarias locais, como ceramistas que trabalham nas olarias locais e produzem peças, ou vendedores de artesanato nas inúmeras lojas da proximidade da escola que comercializam a produção local.

A escola foi construída na comunidade do Paracuri como parte do projeto Sistema de Educação para um Desenvolvimento Sustentável, da Prefeitura Municipal de Belém, no ano de 1996 e, desde então, vem desenvolvendo uma proposta pedagógica diferenciada, na qual a variedade de saberes relacionados à arte e à cultura local transversaliza as práticas pedagógicas rotineiras da escola e seu currículo dito formal. Isso é feito por meio das atividades do Núcleo de Artes Laís Aderne, parte integrante da escola que é constituído por uma galeria de arte, sala de beneficiamento em argila, sala de forno e salas onde se desenvolvem diferentes oficinas, que integram o currículo diversificado da escola: Sensibilização com Argila; Expressão Corporal; Música; Modelagem em Argila; Educação Alimentar; Educação Patrimonial; Oficina da Terra e Educação Ambiental; Beneficiamento de Argila; Torno; Decoração em Cerâmica; Desenho; Dança; Coral; Flauta; Grafite e Capoeira.

Docentes, mestres artesãos, discentes e comunidade escolar compõem diferentes experimentações curriculares, fabulam e experimentam processos criativos colocando em movimento um currículo-artífice, atravessado por devir artístico, no qual problematizo potencialidades e virtualidades: Que devires artísticos estão sendo produzidos nessas experimentações curriculares? O que pode um currículo-artífice? Quais planos de composições são traçados neste currículo? Quais blocos de sensações o atravessam? Quais forças, virtualidades, potências e devires um currículo-artífice instaura? Quais círculos de virtualidades potencializam e atualizam esse currículo por meio das experimentações artísticas que enseja?

No campo epistemológico acionamos para essa composição elementos do arsenal deleuziano (DELEUZE, 1998; DELEUZE; GUATTARI, 1995, 1997, 2012) da Filosofia da diferença, do potencial criador da arte e deslocamentos conceituais para construção da pesquisa e currículos outros na educação básica, como os operados por Corazza (2006), Tadeu, Corazza e Zordan (2004), Paraíso (2010, 2014) e Costa (2013).

PENSANDO A FILOSOFIA DA DIFERENÇA EM EDUCAÇÃO

A filosofia da diferença com a tonalidade do pensamento deleuziano é marcadamente de criação, expressa três verbos: traçar (o plano de imanência), inventar (os personagens conceituais) e criar (conceitos filosóficos). Mas a ação criadora do pensar não se limita apenas à filosofia. Para Deleuze e Guattari (1997) ciência e arte são também potências criadoras. A ciência tem por objeto as funções, functivos, traça um plano de referência, com o auxílio de intercessores, observadores parciais. Não objetiva erigir um conceito como a filosofia, mas traçar uma função. A arte, por sua vez, produz um bloco de sensações, um composto de perceptos e afectos, traça planos de composição, com a ajuda de personagens estéticos. São três formas de pensar, sobre as quais não há hierarquias; elas se entrecruzam/entrelaçam, cortam o caos de diferentes maneiras e funções. Pensar por conceitos, por funções ou por sensações. A filosofia erige acontecimentos por meio de conceitos, a arte ergue monumentos por suas sensações e a ciência cria estados de coisas com suas funções.

Para Deleuze (1998), a filosofia é a teoria das multiplicidades, de elementos atuais e elementos virtuais. De um lado coisas, estados, indivíduos, objetos atuais. Do outro, liberdade, incerteza, indeterminação e velocidade, forças, vetores, diferenciais em movimento, imagens virtuais que formam troca perpétua entre atual e virtual. Movimentos de atualização e cristalização, atual e virtual, se distinguem e intercambiam, formando zonas de indiscernibilidade num plano de imanência. O pensamento deleuziano se interessa pelo que passa entre o atual e o virtual, como fluxos e movimentos se transformam, se atualizam, diferenciam. Em vez da essência do ser, estática, o pensamento da diferença enfatiza os processos de movimento, de devir.

Devir como relações de movimento e repouso, velocidade e lentidão, em nível molecular, que acontece numa zona de vizinhança entre moléculas compostas e cria uma zona de indeterminação ou incerteza, de indiscernibilidade, capaz de desterritorializar, bifurcar, “extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos” (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p.67).

A pesquisa educacional inspirada pelo pensamento da diferença deleuziano, conforme sinalizam Tadeu, Corazza e Zordan (2004), utiliza

múltiplas linguagens e transforma-se em pesquisa do acontecimento, experimentação, que pressupõe o movimento do pensamento. Para tanto, abandona representações, anulação de referentes, sentidos anteriores, movimentos miméticos e a pesquisa como passagem do não saber ao saber. Pesquisar sob a perspectiva do pensamento da diferença, para tais autores, pressupõe absorção dos sentidos, desprender-se de significados, movimentos expressivos, desmontagem dos modelos já incorporados, múltiplas linguagens, impossibilidade da unidade (virtual), vazio da consistência (atual). Configura-se, assim, como “pesquisa-pensar-como-acontecimento”, experimentações de conceitos e imagens do pensamento, acontecimentalizar.

A pesquisa é tida como criação e a criação como problematização, na qual, questões, problema, objeto ou sujeitos não são dados ou serão desvelados, eles “devem ser inventados de novo, ainda estão por vir, porque essa pesquisa surge numa condição particular: a condição em que algo de novo pode surgir” (TADEU, CORAZZA e ZORDAN, 2004, p.36).

O desafio desta pesquisa experimentação é extrair uma imagem singular, criar um plano de composição, introduzir diferenças em todos os seus movimentos. Neste sentido, liberta o pesquisador do dado, do feito. Multiplicidades em vez de unidades, singularidades e não generalidade. Exige deixar o domínio da representação para se tornar experimento, ciência sensível, em movimentos de esquecer ativamente e experimentar afirmativamente.

Sob tais considerações é possível problematizar a educação básica, sua estrutura organizacional, suas disciplinas, capturando linhas de fuga, em cartografias, que possibilitam compreender o que se passa na escola e compor experimentações diferenciadas, fazendo articulações e bricolagens, montando, desmontando e remontando o já tido, com composições, decomposições, recomposições, questionamentos, interrogações (PARÁISO, 2014), operando com deslocamentos conceituais para inventar o novo, novas formas de pesquisar, novas formas de pensar a educação e o currículo.

DEVIR ARTÍSTICO EM EDUCAÇÃO

Aproximemos-nos então do conceito de arte cunhado por Deleuze e Guattari, que potencializam a fabulação e a criação.

Para Deleuze e Guattari (1997) a dimensão criadora do pensamento em arte conserva um bloco de sensações, um composto de perceptos e afectos, no qual perceptos, não são percepções, e afectos, não são sentimentos ou afecções. Como a arte é um ser de sensação que existe em si, independe do estado daqueles que os experimentam (percepção) e, ao mesmo tempo, transborda a força daqueles que são atravessados por eles (afecções). O artista, sob tal perspectiva, cria blocos de afectos e perceptos que fazem a obra de arte ficar em pé sozinha, um ser de sensações que se conserva em si mesmo. Na fabulação criadora da arte o que se conserva não é o material por si, mas o percepto e o afecto, num composto de sensações de forma tal que “o plano material sobe irresistivelmente e invade o plano de composição das sensações mesmas, até fazer parte dele ou ser dele indiscernível” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.216), o material em indiscernibilidade com a sensação, com afectos e perceptos, que não produz semelhança, mas sensações.

A arte utiliza-se dos meios materiais para arrancar o percepto das percepções, do objeto e dos estados de um sujeito, e o afecto das afecções, num movimento que extrai um bloco de sensações, de um estado a outro, um puro ser de sensações. O percepto, neste movimento, é a paisagem anterior ao homem, paisagens não humanas na natureza e os afectos, os devires não humanos do homem. “Tudo é visão, devir. Tornamo-nos universo. Devires animal, vegetal, molecular, devir zero” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 220). O artista utiliza estilo próprio para elevar percepções à perceptos e afecções a afectos.

Toda obra de arte é um monumento, não relativo à memória de um passado, não tem a ver com uma lembrança, “é um bloco de sensações presentes que só devem a si mesmas sua própria conservação, e dão ao acontecimento o composto que o celebra. O ato do monumento não é a memória, mas a fabulação” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.219), por isso o artista é fabulador, criador, cria seres de sensações em compostos de sensações, cria gigantes.

A arte como um monumento sempre em devir e as figuras estéticas (e o estilo que as cria) são sensações, em devires diferentes entre a criação de conceitos filosófico (devir conceitual) e composição de figuras estéticas (devir sensível). Ora, no pensamento deleuziano, as figuras estéticas não são personagens conceituais, não dizem de acontecimentos, em realidades virtuais, nem atuais, mas a existência do possível. O possível como categoria

estética, tornando sensível forças à primeira vista insensíveis, que nos afetam e nos fazem devir, em sensação composta de afectos e perceptos.

Pintura, literatura, escultura, música e arquitetura, como criações artísticas, criam composições, compostos de sensações, afectos e perceptos, capazes de desterritorializar percepções e afecções, mas que se reterritorializam sobre um plano de composição estética, erguem monumentos sobre tal plano, mas este plano de composição arrasta a sensação em movimentos de desterritorialização superiores, sobre o cosmo infinito.

IMAGENS CURRICULARES – CURRÍCULO ARTÍFICE

Considerando filosofia, ciência e arte como potências criadoras, podemos libertar o currículo de formas dogmáticas de pensar e experimentar provocar desterritorializações rumo à invenção de novas imagens curriculares. Isso pressupõe encontrar as condições sob as quais algo de novo é produzido, numa perspectiva rizomática, embarcar em uma viagem conceitual sem mapas prévios, fazer variação contínua dos conceitos e dos problemas e espalhar-se como rizoma (DELEUZE, GUATTARI, 1995).

Como Tadeu, Corazza e Zordan (2004, p.200), podemos recorrer à filosofia para mostrar a educação como fugir da imagem dogmática do pensamento, na zona particular do impensado, que desestabiliza e descobre ressonâncias mútuas. Nesse movimento do pensamento é possível concebermos o currículo como multiplicidade, forjado por correntes subterrâneas, movimentos moleculares, fluxos que brotam e jorram, não para formação de sujeitos, processos de significação ou subjetivação, mas fazer o currículo “experimentar. Agenciar, compor, promover bons encontros que produzam o máximo de potência”.

O pensamento da diferença deleuziano ao ressoar no currículo da educação básica, pode participar da composição de formas, investindo nas bifurcações, em proposições outras de ver/sentir/fazer para vazar/rachar, concebendo-o tal como Paraíso (2010, p.588),

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação e saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações

“perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território e proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza escapa.

Costa (2013) enfatiza o potencial da recriação e reinvenção do currículo em outras formas de fruição artística. Pode-se, portanto, redesenhar um currículo potencialmente capaz de romper com as organizações curriculares sedentárias que vivenciamos na escola, balizadas por saberes instituídos e amortizados, liberando corpos e mentes valendos da arte como caminho para a criação artística em educação. Ao modo deleuziano, isso implica em investir em movimentos de criação que desfaçam o território de um currículo e desterritorializem espaços virtuais num devir.

O devir desse movimento é, pois, o recomeço da criação. Provocamos a pensar um outro currículo “arteiro, fabuloso, desenraizado, inventivo” (COSTA, 2013, p.150). Num movimento de devir artista de um currículo, onde a arte transborde os limites disciplinares, e conjugue elementos, forças, profusão de ideias, desejos, sensações, num plano inventivo para a educação. Uma trajetória múltipla balizada por misturas, composições heterogêneas, conceituais, rizomáticas, de ideias linhas, sons, cores, que desencadearão forças de um currículo como arte e criação. Um pensar-fazer-artistar a educação, que nos remeteria a questionar um currículo não sobre o que ele é, sua essência, mas nele diagnosticar devires, percebendo aquilo que se passa, suas forças, linhas de fuga, movimentos de desterritorialização, disjunções, de forma que “experimentar a arte como fenômeno estético nos atos de criação de *um currículo* é, nos termos desse pensar, uma forma de livre expressão singular do fazer artístico nas dobras da educação (COSTA, 2013, p.157-158).

Estas formas outras de pensar a educação e o currículo nos impulsionam a tensionar o currículo da educação básica, fabulando formas outras de sentir/fazer/pensar atos educativos, colocando atos criativos no cerne dos fazeres, experimentações que criem zonas de indiscernibilidade, agence devires. Ou ainda, considerando como Corazza (2006, p.74), possamos compor uma teoria do currículo “generalizada dos fluxos. Políticas da criação. Intervenções micropolíticas. Contra fascismos. Não

mais um sistema de crenças no lugar da produção. [...] Currículo-esquizo. Inorganizado. Transbordante. Ziguezagueante. Só maquínico”.

Um currículo sob tal teoria, ele mesmo como artifício, um currículo artífice que movimenta devir artístico em educação, com toda a força criadora da arte, em blocos de sensações, afectos e perceptos. Territórios conceituais que têm sido utilizados para a composição empírico-epistemológica da pesquisa, que vem potencializando o acompanhamento de processos no currículo artífice do Liceu Escola em seus movimentos de devir artístico. Aquilo que se passa em oficinas como de torno, desenho em argila, música ou expressão gráfica, nas quais mestres-artesãos, professores e alunos compõem outros possíveis em educação, compõem linhas de fuga ao currículo formalmente instituído, devires outros em educação a partir das criações artísticas locais.

(IM)POSSÍVEL CONCLUSÃO

O pensamento da diferença, a partir do arsenal deleuziano, potencializa formas outras de pensar a educação básica e o currículo que ali se desenvolve. Pensar no potencial criador e fabulador da arte em um currículo faz de movimentar diferentes saberes em conexões rizomáticas, desterritorializar, reterritorializar, fazer emergir linhas de fuga em composições outras, operar devires, círculos de virtualizações.

Esse território conceitual, preliminarmente adentrado, vem impulsionando o acompanhamento dos processos de funcionamento do currículo artífice do Liceu Escola em seus devires artísticos, seus movimentos, suas linhas de composição, que vamos a espreita, tentando capturar e experimentar intensidades, sensações e diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSTA, Gilcilene Dias da. Currículo e arte: confluências Nietzsche-Deleuze. *Revista Teias*. V. 14, n. 31, p. 147-161, maio/ago. 2013. Disponível em:

<<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1105/1089>>. Acesso em: 16 mai de 2016.

DELEUZE, Gilles. O atual e o virtual. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Clarice. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998, p.121-124.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V.1. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V. 4. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2012.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

_____. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-48.

- XLII -

ENSINO DE HISTÓRIA: AS PRÁTICAS CURRICULARES E A DIVERSIDADE NA SALA DE AULA.

Rosyane de Oliveira Abreu*

A partir da década de 1980 observamos um crescente movimento no sentido de repensar o ensino de História à luz das mudanças ocorridas na sociedade e da demanda de diferentes setores, especialmente de professores que elaboraram e apresentaram inúmeras propostas curriculares.

O processo de redemocratização no país trouxe consigo a retomada da disciplina de História, antes inclusa na disciplina de Estudos Sociais, e esta procurou valorizar em seu programa curricular a concepção de que todos somos sujeitos da História, ou seja, dentre outros aspectos, partia-se da constatação de que aluno e professor são produtores de conhecimento histórico. Buscou-se romper com os pressupostos tradicionais do ensino como a valorização de heróis, a concepção de história como verdade e apresentou-se uma História mais crítica, dinâmica e democrática, agora com variados e distintos sujeitos históricos.⁷²

Os Parâmetros Curriculares Nacionais⁷³ sinalizam que a pesquisa no Ensino de História não deve ficar apenas na constatação pura das inadequações, das (im)propriedades das abordagens acerca das

* Mestranda em História pela Universidade Federal de Uberlândia

⁷² FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. História e Ensino de História: Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

⁷³ Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Básica. MEC: Brasília, 1998.

problemáticas contemporâneas, das transformações sociais ocorridas. Faz-se necessária a ação ou o desenvolvimento de atividades que também procurem romper com estas inadequações.

Interessa, neste texto⁷⁴, ponderar sobre a prática de ensino de História em turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental a partir da experiência realizada na Escola Municipal do Bairro Shopping Park na cidade de Uberlândia-MG.⁷⁵

A perspectiva ora apresentada parte do princípio de que os programas curriculares assim como os materiais didáticos pouco consideram ou propiciam ao aluno a construção de conhecimento, a combinação rara de conhecer leituras do passado e a produção de novas perspectivas. Normalmente, a forma de relação proposta, acaba impondo-lhe conteúdos e, por vezes, metodologias distanciados de sua realidade e sem que se consiga estabelecer qualquer elo entre o que se tem de conteúdo e as experiências ou vivências dos alunos. Mantém-se conteúdos e metodologias que em geral, ainda desconsideram a vivência dos alunos enquanto sujeitos e que estão muito distantes da possibilidade de contribuição para a propalada formação para a cidadania, seja lá o que isto significa.

Na prática é possível romper com as tendências consideradas tradicionais? É possível tornar o ensino de História um exercício que considere o conhecimento trazido pelo aluno? Trata-se de compreender o aluno como sujeito dotado de conhecimentos e, na sequência, como apropriador e legítimo produtor de conhecimento.

Em História, de maneira geral, defende-se que a valorização da memória, a compreensão dos processos históricos, assim como uma melhor atuação no presente, podem ser impulsionados a partir do conhecimento e da valorização da própria história dos diversos grupos sociais. Nesse sentido, os PCNs de História do Ensino Fundamental colocam entre os objetivos do ensino da disciplina:

⁷⁴ Este trabalho é parte das discussões que vem sendo realizadas no projeto de pesquisa intitulado *Migração e diversidade: a consciência histórica e as possibilidades de contribuição para o processo de ensino-aprendizagem na educação básica*, financiado pelo Edital 013/2012 –Pesquisa na Educação Básica – Acordo CAPES/FAPEMIG.

⁷⁵ O nome da escola é o mesmo do bairro fundado no final da década de 1990 localizado na região sul, periferia da cidade de Uberlândia- MG.

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal, e de inserção social para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania⁷⁶.

Mas, conforme aponta Galzerani, *a análise da tessitura discursiva dos PCNs revela verdadeira guerra de símbolos, em que a concepção de aluno como produtor de conhecimentos históricos é apresentada, mas, ao mesmo tempo, contraditoriamente apagada*⁷⁷.

De certa forma, permanece, ainda, a preponderância de conhecimentos “científicos”, da hierarquização de saberes, concatenados e difundidos por materiais didáticos com o objetivo de “formar cidadãos” politicamente dóceis e economicamente produtivos.

Defendemos que ensinar história é ajudar o aluno a situar-se historicamente, a compreender a historicidade da sua realidade e das relações humanas nela estabelecidas. Esta perspectiva é acompanhada da compreensão de que o *ensino de história é um instrumento para a emancipação individual e social da população*⁷⁸. Mas, esta emancipação se dá a partir dos processos de formação da consciência histórica. Com esta concepção, adota-se a noção de consciência histórica como propõe Rüsen: *com a consciência histórica, a referência à história, no aprendizado histórico, é levada a seu nível fundamental e, ao mesmo tempo, genérico, ainda antes da explicação científica de “História”, mediada didaticamente, como conteúdo de aprendizado*⁷⁹. Dito de outra forma, no caso dos alunos em questão, objetiva-se uma apropriação, a recuperação de uma forma de tomada do conteúdo, não formalizado, pela

⁷⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Básica. MEC: Brasília, 1998, p. 5.

⁷⁷ GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar da memória. In.: FERREIRA, Antônio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; DE LUCCA, Tania Regina (Org.). *O Historiador e seu tempo*. São Paulo: UNESP: ANPUH, 2008, p. 225-226.

⁷⁸ CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In.: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 73.

⁷⁹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 42.

dinâmica de suas vidas. Nesta direção o ensino sistematizado, científico, pode alcançar seus objetivos de maneira mais eficaz se considerar e valorizar a experiência do indivíduo que, dificilmente é focada e ainda não recebeu, na linguagem do aluno, explicações científicas. Trata-se de pensá-lo como sujeito e parte do processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, como construtor de conhecimento e de sua vivência, seu encaixe numa sociedade em disputa pelos domínios de sentido de seus cotidianos.

Nesse contexto acreditamos na relevância de se investigar as noções estabelecidas e os conflitos gerados a partir da diversidade no âmbito escolar. Identificar e desestabilizar os padrões e valores perpetuados pela escola pode ser um caminho a construção de uma convivência mais respeitosa. Para além das leis que garantem direitos, políticas públicas anti-discriminatórias e ações afirmativas, faz-se necessário promover ações no ambiente de sala de aula que oportunizem debates e reflexões sobre a intolerância em todos os níveis. O ensino de história e a promoção de uma consciência histórica pode ser um dos caminhos?

Ao pensar na questão da diversidade cremos ser necessário considerar uma pedagogia que discuta a construção da identidade e diferença⁸⁰ politicamente e isso seria ir além do apelo à tolerância e ao respeito. Seria discutir como se constroem essas noções partindo do pressuposto de que “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir.”⁸¹ Assim, para além de celebrar a diversidade é preciso discuti-la e questioná-la no sentido de compreender os processos de construção e as relações de poder que a envolvem, enfim, é preciso explicar como ela é ativamente produzida.

PRÁTICAS DE ENSINO, (RE)CONHECER SABERES

Em se tratando do conhecimento histórico, nossa área de atuação, surgiu a possibilidade de, a partir dos conteúdos curriculares de história, propiciar também o conhecimento e valorização das experiências próximas, procurando-se construir, com os alunos, os significados para o aprendizado do conteúdo de maneira que faça sentido para a vida do aluno. Por isso,

⁸⁰ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

⁸¹ Idem, p.82

propusemos-nos a pensar e debater as questões históricas contemporâneas, notadamente, a questão do preconceito e discriminação racial no país, aproveitando a proposta curricular que trata da colonização do Brasil.

Optamos por abordar nesse texto uma dessas atividades feitas ao longo do semestre, da qual participaram 88 alunos de 6º e 7º anos da Escola Municipal do Bairro Shopping Park. Nas turmas trabalhadas a maioria dos alunos é, considerando seu fenótipo, afrodescendente. Organizamos assim, atividades que estimulassem esses jovens a não só discutir noções como negritude, mestiçagem e preconceito, mas também a pensar questões relativas à identidade tentando perceber como eles se viam mediante essa proposição.

Foram feitas várias ações ao longo do semestre, filmes, debates, análise de reportagens além do estudo do processo de escravização de africanos no país; abordaremos aqui apenas uma das atividades desenvolvidas. Elaboramos um questionário, com questões abertas para tentar apreender ao máximo as opiniões dos alunos e também estimulá-los a registrar suas ideias sobre a temática da discriminação racial. Em uma das questões foi solicitado que eles refletissem acerca de uma imagem em uma propaganda veiculada por uma empresa de cosméticos que sofreu críticas em redes sociais acusada de racista⁸². Pedimos que os alunos observassem a imagem e fizessem um comentário sobre o que entenderam e qual a mensagem transmitida pela propaganda.

Figura 1

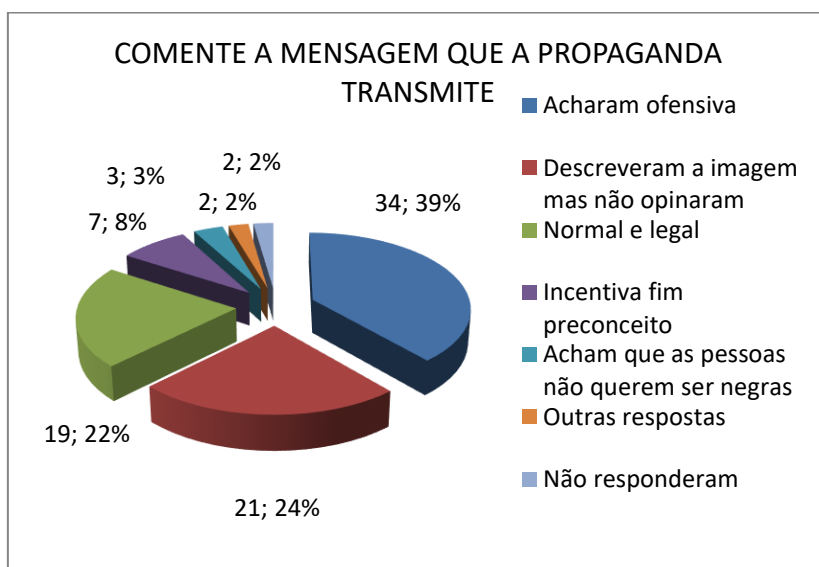


⁸² Saiba mais em

<http://www.jb.com.br/economia/noticias/2011/08/19/propaganda-da-nivea-que-manda-negro-se-civilizar-e-acusada-de-racismo/>

A maioria dos alunos admitiu ter dificuldade em entender essa questão assim pedimos que descrevessem a imagem, alguns perguntaram o que significava civilizar e olhamos o dicionário. Procuramos estimulá-los a escrever suas impressões fossem elas quais fossem. Enfim, tentamos inferir o menos possível insistindo que eles registrassem sua percepção da mensagem enviada pela propaganda e talvez por isso, obtivemos uma grande variedade de respostas. De maneira geral as classificamos da seguinte maneira:

Gráfico 1



Observamos que muitos alunos consideraram a propaganda ofensiva e aqui transcrevo alguns comentários⁸³:

“Eu não conformei com esta imagem porque ela mostra um pouco de preconceito, ele sendo negro não tem que mudar o que ele é e sim se valorizar...não importa se o cabelo é grande, ele não tem que fazer isso não.”

“Eu acho uma falta de respeito com os negros porque cada um tem o seu jeito, o seu estilo. E outra, por que a pessoa tem que cortar o cabelo e tirar a barba? Ela trabalha é com as mãos não com o cabelo e nem com a barba... A dona dessa porcaria

⁸³ Optamos por manter a redação tal qual os alunos redigiram.

de empresa também é civilizada ou só mais um pé rapado que tem muito dinheiro e acha que é dono do mundo? Devemos processá-lo! ”

Outros usam o discurso do “politicamente correto” ou talvez uma moral cristã para justificar sua indignação:

“Achei a propaganda ruim, não importa o estilo do cabelo e sim o caráter, não importa a cor e sim a pessoa, pra mim os negros tem muito mais caráter que os brancos, não gostei da propaganda...não importa se o cabelo dele é crespo o que importa é o caráter.”

“Ela tá dizendo que quem tem o cabelo ruim não é bom, isso é uma coisa podre pois se Deus colocou a gente no mundo do jeito que somos é porque somos lindos. Cabelo liso ou enrolado não muda ninguém, esse povo racista é ridículo pois ninguém nesse mundo é perfeito, todos temos defeitos mais que são nossos.... Acho que a propaganda traz mais preconceito.”

Apesar das respostas acima e outras respostas obtidas se posicionarem contrárias à discriminação racial e ao preconceito podemos perceber que seus argumentos divergem no sentido de justificar sua insatisfação. Enquanto alguns defendem a valorização da negritude e da diferença, vemos em outras justificativas um discurso sobre a concepção de uma igualdade que procura ignorar a diferença física e cultural e busca homogenizar todas as pessoas em torno da noção da criação divina e da moral cristã. Mas isso não impede que termos pejorativos e resultantes de um processo de desvalorização da população negra estejam presentes nesse discurso e podemos perceber isso a partir da utilização de termos como “cabelo ruim”.

Notabilizou-se a opinião expressa por um aluno que entendeu que a propaganda “(...) transmite a visão que eles querem tirar todos os negros do mundo!”. Ler esse comentário levou-nos a conjecturar que, em certo sentido, talvez a ideia seja essa mesma, afinal, obscurecer, desvalorizar e descaracterizar essa etnia além de valorizar ao máximo o embranquecimento dessa população tem sido a prática adotada. A própria denominação “negro” traz consigo todo um imaginário negativo, ruim, enfim, pejorativo e segundo alguns comentários ouvidos em sala de aula, até dentro da família, aqueles que têm traços mais negroides são considerados mais feios. Nesse contexto, como formar uma identidade negra em uma sociedade cuja projeção de sucesso e beleza passa pela questão do branqueamento da pele, do cabelo

“bom” e de um jeito de se vestir e portar “civilizado”, ou seja, um padrão branco e europeu?

Dentre aqueles que acharam a propaganda “legal e normal”, destacamos a seguir alguns comentários.

“Achei muito legal, entendi que tem um homem segurando uma cabeça pronto para fazer um arremesso...é como se fosse antes e depois, mudou sua aparência com um simples produto Nívea. ”

“A mensagem que quer passar esta propaganda é que a pessoa tem que procurar ter uma aparência melhor...e a cabeça que tá na mão do cara tem uma aparência péssima.”

“Boa propaganda, além de anunciar os produtos, também nos dá uma ideia do racismo. Pelo que entendi, a mensagem transmitida é: jogue essa aparência fora, essa ideia que você acha que não é ser humano, troque a aparência e viva o mundo. ”

Com alegações tão variadas chamou-nos atenção que em sua maioria prevalece a noção de que é necessário mudar a aparência, adotar um padrão que se considera mais bonito e assim ser considerado “civilizado”. Novamente percebemos aqui a prevalência de valores e padrões de beleza que apontam para uma ideologia branca como se esta fosse “naturalmente” melhor e correta.

Entre os argumentos ofertados pelos alunos, destacamos agora aqueles que defendem que a propaganda incentiva o fim do preconceito.

“Eu acho que a propaganda quer dizer que não importa o seu jeito, sua aparência e sim que sejamos civilizados. ”

“Legal! Essa propaganda pra mim ela tá se referindo a consciência negra, ela significa aos negros mudar de vida, esquecer o que aconteceu atrás e procurar os seus direitos para eles mudar de vida. Igual ao homem da propaganda que está segurando uma cabeça pra mim simboliza jogar fora o que aconteceu com ele. ”

Ao ler essas respostas, em especial a última, pareceu-nos que para alguns alunos essas discussões em torno do passado são, de certa maneira, pouco importantes. Esses jovens que vivem uma modernidade cuja rapidez e intensidade de informações promovem uma concepção do presente

contínuo⁸⁴ e preponderante demonstram dificuldade em conceber a importância do conhecimento histórico para melhor compreensão da nossa realidade.

Por fim citamos a seguir algumas respostas cujo ponto de vista expressado é que a propaganda mostra que a pessoa não quer ser negra.

“Eu acho que com tanto preconceito a pessoa ficou chateada e quis ser outra pessoa...uma pessoa mais civilizada que todos vão respeitar.”

“Eu acho que ele tem raiva de ser negro. Eu acho que cada pessoa tem que ter orgulho de ser negro porque Deus deu a cor que devia ser.”

Aqui podemos notar novamente a recomendação de mudança de aparência no sentido de “branquear” e garantir assim “respeito”, mas também enfatizamos o recorrente discurso religioso da aceitação do outro porque afinal, “Deus fez assim”.

Acreditamos que ao longo do semestre em que foram desenvolvidas essas e outras atividades conseguimos promover um debate consistente sobre a formação da sociedade brasileira em especial sobre a constituição da população afrodescendente no Brasil. Foram várias as oportunidades para discussão e questionamentos não só relacionados à história, mas principalmente sobre a complexa situação vivida por essa população hoje.

Reafirmamos novamente nossa crença de que a aula de História deve estar preocupada com temáticas que nos ajudem a compreender questões do presente, talvez sem respostas únicas e verdadeiras, mas provocando novas perguntas e sempre tendo claro as características próprias da cultura juvenil⁸⁵ com a qual lidamos que, com suas novas tecnologias de texto, imagem e som aponta para o surgimento de um novo tipo de subjetividade e códigos de conduta resultantes da conjuntura histórica a qual estão inseridos.

⁸⁴ HARTOG, François. *Regimes de Historicidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.26

⁸⁵ GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In.: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*: Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar da memória. In.: FERREIRA, Antônio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; DE LUCCA, Tania Regina (Org.). *O Historiador e seu tempo*. São Paulo: UNESP:ANPUH, 2008.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.26

Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Básica. MEC: Brasília, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

- XLIII -

**MOVIMENTOS INVENTIVOS NO ENCONTRO
COM ASCRIANÇAS: AS IMAGENS-CINEMA
COMO POTÊNCIA PARA
RE-EXISTIR COM A DIFERENÇA**

Sandra Kretli da Silva – Ufes (Brasil)

Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni – Ufes (Brasil)

ENTRE FLUXOS, FORÇAS, INTENSIDADES E DEVIRES...

Como as potências não se contentam em ser exteriores,
mas também passam por cada um de nós,
é cada um de nós que, graças à filosofia,
encontra-se incessantemente em conversações e
em guerrilha consigo mesmo.
(Gilles Deleuze)

O artigo apresenta os movimentos de invenções curriculares engendrados nos encontros das crianças e professoras de uma escola de educação infantil com as imagens cinematográficas. Tais fluxos compõem a pesquisa intitulada *Filmes e Conversas: por uma estética dos encontros*, que objetiva capturar as forças e potências que as imagens-cinema (DELEUZE, 2005) afetam e possibilitam o movimento do pensamento, produzindo diferentes modos de re-existir com a diferença.

Apostamos que os “usos” (CERTEAU, 1994) das imagens cinematográficas nos cotidianos escolares promovem o desalojar, rompem com os modos de pensar dogmáticos que impedem o plano de imanência fluir. Nesse contexto, vivenciamos uma experiência com as imagens-cinema

que nos levou a pensar, juntamente com as professoras e as crianças, os movimentos de invenções curriculares.

Inspiradas pela trilha sonora e pelas imagens dos filmes, as crianças traçam linhas de linhas de vida ao procurar o lugar mais gostoso para se aconchegar, ao buscar o colega para acolher, interagir e brincar. Deslizando entre um corpo e outro, tecem afetos e afecções, que impulsionam as experiências e descobertas, inventando rotas e linhas de fugas para compor outros/novos encontros. Encontros entre as pessoas, com ideias, com aprendizagens, com novos modos de pensar e de se posicionar em diferentes espaços e tempos, pois as crianças não hesitam em experimentar ou, quando se cansam de uma experiência, alteram, modificam, inventam outra.

Como acompanhar esses devires, fluxos e forças? São tantas intensidades imbricadas aos planos, aos desejos e aos movimentos dos corpos que vibram e pulsam sem parar... As crianças puxam, laçam e nos envolvem problematizando, propondo, reinventando e renovando sempre... Mas o que nos interessa são os possíveis, tudo aquilo que escapa... Como afirmam Deleuze e Parnet (1977, p.12): “[...] os devires são geografia, são orientações, direcções, entradas e saídas”. São expressos e contidos em uma vida, em um estilo. E prosseguem os autores: “[...] Um estilo é conseguir gaguejar na sua própria língua. É traçar uma linha de fuga” (p.13). Devir não é, portanto, seguir modelos, parâmetros e/ou referenciais curriculares. Não existem nos devires dicotomias, máquinas binárias, isto ou aquilo, mas, sim, conversas, muitas conversas, que significam cartografias de um devir.

Conversar vem do latim *cum* – com e *versare* – dar voltas com o outro. As nossas conversas com as crianças e as professoras vão sendo enredadas por meio das emoções, sensações e sentidos estabelecidos com as imagens-cinema que nos possibilitam inquirir e criar novos modos compor as invenções curriculares. Essa posição é ética devido ao rigor com que procuramos escutar as diferenças que esses encontros provocam em nós; estética porque fazemos do pensamento uma obra de arte e política porque lutamos para romper com as forças reacionárias que impedem os fluxos dos devires (ROLNIK, 1993).

O ENCONTRO COM O FILME PINGU: PORQUE ESSES TANTOS *OUTROS* NOS AFETAM?

Foto 1– Os movimentos de invenções curriculares e produção de subjetividades por meio das imagens-cinema: o que pode a imagem?, o que pode a infância, o que pode a docência?

Figura 1



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=pingu>

Uma pergunta irrompe imbricada com as imagens do filme *Pingu e a Festa de casamento*: “Pode menino com menino? Pode menino casar com menino? Pode menino beijar menino”. Silêncio, olhares, risos, estranhamentos atravessam as brincadeiras das crianças. Assim começa uma

potente rede de conversas: “Eu já vi menino namorar com menino”. “Na minha rua tem menino que é casado com menino”. “Mas, quem disse que esse pinguim é menino ou menina?”. Rememoramos o que escutamos na nossa infância: “Homem com homem dá lobisomem, mulher com mulher dá jacaré”. “Engole o choro, menino!... homem não chora”. “Olha os modos, menina! Senta como uma mocinha!”. “Por que vocês acham que esses pinguins são meninos?”, questiona a professora. Mais olhares, risos e conversas... “É menino, sim, não tem laço na cabeça”. “E precisa usar laço para ser menina?”. Diante desse contexto, problematizamos: Como se dá a produção de sexualidade(s) nas escolas? Como se dá a produção de subjetividades nas escolas? Problematicamos assim, ressonâncias e marcas que o discurso disciplinar pode produzir no corpo, uma vez que o corpo, assim como a cultura é produzido pela linguagem. O corpo é provisório, mutável, suscetível a inúmeras intervenções, pois um corpo não é apenas um corpo é também tudo o mais que te afecta.

Para Deleuze e Parnet (1998), o campo dos possíveis remete à compreensão de que indivíduos e grupos são feitos por linhas duras, que se referem a papéis modelados como família, profissão, consumo etc. que nos enquadrariam em todos os sentidos; e por linhas moleculares, que são bem mais flexíveis. Sob os fluxos moleculares, passariam os devires, microdevires. Existem também as linhas de fuga, que seriam as linhas que provocam as rupturas, ou seja, que nos conduzem numa direção não previsível e não preexistente. Vale ressaltar que todas essas linhas e segmentos coexistem, um pressupõe o outro.

O filme *Pingu e a festa de casamento* nos possibilitou um encontro com a diferença, com os tantos *Outros* que nos habitam, que ocupam a temporalidade dos desvios, a linha de fuga, que nos possibilita romper com os clichês que nos impedem de pensar em novos modos de ser e de estar no mundo e agir com outros sentidos, intensificando o fluir das forças que provocam rasuras e movimentam os processos dinâmicos, complexos e inusitados de invenção da escola e da vida e de currículo e de estar professora e de estar pesquisadora e de ser menino, menina, criança...

A experiência estética da imagem-cinema possibilita o pensar e a reflexão criadora por realizar uma dupla função de invenção, pois ao mesmo tempo em que proporciona um distanciamento, por se tratar de um filme, proporciona uma aproximação, já que apresenta diversos elementos presentes no nosso cotidiano.

O ENCONTRO COM MOGLI E BALU: UMA CONVERSA SOBRE O “NECESSÁRIO” E O “EXTRAORDINÁRIO” NAS INFÂNCIAS

Eu uso o necessário
 Somente o necessário
 O extraordinário é demais
 [...] Assim é que eu vivo
 E melhor não há
 Eu só quero ter
 O que a vida me dá.

No dia em que assistimos ao filme *Mogli*, por várias vezes, cantamos e dançamos o refrão acima citado: “[...] *Eu uso o necessário, somente o necessário... O extraordinário é demais!*”. Nas conversas com as crianças, perguntamos, por exemplo, o que elas mais gostavam da/na escola. Uma fala categórica nos afeta (SPINOZA, 2014) e possibilita uma rasura no pensamento: “[...] *eu gosto mais é da comida, mas as cozinheiras estão em greve e nós não estamos jantando, só lanchando!*”. Outra criança complementa: “[...] *às vezes, a mãe do Paulo traz comida pra gente!*”. “[...] *A professora também já fez bolo, cachorro-quente, salada de frutas!*”. Nesse contexto, problematizamos: O que é “necessário” e/ou “extraordinário” na Educação Infantil? O que estamos considerando “necessário” e ou “extraordinário” nas infâncias? O que tem sido “necessário” e ou “extraordinário” em nossas vidas?

Spinoza, ao tratar da natureza e virtude dos afetos e da potência da mente sobre eles, considerou as ações e os apetites humanos como se fosse uma questão de linhas, superfícies ou de corpos. Para esse autor, afetos são “[...] *as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções!*” (SPINOZA, 2014, p. 98).

A conversa com as crianças sobre a greve dos servidores abriu espaço para que muitos outros assuntos entrassem na pauta de discussões, ampliando os movimentos de invenções curriculares e os processos de aprender e de ensinar. Temas como: trabalho, movimentos sociais, culinária, alimentação, amizade e muitos outros que não estavam nas listas dos currículos prescritos pelas Secretarias de Educação foram dialogados,

problematizados e, assim, fomos compondo um currículo vivido, sentido e praticado.

É claro que, nas narrativas das crianças, além da comida, outros desejos coletivos considerados “necessários” e ou “extraordinários” foram anexados à lista do que gostam e do que fazem da/na escola: as brincadeiras de pátio, os passeios, os amigos, as aprendizagens, as histórias, as professoras, as construções, o pula-pula, a música, os jogos, a biblioteca, os conflitos, os empurrões, as mordidas, a presença das famílias na escola, os dinossauros, as brincadeiras, o sonho de ter uma piscina e um tobogã na escola, assistir a filmes, muitos desenhos e animação, enfim...

Foto 2 – Os movimentos de invenções curriculares e os processos de *aprenderensinar* por meio das imagens-cinema



Fonte: Foto das autoras; Mogli

<https://www.google.com.br/search?q=mogli+ebalu&hl>

Estamos cheios de estratégias para formatação de currículos, marcadas por uma política crescente de avaliação padronizada em larga escala. A escola, nesse sentido, “doma” os seus praticantes, fazendo-os acreditar que “o necessário” para a escola é o que eles prescrevem nos descritores avaliativos ou nos referenciais curriculares. E o “extraordinário”? E as invenções curriculares criadas pelos alunos e

professores? E os processos de aprender e ensinar vividos e sentidos pelos professores e alunos nas mais diferentes realidades escolares e não escolares? E a reinvenção da escola que é realizada todos os dias? É demais, como diz a música do filme *Mogli?*

Voltando a Spinoza (2014), o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras pelas quais sua potência de agir pode aumentar, diminuir ou nada mudar. Nas conversas e vivências com as professoras e com as crianças, procuramos capturar quais afetos promovem o aumento das nossas potências de ação coletiva.

As imagens-cinema aparecem, então, como uma força que nos movimenta a pensar o impensado, a apostar nos possíveis e no “extraordinário”, pois produzem processos de subjetivações em sua relação com o político, o social e o cultural. Propiciam encontros, experiências que nos possibilitam rir, chorar, surpreender, entrar em choque, silenciar, gritar, questionar, movimentar, fazer fluir o pensar e o re-existir com a diferença.

Como afirma Rolnik (2015, p. 250-251) “[...] A diferença é justamente o que nos arranca de nós mesmos e nos faz devir outro. [...] A diferença é necessariamente produção de um coletivo, já que ela é fruto de composições das forças que constituem determinado contexto sociocultural”. As imagens-cinema permitem-nos viajar para novos mundos e caminhos ainda não percorridos, sentidos e vividos nos processos de aprender e de ensinar e na fabricação das invenções curriculares, favorecendo, assim, a reinvenção da escola que se propõe não apenas acolher as diferenças, mas produzir novas diferenciações por meio das múltiplas *experiências* e dos diversos modos de existência.

A questão que nos move nesses encontros com o cinema é ir para além dos clichês que nos impedem de produzir novos modos de ser, estar, fazer e de viver nos cotidianos escolares e não escolares. É capturar de que modo professores e alunos tecem as rasuras nos movimentos curriculares. Segundo Carvalho (2014, p. 167), o conceito de clichê, na definição de Deleuze (1990), é de uma espécie de imagem-lei “[...] de imagem-moral, que age como um mecanismo padronizador e determinador de valor e que no cinema aparece num jogo de criá-las desconstruí-las”.

As *imagensnarrativas* das imagens cinematográficas possibilitaram que as crianças e as professoras pensassem e expressassem os acontecimentos e as experiências que potencializam as suas invenções curriculares, bem como provocaram a problematização de ações que engessam os praticantes dos cotidianos escolares, buscando novos sentidos

aos processos educacionais cotidianos. Entendemos que, nas experiências, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o- posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im- posição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex- posição”, nossa maneira de “ex-pormos” com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência a quem nada lhe passa, “[...] nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 25). É nesse contexto que se insere a potência das redes de conversações.

O COTIDIANO ESCOLAR EM SEUS MOVIMENTOS DE CRIAÇÃO COLETIVA

Entendemos o cotidiano escolar como espaço micropolítico que se engendra na macropolítica. Apostamos, assim, que a cartografia das questões que envolvem os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural, por meio do qual se configuram a realidade em seu movimento de criação coletiva, potencializa os *espaçostempos* de invenções curriculares. Nesse contexto, colocamo-nos em relação às imagens, às crianças, às escolas em redes de conversações, de afetos e de afecções, envolvendo-nos em agenciamentos de enunciação coletivos nas micropolíticas.

As pesquisas com os cotidianos apresentam uma multiplicidade de significações e de sensações que, ao invés de aprisionar, fechar, limitar, restringir, abre a possibilidade de se pensar numa metodologia da vida cotidiana que está atenta à complexidade, à imprevisibilidade e às inúmeras possibilidades que o plano de imanência apresenta. A potência da vida cotidiana está, justamente, em suas multiplicidades de conexões, rasuras, aproximações, percepções e sensações.

Em conversa com as professoras, perguntamos: o que mais renova os cotidianos escolares? O que mais aumenta ou diminui a nossa potência de ação nos processos de *aprenderensinar e nos movimentos de invenções curriculares*?

[...] Penso que o que nos renova é trabalhar em um ambiente com relações mais humanas, que tenha troca e espaço para compartilhar experiências. Renova-nos também ver o desenvolvimento das crianças, desenvolver propostas que elas

gostem e curtem. Ver as famílias elogiando e participando do processo.

[...] O horário escolar e outras prescrições curriculares, tão rigidamente hierarquizados no cotidiano escolar, necessitam ser assim? Podemos pensar diferente?

As professoras clamam por mais diálogo, valorização e reconhecimento profissional, parceria, trabalho coletivo, melhores condições de trabalho, gestão democrática e apontam que compartilhar as experiências é o que movimenta os processos de *aprenderensinar*, as invenções curriculares e a possibilidade de re-existir com a diferença:

[...] Nosso papel no coletivo seria de contribuir compartilhando experiências... Buscar diálogo entre os contextos nos quais as crianças estão inseridas, os sujeitos praticantes da escola e as áreas.

[...] Penso que as possibilidades de compor modos potentes seria a partir de uma perspectiva dialógica e discursiva, considerar o protagonismo das crianças, práticas que considerem os interesses das crianças e valorizem os processos inventivos que se constituem nos cotidianos [...].

Os movimentos de agenciamentos coletivos suscitados a partir do desejo de habitar e produzir os *espaçostempos* das infâncias e da educação infantil compõem multiplicidades e diferenciações em meio às complexidades cotidianas, mas com atitude *eticopolíticaartística* que acolhe a vida em seus processos de invenção em um plano de imanência.

A vida cotidiana, em sua complexidade, imprevisibilidade, não cabe em um referencial único, em uma única teoria, em uma única verdade, em uma única prática metodológica, nas quais são estruturadas categorias de análise. A potência da vida cotidiana está nas suas diferenças, multiplicidades, singularidades, nos seus devires, fluxos, intensidades, acontecimentos.

Os conhecimentos são tecidos em redes de linguagens, afetos, afecções com as particularidades de cada um, portanto há necessidade de diálogos e muitas redes de relações entre todos que praticam e habitam esses *espaçostempos* cotidianos. Os sujeitos praticantes ordinários do cotidiano falam, atuam, inventam por si próprios atravessados por todos os outros que os habitam e que os constituem. Não existe uma única autoria, mas sim, rizomas, eceidades.

A exceidade aqui é entendida como coletividade molecular (GUATARRI, 1987), em que não há possibilidade de se dizer onde passam as fronteiras de uns e as de outros, e onde o que se individualiza não é uma pessoa, mas um acontecimento em sua singularidade. Um acontecimento produz mudanças nos processos de subjetivações e, assim, novas possibilidades de vida, de experimentações e de criações emergem provocando o movimento do pensamento.

Mas, afinal o que nos força a pensar? Rolnik (1993, p. 242) contribui dizendo que o que nos força a pensar é o incômodo que ficamos quando “[...] forças do ambiente em que vivemos e que são a própria consistência de nossa subjetividade, formam novas combinações, promovendo diferenças de estado sensível em relação aos estados que conhecíamos e nos quais nos situávamos”. Assim, o pensamento atua na vida em sua potência criadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, J. M. A Problematização pelo uso de imagens-movimento e imagens-tempo na pesquisa com o cotidiano escolar. In: GARCIA, A; OLIVEIRA, I.B. *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: Faperj, 2014.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, G. *Imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G., PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. São Paulo: Escuta, 1988.

GUATARRI, F. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

LARROSA, J. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

ROLNIK, S. Despedir-se do absoluto. In: Cadernos de Subjetividade? Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Clínica da PUC, SP, v.1, n.1, 1993.

SPINOZA, B. de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

- XLIV -

**“COMO SE FOSSE NORMAL! ”: FASCISMOS
PRESENTES NOS DIÁLOGOS SOBRE A
DIVERSIDADE SEXUAL NO CURSO DE
PEDAGOGIA**

Sandra Maria Machado – UFES (Brasil)

Rejane Gandini Fialho – PMV (Brasil)

INTRODUÇÃO

Desejos, números, formas, diálogos, monólogos, gritos silenciados, rupturas, vidas, pulsações, lógicas, mandamentos, verdades. Máscaras... que escondem e sufocam gritos que não se calam diante de portas que se fecham. Que tentam encerrar a vida pulsante, dos corpos que não cabem em si.⁸⁶

Este ensaio objetiva estabelecer uma discussão acerca dos diálogos ou falas percebidas nas salas de aulas do curso de Pedagogia de uma Instituição Superior do Espírito Santo, poderia ser em qualquer outra faculdade do Brasil, em relação às temáticas relacionadas à diversidade sexual. Nesses espaços, quaisquer possibilidades que se apresentem que sejam contrárias à heteronormatividade provocam deslocamentos, ruborizações, defesas não coletivas de um discurso religioso, quase sempre referenciado por um versículo bíblico. Grande parte dos/as estudantes se nomeiam católicos/as ou evangélico/as.

De acordo com Relatório sobre violência homofóbica no Brasil

⁸⁶ Criada pela autora.

(BRASIL. 2012, p.18), em 2012 a população LGBTs é um dos recortes mais invisibilizados do país. De janeiro a dezembro, foram registradas pelo poder público 3.084 denúncias de 9.982 violações relacionadas à população LGBT, envolvendo 4.851 vítimas e 4.784 suspeitos.

Em setembro ocorreu o maior número de registros, 342 denúncias.

Em relação a 2011 houve um aumento de 166,09% de denúncias e 46,6% de violações, quando foram notificadas 1.159 denúncias de 6.809 violações de direitos humanos contra LGBTs, envolvendo 1.713 vítimas e 2.275 suspeitos.

No Espírito Santo, foram registradas 74 denúncias sobre 162 violações relacionadas à população em questão pelo poder público, sendo que em agosto houve o maior registro, de 9 denúncias. Houve um aumento de 208% em relação a 2011, quando foram notificadas 24 denúncias.

Tais números despertam sentimentos de opacidades, de rejeições e rupturas que afrontam a subjetividade daqueles que ousam viver/sentir outras formas de desejos/prazeres/gozos sexuais para além daqueles permitidos/autorizados pelos cânones das práticas discursivas dos padrões heteronormativos.

Ainda de acordo com o documento, as violações acontecem por meio de agressões físicas dos mais variados tipos. Essas pessoas passam, também, por violência psicológica, por meio de humilhações e injúrias, além de serem vítimas de grupos que se organizam para espancar homossexuais. São, para os agressores, os “corpos marcados física e moralmente pela decadência, pelo rebaixamento”⁸⁷. Ser homossexual, ou se parecer com um deles, nesse contexto de violência, é como viver sempre sob o olhar faminto de um predador que ataca covarde e sorrateiramente.

Os predadores não atacam apenas fisicamente. Seus olhos estão por todas as esquinas, nas janelas vizinhas, nas salas de aulas, na família, igrejas, nas redes sociais, (curtidas, amadas, compartilhadas, comentadas), nos chamados espaços disciplinares⁸⁸.

Os predadores monstros alimentam-se da repulsa, do ódio ao diferente.

Ainda assentada na heteronormatividade, no Brasil, a relação da

⁸⁷ ALBUQUERQUE JUNIOR. (2015).

⁸⁸ FOUCALT, Michael. O nascimento da Biopolítica, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

sociedade com a sexualidade, sem que seja para reprodução, torna-a pecaminosa. Pode se falar de sexo, desde que seja no intuito da proibição. Sobre essa questão (FOUCAULT, 1989, p. 229) afirma que “o sexo sempre foi o núcleo onde se aloja juntamente com o devir de nossa espécie, nossa ‘verdade’ de sujeito humano.” Assim, ao ser proibido é tornado pecaminoso pelas sociedades cristãs, o sexo torna-se o centro da existência. Assim, o sexo passa a ser utilizado como produção de ‘verdade’ e acaba por se viver ao compasso dela. Isso talvez possa explicar o quanto à questão da diversidade sexual é recorrente nos mais diversos espaços sociais.

Aos poucos, ou não tão aos poucos assim, esses fascismos contemporâneos vão alimentando interpretações equivocadas de livros considerados sagrados, que condenam inúmeras práticas cometidas todos os dias pelos seus “féis” seguidores, que de forma seletiva, escolhem quais regras devem seguir, e quais devem condenar.

Graças a essas doses de fascismos, Albuquerque Junior (2015, p. 12) diz que “ainda hoje, muitas igrejas cristãs temem que ao adotar uma criança, os homossexuais as violem sexualmente e as transformem anormais”.

Graças a essas práticas desgraçadas que se perpetuam nos espaços já citados aqui é que podemos concordar com o autor quando faz a seguinte observação:

Talvez os homossexual já deve ter acordado um dia e se sentido um inseto monstruoso, já deve ter experimentado a traumática sensação de ver esgares de nojo, de pena, de medo ou de raiva no rosto de sua própria família, já deve ter experimentado o recuo de um corpo ao ser tocado, o embaraço de alguém ao ser cumprimentado em público, ao ser beijado ou abraçado, como se o nomeado de homossexual fosse, nesse momento, um besouro cheio de patas repugnantes, um ser com uma cascuda superfície metálica e ameaçadora ir ao encontro desse outro que se retira ou se esconde. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2015, p. 115)

Sobre essa questão tem se levantado inúmeras questões nos últimos anos no Brasil. Essas discussões tem se acalorado, principalmente, em

função da polêmica acerca do projeto apelidado *cura gay*⁸⁹ que tem suscitado amplos debates, tanto na intenção do reconhecimento e aceitação dos direitos da população LGBTs, quanto na absoluta e radical negação desses direitos, no mais amplo sentido da palavra.

Para o autor, os movimentos ditos de “liberação sexual, que podemos chamar aqui de movimentos de afirmação de direitos”, devem ser compreendidos como movimentos de afirmação a partir da sexualidade. A proibição acaba por se tornar um movimento contra corrente. O autor afirma também que ao ser “formulada e proibida, dita e interdita, a sexualidade é um comutador que nenhum sistema moderno de poder pode dispensar” (p.236). Salienta também, “que a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência”. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. Nesse caso, qual seria essa estratégia precisa? Qual seria o preço?

GENITÁLIAS ADESTRADAS: SOB OS OLHARES DAS ESCOLAS E IGREJAS QUE CASTRAM

Todos nós vivemos uns mais, outros menos – em um estado de miséria sexual. (FOUCAULT, 1989 p. 231)

O que dizem os estudantes de pedagogia da instituição em questão, sobre a diversidade sexual? O que revelam sobre suas sexualidades? Não intencionamos e não temos interesses particulares nas respostas das perguntas trazidas aqui. Utilizamos apenas como provocação para abriremos diálogos sobre possíveis causas do não enfrentamento das práticas que se caracterizam como homofóbicas, que (BORRILLO, 2009, p. 27) define como “hostilidade geral, psicológica e social àqueles ou àquelas que supostamente sentem desejo ou têm relações sexuais com indivíduos de seu próprio sexo”, que acontecem nos espaços formais de educação com os quais dialogamos.

⁸⁹ Projeto de Decreto Legislativo nº 234 de 2011, que “Susta a aplicação do parágrafo único do Art. 3º e o Art. 4º, da Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 1/99 de 23 de Março de 1999, que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual”

Se questionarmos grande partes das pessoas que tenham frequentado os bancos escolares de meados ao final do século XX, não teremos dificuldades em fazê-las rememorar os discursos produzidos por professoras e professores acerca do que significa ser homem ou mulher. Aos homens, bastaria ter genitália com as partes externas bem definidas, e, de preferência, em tamanho avantajado. Entre os adolescentes era comum existirem comparações quanto ao tamanho de seus pênis durante as idas ao banheiro ou durante os recreios. Isso resultava em apelidos como ‘avantajados’, (motivos de orgulho) e não raramente, ‘autorizava’ o pai a levar o filho a um prostíbulo para que o mesmo pudesse iniciar sua vida sexual e ‘tornar-se homem’. Tendo feito isso, a partir daquele momento, estaria autorizado a “comer todas”. Para os ‘não privilegiados’ nesse quesito, o que lhes sobravam eram apelidos depreciativos (motivos de constrangimento), o que aumentava a amargura da espera do momento em pudesse, assim como os demais “tornar-se homem”

Às mulheres era imprescindível que nada ficasse à mostra. O crescimento dos seios, o surgimento de pelos na região pubiana, sempre que possível, era camuflado sob roupas largas. Quando compartilhado, isso era feito apenas com as amigas mais íntimas sob o monitoramento da mãe, geralmente à distância ou as espreitas, atrás das portas. A menstruação era ao mesmo tempo um troféu para a adolescente e um motivo de preocupação para os pais. O corpo feminino deveria ser resguardado para o momento do casamento. Elas eram educadas para ‘não dar para ninguém’.

O medo de que uma filha engravidasse sem estar casada assombrava todas as mães que eram responsabilizadas pelos pais e demais membros das famílias, caso viesse a acontecer. Assim, tratavam de produzir uma espécie de cinto de castidade psicológica, que quando rompido deveria ser a partir da senha direcionada pela palavra monogamia. Em muitos casos, cintos e senhas tornam-se eternos.

Quando se autoriza aos homens a partir da adolescência a comer todas, e às mulheres a não dar para ninguém, está instaurado o impasse. É a materialidade do sexo demarcada no discurso. Esta demarcação produzirá um domínio do ‘sexo’ excluído e deslegitimado. (BUTLER, 2010).

Nessa forma de educação, ao homem é autorizado viver a sexualidade sem restrições, desde que ele a exercite na heteronormatividade. Assim, torna-se:

[...] importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos são construídos, assim como

será importante pensar sobre como e para que os corpos *não* são construídos, e, além disso, perguntar, depois, como os corpos que fracassam em se materializar fornecem o ‘exterior’ – quando não o apoio – necessário, para os corpos que, os materializar a norma, qualificam-se como corpos que pesam. (BUTLER, 2010, p. 170).

Essas “determinações” acabam por constituir pessoas que não concebem outras possibilidades de práticas sexuais para além daquelas que sua castidade psicológica permite. Como se pode perceber essa questão nas declarações das estudantes a seguir:

Estudante 2^o P. Essa questão para mim é muito complicada, venho de uma família evangélica, fui criada dentro de princípios cristãos, pra mim **só existe uma** possibilidade de relacionamento sexual. A bíblia é muito clara nessa questão. Deus criou o homem e a mulher, esse é o princípio da criação. Na bíblia está muito claro (repetição) que os afeminados não terão parte no reino, isso no novo testamento, mas no velho, também está escrito que uma cidade foi destruída em função da promiscuidade. (grifos nossos).

A estudante explicita, no início de sua fala, as balizas que norteiam seu discurso. Ela parte de um modelo de família fundamentada em princípios cristãos. Baseada nessa referência familiar, ela defende o sexo imortalizado por sua natureza divina, promove a interdição de qualquer outra possibilidade a não ser aquela que lhe foi ensinada pelos princípios bíblicos, interpretados de forma literal por pessoas que se intitulam emissárias de um deus que mata aqueles que utilizam sua sexualidade fora do contexto heteronormativo.

São as práticas sexuais sendo ditadas por um código cristalizado, que não se abre a novas possibilidades. Ao contrário, enclausura aqueles que ousam ir além da cegueira interpretativa do livro sagrado à luz de um tempo não/agora. Assim, a prática sexual não diversa encaminha ao paraíso, enquanto a diversidade de práticas conduz ao inferno idealizado pela criatividade dos que pregam/esperam o paraíso.

Com esse modo de ver/viver/sentir a sexualidade, pensamos com

⁹⁰ 2^a e 3^o Períodos do Curso de Pedagogia.

(FOUCAULT, 1989, p. 231), sobre o quanto a miserabilidade sexual deve afetar os praticantes do adestramento de genitália. Pensamos também o quanto deve ser complicado para essa estudante dialogar acerca das questões relacionadas à diversidade sexual no ambiente escolar. Imaginemos uma situação em que ela tenha que dialogar com famílias que sejam formadas por arranjos diferentes daqueles idealizados por prática religiosa...

Para além do discurso religioso, outras falas remetem à intolerância e rejeição a pessoas que em seus modos de ser, destoam daquilo que se tem como modelo. Como a fala descrita a seguir:

Estudante 1º P- Eu não sei muito bem o porquê, não sei o que acontece comigo. Só sei que quando estou na rua ou em qualquer outro lugar e vejo um homem, desses que parecem mulher ou uma mulher que parece homem, essas pessoas que você vê e que não tem certeza do que é, me dá uma gastura! Eu olho muito para elas, sei lá... parece que não dá para confiar, eu acho muito esquisitas.

Nesse lugar de heterossexuais, as estudantes se sentem ‘confortáveis’. Assim, julgam e condenam todas as práticas e praticantes das outras possibilidades sexuais para além das suas. É como se a autobiografia sexual dessas estudantes fosse referência obrigatória. Diante dessas práticas discursivas, como tencionar para uma formação de pedagogas/os de modo a não colaborem com a disseminação e perpetuação de ideias heterossexistas, machistas e outros muitos “istas” que insistem em permanecer nos espaços formais de ensino, provocando violências e exclusões?

Num Estado, democrático, que tem como prerrogativa “a prevalência de ações e iniciativas coercitivas a todas as modalidades de preconceito, discriminação, intolerância ou violência motivada por aspectos como de origem, raça, sexo, cor, idade, crença religiosa, condição social ou orientação sexual” (BRASIL, 2012, p.4), não há de se ter modelos e, não tendo, há não como haver exclusões que se manifestem de forma tão violenta, e com facetas tão variadas, quanto àquelas direcionadas às pessoas pertencentes ao público LGBTs.

Estudante 4: *A globo agora parece que virou porta voz dos gays, na novela passada tinha aquele monte de bicha, e fazia suspense para dizer se ia ou não ter um*

beijo entre o Felix⁹¹, a bicha má e o anjinbo⁹², a bicha sonsa. O pior é o beijo acabou acontecendo com crianças ao redor. Não diretamente é claro, mas nas casas que estavam assistindo tinham crianças. Agora, nessa outra novela, de novo aparece um estúdio fotográfico de sapatões. Uma casada, com filho, que troca o marido por uma mulher. Sem contar que essas bichas e sapatões não ficam só com uma pessoa, é uma troca– troca do cão.

Nessa fala, percebe-se a inquietação da estudante quando esta se refere ao beijo *gay*. A forma com que a estudante se manifesta, aponta para uma suposta impossibilidade de que duas pessoas do mesmo sexo possam viver um relacionamento sexual sem que isso pareça uma afronta para uma parcela considerável da população.

Nota-se, que além da não aceitação do beijo do mesmo, a estudante também se vê extremamente incomodada com os relacionamentos onde ocorre a troca de parceiros. Quanto ela diz: “Sem contar que essas bichas e sapatões não ficam só com uma pessoa, é uma troca– troca do cão”. Ela afirma que não basta ser heterossexual, é necessário que a relação seja monogâmica.

Embora não intentemos, como afirma (LOURO, 2010, p. 21) “atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos determiná-las de forma definitiva”, não há como negar seu poder no sentido do continuísmo das ideias que enfatizam, em vez de provocar o deslocamento das correntes heteronormativas.

O mais inquietante, é o fato de que essas estudantes, mesmo fazendo um curso que lida diretamente com a formação de outras pessoas, debulham falas baseadas no achismo de forma tão natural e tão distante daquilo que poderia chamar de uma fala qualificada no sentido da desconstrução dos ideais da heteronorma.

Na escola, assim como nos muitos espaços sociais, como indica a autora, estão as proposições, imposições e proibições que se tornam com/sem sentido e têm efeitos de verdades. E, mesmo com esses problemas, a escola ainda é um espaço necessário. Para a autora, “um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas, e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos

⁹¹ Personagem de Mateus Solano, na novela Amor à Vida, escrita por Walcyr Carrasco.

⁹² Personagem de Thiago Fragoso, na mesma novela.

indicativos de interesse e atenção, mesmo que falsos”. (LOURO, 2010, p. 21).

A autora afirma ainda que:

Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (*idem*).

Nessa proposição, podemos pensar em duas questões que podem ser relevantes. Tais questões podem partir das seguintes interrogações: como passarão tais estudantes por essa etapa de escolarização?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR. A Bela ou a Fera: os corpos entre a identidade da anomalia e a anomalia da identidade. In: *Para uma vida não-fascista*. RAGO, Margarete; VEIGA-NETO, Alfredo. Autentica Editora 2015, p. 97).
- BORRILLO, Daniel. A Homofobia. In: Lionço, Tatiana. Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009. 196 p.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2011* / Secretaria de Direitos Humanos; Priscila Pinto Calaf, Gustavo Carvalho Bernardes e Gabriel dos Santos Rocha (organizadores). – Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2012. 138 p. : il.
- FOUCAULT, Michael. Não ao sexo do rei. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 229-249.
- LOURO, Guacira, L. Pedagogias da Sexualidade. In: *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Guacira Lopes Louro. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BUTLER, Judite. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Guacira Lopes Louro. 3 ed.

O LUGAR DA DEFICIÊNCIA NO INTERIOR DOS DISCURSOS SOBRE DIVERSIDADE.

Shirley Silva – FEUSP

Fábio Junio da Silva Santos – FEUSP

INTRODUÇÃO

A proposta deste ensaio é discutir o espaço reservado à deficiência no interior dos discursos da diversidade. Tais discursos adentram a educação especial, propondo, em particular, ações curriculares que reconheçam a diversidade das pessoas com deficiência, para que estas sustentem os processos de escolarização das mesmas; mas em que medida falar em diversidade pressupõe o trato à deficiência?

Ainda que os discursos sobre a diversidade tratem de questões ligadas ao debate envolvendo o universalismo e o relativismo em respeito ao conhecimento, sobretudo o conhecimento escolar, essas são evidenciadas sob os aspectos culturais e sociais que envolvem essa tensão, uma vez que essa disputa é política. Isso aparece até mesmo nos discursos que consideram o rompimento entre universal e particular. Discutir diversidade, pelo que nos parece, tem como referência à expressão da cultura, as relações de poder que produzem a diferença no espaço social, neste sentido não se compreende que aí se colocam as deficiências, pois as pessoas não constituem, em si, um grupo social, mas estão presentes nos mais diferentes grupos.

DIVERSIDADE: CONCEITO POLISSÊMICO

Algumas acepções do vocábulo diversidade, vistas isoladamente, significam “diferente”, “variedade”, “multiplicidade” e “desacordo, contradição, oposição” (HOUAISS, 2001, P. 1064).

Esse termo, diversidade, ganha corpo nos textos da política educacional brasileira, a partir dos anos de 1990, por pressão dos “acordos internacionais de combate às desigualdades” e pelas “reivindicações internas” (ABRAMOWICZ, RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 25)”.

O embate, segundo esses teóricos, entre essas pressões gerou possibilidades de uso do termo diversidade de acordo com a atuação das ações e estruturas governamentais. A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), no Ministério da Educação, estabelecida por pressão dos movimentos sociais, por exemplo, teve como papel principal a articulação entre os aspectos universal e particular dos conteúdos (ABRAMOWICZ, RODRIGUES; CRUZ, 2011; GARCIA, 2015); esse universalismo estaria representado nos objetivos da Secretaria de Educação Básica (SEB) que os destacavam como “justiça social”, grosso modo, “bem comum”.

Os sentidos atribuídos à diversidade no governo federal, no período entre 2003 e 2006, atrelavam-se a três ideias: “a) a ideia de inclusão social; b) de ações afirmativas; c) de políticas de diferença” (MOEHLECKE, 2009, p. 461). A primeira a entende como compensação das desigualdades sociais mediadas pelo acesso à educação. A segunda trata da igualdade de “oportunidades na competição entre sujeitos livres”, e a terceira seria a expressão da igualdade de “se expressar e de atuar na esfera pública” (MOEHLECKE, 2009, p. 480).

A alternância de sentidos atribuídos à diversidade revela, segundo Moehlecke, as relações de poder que circundavam os posicionamentos políticos, e do governo, quanto ao atendimento das demandas dos diferentes grupos sociais. Dessa maneira, concordamos com a ressalva feita por Abramowicz, Rodrigues e Cruz:

A diversidade, portanto, tem se caracterizado como uma política universalista de maneira a contemplar o todo, todas as formas culturais, todas as culturas, como se pudessem ser dialogadas, trocadas, a diversidade é, portanto, o campo esvaziado da diferença. Este campo da diversidade também de alguma maneira é esvaziado, não pela diferença, mas pela desigualdade. Há desigualdades irreconciliáveis, seja de poder, seja das classes sociais, mas isto é obscurecido. Portanto, há muitas maneiras de esvaziar aquilo que são diferenças que é o contrário da construção identitária, pois cabe às diferenças: borrar-las. Em relação à diversidade supõe-se que a troca se realiza entre homens livres e iguais, o que sabemos não existe (2011, p. 93-94).

O sentido atribuído genericamente à diversidade é instado a congregar uma totalidade, terreno no qual se pode impingir amplo espectro de “desigualdades”, configurando um valor categórico, ou seja, cria-se virtualmente uma categoria onde tudo cabe:

A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou segregando-o em categorias fora da normalidade dominante (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 123-124).

Na área educacional a discussão da diversidade pode ser percebida em aspectos teóricos importantes que envolvem e que ressignificam este termo, mas de uma forma ampla, pode-se dizer que diversidade é:

[...] termo amplo e polêmico, uma vez que pode ser entendido a partir de diferentes perspectivas. Não há consenso na literatura disponível, embora a maior parte dos autores proponha uma 'análise semântica' para tentar esclarecer o conflito conceitual entre prefixos como multi, pluri, inter e trans. É importante, portanto, ao tratarmos de multiculturalismo, conhecer as diferentes interpretações desta expressão, entendendo até que ponto se assemelham e em que medida se contrapõem (CANDAUI, 2002, p. 74).

A discussão da diversidade, ainda que feita de diversos pontos de vista, considera a cultura como diálogo que é constantemente tensionado em vários aspectos, dentre eles se destaca a tensão envolvendo universalismo e relativismo; o primeiro argumentado sob uma ótica de “valores universais” e o segundo ao discorrer sobre a falácia do “real”, contesta a existência desses valores universais dizendo que os mesmos são frutos dos discursos que os instituem (CANEN, 2007).

Alguns dos documentos orientadores de currículo do Ministério da Educação acenam para a perspectiva multiculturalista:

A inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. (GOMES p.25 2007).

Então, diversidade, como terreno da atuação da diferença, recebe configurações distintas quando postas em circulação pelos grupos que reivindicam participação, ainda que o manto da diversidade possa conglomerar esses grupos, suas atuações buscam diligenciar a forma com a qual querem ser percebidos na negociação no âmbito da cultura.

Mas diante da valorização da diversidade, como atenção ao discurso dos que não tinham voz, onde se encaixariam as pessoas com deficiência? É possível pensar as deficiências como inseridas nos discursos sobre diversidade ou das diferenças?

Faz-se necessário uma pequena digressão acerca da maneira como a deficiência se produz enquanto categoria científica e a representação social que assume, para que se possam estabelecer as considerações que as questões anteriores suscitam.

Para explorar essas questões, as deficiências serão problematizadas e interpretadas tomando-se a discussão realizada por Diniz (2007), acerca das concepções dos modelos “médico” e do “social”.

O modelo médico concebe a deficiência como “[...] desvio do normal” (DINIZ, 2007, p. 77). Sendo considerado um problema do indivíduo que não está em consonância com o padrão “não-deficiente” de corpo, necessitando, dessa maneira, de atenção médica.

Pensar a diversidade a partir do modelo médico traz como consequência a naturalização do cuidado como forma de ajudar o sujeito a se aproximar do corpo não-deficiente, assim a atuação seria direcionada para a correção da desvantagem, reduzindo a escolarização do sujeito à correção do déficit. Nessa interpretação da deficiência, a ação do outro se constitui como ferramenta de normalização da pessoa com deficiência, pois adota como parâmetro o corpo não-deficiente.

O modelo social, diferentemente do médico, questiona a deficiência como experimentação natural da lesão no corpo, sendo o âmbito dessa vertente a opressão sofrida pelo corpo deficiente, destacando que não se trata de um problema individual, mas fruto de como a sociedade compreende o corpo, considerando seus modos de produção capitalista. Esse modelo diverge, ainda, do anterior pelo fato de não aceitar entender que o corpo seja “[...] fronteiras físicas de nossos pensamentos”, na verdade é entendido como “[...] direito de estar no mundo” (DINIZ, 2007, p. 78).

Dessa maneira, Diniz (2007) entende a deficiência como parte da diversidade humana, uma vez que os impedimentos do corpo deficiente são oriundos das demandas criadas pela sociedade e, dessa forma, as práticas dirigidas às pessoas com deficiência podem apontar o grau de “disposição” que o social atribui a esse público. A participação na esfera pública, portanto, faz com que se entenda como diversidade humana, mas isso, no entanto “[...] não significa igualá-la a outros estilos de vida disponíveis. Há algo de particular no modo de vida da deficiência, que é o corpo com lesão” (DINIZ, p. 78).

Assim, esse estar no mundo deve ser permeado pela oferta de condições estruturalizantes para a manifestação da diversidade do corpo deficiente, no sentido de garantir o exercício da subjetividade do sujeito, igualado ao que diz respeito ao espaço comum de convivência.

Essa definição potencializa a discussão sobre a escolarização, inclusive a das pessoas com deficiência, enfatizando a relação entre sociedade e escola; dessa forma essa teorização nos auxilia associar os impedimentos relacionados à deficiência, como constructos sociais cuja raiz deve ser questionada pela própria escolarização, ao conceber o corpo deficiente como manifestação da diversidade humana. Mas como essa diversidade é representada na escolarização dessas pessoas?

A discussão da diversidade é atribuída, nos documentos de política educacional, a associação da educação especial ao paradigma da educação inclusiva. Caiado e Laplane (2009) ao analisarem o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” (BRASIL, 2003), produzido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), destacam a tensão envolvendo o “[...] ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, à valorização da diversidade e ao atendimento de necessidades individuais” (p. 313).

Esse direcionamento ao atendimento da especificidade é interpretado de forma a romper com a homogeneização do processo de escolarização. Assim muitos estudos partilham da ideia de que a escolarização dessas pessoas precisa ser pautada em condições diversas. Assim, percebemos que sob o foco da educação inclusiva, os estudos apontam as adaptações como “[...] resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais” (GONZÁLEZ, 2002, p. 162).

Essa compreensão de adaptação curricular leva em consideração a “capacidade” do sujeito e o modo como a escola contempla as “necessidades do aluno” (GONZÁLEZ, 2002).

Considerando essa dicotomia entre necessidade do aluno e a resposta da escola a essa especificidade, Thoma (2004) ao analisar o debate sobre educação inclusiva, identifica contrapontos com processos de categorização normalidade/anormalidade. Sob a indistinção entre diferença e diversidade, a educação especial estaria produzindo “estratégias redutoras e simplistas de atendimento educacional” (p. 46).

A discussão sobre escolarização das pessoas com deficiência no âmbito da diversidade destaca estratégias orientadas para “aceitação” desse público, numa política de tolerância, enfatizando a compensação da desigualdade. Nessa perspectiva a preocupação com a deficiência está atrelada ao cuidado, à normalização, portanto, conceitualmente considera-se que as deficiências não cabem no debate que preconiza a diversidade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sem dúvida, faz-se necessário aprofundar o presente debate, pois os discursos que tencionam a necessária articulação e compreensão das diferenças culturais e do reconhecimento das mesmas como afirmação e não relação de subordinação, não dão conta de explicar a deficiência como

diferença cultural, pois as deficiências não se tratam de diferenças culturais, ainda que estas estejam presentes em todas as culturas e com diferentes posicionamentos no interior delas. Deficiência não é uma cultura, assim quando a situamos no direito à igualdade e o direito a diferença está se remetendo a uma perspectiva individual, e não de grupo.

A filiação da educação especial à temática da diversidade não significa uma adesão imediata à valorização da diversidade representada pelo corpo deficiente no espaço social. Percebemos que a ênfase nas estratégias individualizadoras está na contramão da abordagem da diversidade como terreno de manifestação das diferenças, sobretudo se considerarmos que a aceção dada a tais atividades parecem reforçar a deficiência como tragédia pessoal, resgatando, com isso, o maniqueísmo do eixo normalidade.

Dessa maneira, a ideia de diversidade no que tange a deficiência é amalgamada genericamente como respeito, do atendimento à especificidade, da equidade e da tolerância em si. Ainda que a igualdade seja outro atributo, essa parece não fazer uma crítica radical à ideia da diversidade relacionada à deficiência, uma vez que não a concebe como direito de estar no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAIADO, R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CANAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas em sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 37, 2008.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Revista comunicação e política*, v.25, n.2, p.091-107, 2007. Disponível em: <http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/02DED04%20Ana%20Care n.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DINIZ, D; BARBOSA, L; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. São Paulo, Sur – *Revista Internacional de Direitos Humanos*, n. 11,p. 65-78, 2007.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M de (Orgs.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediações, 2015.

GIMENO SACRISTÁN, J. Políticas de la Diversidad para una educación democrática igualadora; In: SIPÁN COMPAE, A. (coord) *Educar para la Diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza (Espanha): Mira Editores, 2001.

_____ A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. *et all. Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença.

THOMA, A. da S. Sobre a proposta de educação inclusiva: notas para ampliar o debate. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Revista Educação Especial*. UFSM, Santa Maria, n. 23, 2004.

- XLVI -

RELAÇÕES DE PODER NAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO NO CURRÍCULO: O QUE DIZEM PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS

Tayline Silva de Oliveira – UFMG (Brasil)

Marlucy Alves Paraíso – UFMG (Brasil)

INTRODUÇÃO

As discussões sobre gênero e educação estão na ordem do dia no Brasil. Isso significa dizer que as discussões sobre gênero têm alcançado grande visibilidade e grande importância quando o assunto é currículo. Tal visibilidade foi sendo alcançada à medida que diferentes grupos se envolveram em debates em torno da inclusão ou exclusão do termo gênero dos textos dos planos de educação. A luta em torno da elaboração desses planos e da sua votação, estando o tema gênero e sexualidade em debate, produziu reações de diferentes tipos na sociedade em todo o Brasil. Houve manifestações de rua, em frente às câmaras de deputados e vereadores em dias de votação, manifestações nas redes sociais (como facebook, twitter, blogs) e por meio de vídeos no youtube, entre outros. Alguns grupos se destacaram na luta pela inclusão do termo gênero, foi o caso de educadores das diferentes redes de educação e professores universitários, além de movimentos sociais, como o LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Se posicionaram contra a inclusão do termo gênero alguns grupos conservadores políticos e religiosos.

O presente trabalho analisa alguns conflitos sobre as discussões sobre gênero no currículo, apontadas por professores/as de ciências, em uma investigação que estudou os discursos sobre sexualidade assumidos e divulgados por professores/as de ciências, onde também foram abordadas

as questões de gênero. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 10 professores/as de ciências do ensino fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte e as informações produzidas foram analisadas com base nos estudos pós-críticos e foucaultianos em educação e em currículo.

Durante uma das entrevistas para a pesquisa que subsidia este trabalho, um professor, Carlos⁹³, fez um comentário sobre o período citado: “Gênero virou uma palavra amaldiçoada o ano passado [2015]. Você não pode falar nem gênero alimentício porque você já fica assim: ‘Gênero não, não pode falar gênero não’”. A fala do professor Carlos sobre a recusa em se falar de gênero está muito associada a essas discussões e ao fato de que alguns grupos, contra o trabalho de gênero na escola, começaram a divulgar vídeos e textos condenando qualquer trabalho com gênero nas escolas e buscando o apoio popular para isso. Com efeito disso, algumas pessoas passaram a temer as discussões de gênero porque essa palavra estava sendo associada à “doutrinação”, nome que esses usaram para condenar o trabalho com gênero.

Nesse trabalho compreendo gênero, apoiado nos estudos queer, como “o mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e de feminino” (BUTLER, 2007, p. 70). Essa teorização considera gênero como sendo social, histórico e mutável, um modo “discursivo” e “cultural” de se produzir corpos sexuados que passam a ser lidos como naturais e pré-discursivos (BUTLER, 2007). A conceituação do termo gênero pode ser uma explicação para tamanha reação de grupos conservadores diante da proposta de se incluir as discussões de gênero nos planos de educação, pois desmonta/desconstrói a seqüência sexo-gênero-sexualidade⁹⁴ entendida como natural por muitos.

Os efeitos desses conflitos em torno do trabalho com gênero nas escolas ainda estão por ser compreendido. Mas já podemos ver alguns de seus efeitos nas políticas educacionais. O Plano Nacional de Educação⁹⁵ (PNE) é uma lei de periodicidade decenal que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do Brasil. Em consonância com o

⁹³ Os nomes dos/as entrevistados/as foram substituídos por nomes fictícios.

⁹⁴ Essa seqüência, sexo-gênero-sexualidade, se refere a ideia de que o sexo é algo dado, natural, biológico e que ele determina o gênero e este, por sua vez, induzirá uma única forma de desejo, a sexualidade heterossexual. Butler (2002) problematiza essa seqüência, desconstruindo seu caráter imutável, a-histórico e binário.

⁹⁵ LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.

PNE são elaborados o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME). O PNE vigente, assim como o PEE de Minas Gerais⁹⁶ e o PME de Belo Horizonte⁹⁷, tiveram as propostas de trabalho sobre gênero suprimidas de seus textos. Isso representa uma tentativa de se fazer do tema gênero um “campo de silêncio” no currículo oficial⁹⁸. Paraíso (2000), chama de campo de silêncio “áreas, culturas ou temas que não são problematizados na escola, porque não fazem parte dos conhecimentos considerados importantes de serem transmitidos às novas gerações via currículo escolar” (PARAÍSO, 2000, p.10). A ausência do tema gênero nos Planos é uma tentativa de “privação de um conhecimento, um calar imposto de um assunto que incomoda, um não explicar algo que está presente/ausente, pedindo para ser problematizado e trabalhado” (PARAÍSO, 2000, p.10).

Todo esse embate e reações em torno dos planos de educação, evidencia que o currículo é “um campo de lutas” (PARAÍSO e SANTOS, 1996), onde diferentes grupos reivindicam quais são os conhecimentos considerados importantes para serem incluídos no currículo, reivindicam representação e status no currículo. Entendo currículo como “um artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (PARAÍSO, 2010a, p.11) e que é espaço de “relações de poder de diferentes tipos” (PARAÍSO, 2010a, p.12). Portanto, currículo não se resume ao currículo oficial. Considera-se que os textos têm efeitos nos currículos das escolas, mas não determinam sozinhos as ações dos/as docentes. O que entra no plano de aula do professor, aquilo no qual ele se propõe a trabalhar em sala de aula, aquilo que ele considera importante e prioritário ou secundário e dispensável para se trabalhar com seus alunos sofre influência de variados fatores.

Nas relações de poder travadas para a definição de um currículo, diferentes discursos disputam forças para determinar o que entra e o que

⁹⁶ O Plano Estadual de Educação de Minas Gerais ainda não foi votado no legislativo, portanto ainda é um projeto de Lei: PL 2882/2015.

⁹⁷ LEI N° 10.917, DE 14 DE MARÇO DE 2016.

⁹⁸ Currículo oficial é “o que foi planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso” (PARAÍSO e SANTOS, 1996, p.84). Cito como exemplos de currículos oficiais os PNE, PEE, PME, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Currículos Básicos Comuns (CBCs) do Estado de Minas Gerais, as Proposições Curriculares da Prefeitura de Belo Horizonte.

não entra no currículo. Discurso é aqui entendido como “prática” (FOUCAULT, 1972, p. 52) social. Uma “prática produtiva tensionada por lutas” (PARAÍSO, 2010b, p. 41). O discurso, nessa perspectiva, é regido por regras e requer um sujeito para existir. Poder é aqui entendido com base em Michel Foucault, que o entende como uma relação. O poder não é posse de alguém; ele é exercido na relação entre. Ele se “exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 2007, 104); “é multidirecional, funcionando de cima para baixo e também de baixo para cima” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p.203). O poder, assim entendido, “está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 2007, 103).

Mostrarei que existem conflitos sobre a realização ou não do trabalho com o tema gênero na escola, que ocorrem por coexistirem argumentos contra e a favor do trabalho sobre o tema. O argumento desenvolvido neste trabalho é o de que, na tentativa de posicionar-se contra ou a favor do trabalho sobre gênero na escola, os/as professores/as de ciências acionam diferentes discursos, expondo as forças que estão em disputa ou as relações de poder em ação quando se discute a possibilidade/necessidade de se trabalhar gênero no currículo escolar. Entre os argumentos e justificativas, identificados a partir das falas dos/as professores/as entrevistados/as, está a necessidade ou não de seguir o currículo oficial; na existência ou não de uma demanda social e dos/as alunos/as; na necessidade de um profissional especialista ou não para abordar o tema na escola; na relação da família com a escola e com os/as alunos/as, e no medo da penalização docente por trabalhar gênero na escola. Nesse momento, analiso apenas um desses grupos de justificativas já que o limite de extensão desse artigo não possibilita discorrer sobre todas elas. No próximo tópico analiso, portanto, as justificativas vinculadas aos Planos de Educação e a outros currículos oficiais.

A FORÇA EXERCIDA PELO CURRÍCULO OFICIAL NA DECISÃO DE TRABALHAR GÊNERO

Os currículos oficiais, tais como os planos de educação, definem temas e conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Toda discussão em torno de um tema estar ou não incluso nos planos de educação faz surgir

uma questão em torno do trabalho desse tema: O/a professor/a deve seguir o previsto no currículo oficial ou não? Para o professor Carlos, toda a repercussão que envolveu a construção dos textos dos planos e sua votação pelo legislativo, envolvendo tantas manifestações, trouxe muita insegurança para os professores: “fica mudando muita coisa e a gente fica nessa instabilidade e acha-se que, se tirou do plano, se proibiu” o trabalho do tema na escola. A professora Coralina ressaltou: “Ele [o plano de educação] não falou nem que sim, nem que não, né?!”. Não colocou o tema como obrigatório, “mas também não falou o contrário”. Os currículos oficiais nacionais existentes hoje não são de caráter obrigatório, no entanto, está em construção e em debate a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), uma proposta de currículo nacional obrigatório. Muitas lutas e interesses⁹⁹ também estão em jogo na construção e na aceitação ou não da implementação da BNCC, se configurando em mais um exemplo das lutas e disputas que envolvem o currículo.

Além disso, Coralina registra que o que deve ser trabalhado pelo/a professor/a não é determinado apenas pelo currículo oficial. Ela diz: “Eu acho que ele [o currículo oficial] é uma ferramenta, mas não é tudo. Ele é um caminho. Mas nesse caminho, você tem vários caminhos laterais. Por exemplo, é como se fosse uma rua, ela tem várias saídas, tem vários em volta”. A explicação de Coralina para currículo oficial remete à origem da palavra currículo, que “vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida)” (GOODSON, 1995, p.31). Para Coralina, o currículo oficial pode ser um caminho, mas não a única opção à ser seguida. Para as professoras Coralina, Celma e Bianca e para o professor Rogério, a prioridade ao ensinar não é exatamente cumprir um currículo oficial, independente de qual ele seja, mas sim conciliar os conteúdos previstos a serem trabalhados em sala de aula com uma demanda existente na escola e trazida pelos/as alunos/as.

Em contraposição ao argumento apresentado por esses/as professores/as, está a fala do professor Marcio. Quando perguntei a ele se ele trabalha gênero em suas aulas, ele argumentou que o tema gênero não

⁹⁹ Para saber mais sobre as disputas que envolvem a BNCC sugiro a leitura de MACEDO (2014). Para saber das etapas e da organização da construção da BNCC e ter acesso à versão atualizada do documento ver <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>, acessado em 24/07/2016.

está previsto para ser trabalhado no currículo dos anos com que ele trabalha – 6º ano do ensino fundamental na Rede de BH e com 2º e 3º ano do Ensino Médio na rede particular – por isso ele não trabalha e nunca trabalhou gênero. Isso é uma evidência de que para alguns/algumas professores/as o currículo oficial e a lista de conteúdos previstos para determinado ano escolar deve ser seguida. Segundo Goodson (1995) “o vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se”.

Marcio ainda explicou que “na escola particular, o currículo, ele é mais fechado, ele é mais assim... definido, do que é na prefeitura e na rede pública”, de forma que parece que, para ele, seria ainda mais difícil fugir aos conteúdos previstos ao lecionar na rede particular. Os documentos oficiais da política educacional abrangem tanto a escola pública quanto a particular. No caso citado por Marcio, ele pode estar se referindo às diferenças entre os currículos específicos de cada rede/cada instituição ou até mesmo a uma diferença na cobrança de cada rede com relação ao cumprimento desses currículos. Seguindo essa mesma linha, Marcio apontou um fato, que, segundo ele, interfere diretamente nessa decisão: a carga horária é pequena para tanto conteúdo a ser trabalhado. A quantidade de conteúdos previstos – “por serem muitos conteúdos a se trabalhar” – e a carga horária – “falta de tempo destinada às aulas de ciências” – também foram apontadas por professores de ciências, em pesquisa realizada por Cardoso e Araújo (2009), para justificar a forma como lidam com currículo em suas aulas.

O professor Carlos traz outro elemento para esse embate. Carlos disse que apesar dos planos não preverem o trabalho de gênero na escola, existem outros documentos oficiais que prevêem essa discussão. Para ele, os Planos de Educação “equivalem a um plano de metas”. No entanto, tem “os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que discutem gênero. Você tem portarias do nome social municipal, estadual e em outros locais, que garantem a discussão lá na escola, uma vez que tiver travesti/transsexual na escola. Você tem outros documentos que legitima” essa discussão, na opinião de Carlos. Entre os documentos citados por Carlos, está os PCN, que incluem gênero no seu texto na seção de “Orientação Sexual” dos Temas Transversais. Para essa discussão está reservado um “eixo norteador” chamado “Relações de Gênero” (BRASIL, 1999). Outro

documento é uma resolução da prefeitura de Belo Horizonte¹⁰⁰, que garante o uso do nome social (nome o qual preferem ser chamados) para travestis e transexuais femininos ou masculinos matriculados na Rede Municipal de Belo Horizonte (RME/BH).

Outro argumento que foi utilizado para justificar o trabalho de gênero se refere ao trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SME). O professor Carlos e o professor Rogério falaram da existência do Núcleo de Gênero¹⁰¹ na SME e, segundo eles, esse Núcleo “legitima o trabalho, que dá curso de formação para professores, produz material, cartilhas nessas questões de gênero”. Dessa forma, ainda que os planos de educação não prevejam esse trabalho, a própria SME fornece apoio para o desenvolvimento do trabalho com gênero na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo mostra que existe um conflito em torno do trabalho de gênero na escola e dos planos de educação, de forma que as disputas em torno de incluir as discussões de gênero na escola ou de retirar-la do ambiente escolar são complexas e envolvem vários fatores e forças. A relação de poder é dinâmica, pois emana de todos os lados e vai em todas as direções. Os planos de educação exercem poder na decisão de trabalhar gênero de alguns/algumas professores/as, mas não representam a única força presente, nem mesmo é um fator decisivo e determinante sobre essa questão. Outras forças servem de apoio na decisão dos/as professores/as, tais como outros currículos oficiais, a demanda pelo trabalho existente na escola, a existência de um Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Secretaria de Municipal de Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELO HORIZONTE, *LEI N° 10.917, DE 14 DE MARÇO DE 2016*.
Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências.

¹⁰⁰ RESOLUÇÃO CME/BH N° 002/2008.

¹⁰¹ Esse Núcleo da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte foi criado em 2013 a partir do desmembramento do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e Gênero em dois outros: O Núcleo de Relações Étnico-Raciais e o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual.

BELO HORIZONTE, *RESOLUÇÃO CME/BH N° 002/2008*. Dispõe Sobre os Parâmetros para Inclusão do Nome Social de Travestis e Transexuais no Registros Escolares das Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH.

BRASIL, *LEI N° 13.005, DE JUNHO DE 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Orientação Sexual*. Brasília, DF, 1999, v. 10.5, p. 285-336.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

BUTLER, Judith. *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós, 2007.

CARDOSO, Livia de Rezende; ARAUJO, Maria Inês Oliveira. Entre o exigido e o produzido: o currículo escolar por professores de ciências em escolas do campo. *VII Enpec*, 2009, Florianópolis. Disponível em <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/843.pdf>>, acessado em 23/07/2016.

DREYFUS, Hubert. & RABINOW, Paul. Poder e Verdade. In: DREYFUS, Hubert. & RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p.221-224.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007, v.1.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS H. & RABINOW P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p.231-249.

GOODSON, Ivor. Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo. In: GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.29-44.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *E-curriculum*. São Paulo, v.12, n3, p.1530-1555. out/dez. 2014.

MINAS GERAIS, *PROJETO DE LEI N° 2.882/2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE – e dá outras providências.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (org.). *Lazer em estudo: Currículo e formação profissional*. Campinas, SP: Papyrus, 2010b, p.27-58.

PARAÍSO, Marlucy e SANTOS, Lucíola. Dicionário crítico da educação: Currículo. *Presença Pedagógica*, v.2, n7. Belo Horizonte: Dimensão, Jan./Fev., 1996, p.82-84.

PARAÍSO, Marlucy. Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: Temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CVR, 2010a. p.11-14.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina. *Temporis (Ação)*, v.1, n4. Goiás, jan/dez 2000.

- XLVII -

CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA MANIFESTAÇÃO DO CRISTIANISMO CATÓLICO NO ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE DIVERSIDADE RELIGIOSA E O CURRÍCULO ESCOLAR.

Thiago Gonçalves Silva¹⁰²

INTRODUÇÃO

A partir das lentes teóricas de Moreira e Candau (2007) vemos que o campo do currículo deixou de ser uma área meramente técnica, e passa a ser experiências escolares que atravessam a intencionalidade do ato de educar, que propicia a construção de identidades dos alunos. Remetemos a palavra currículo, apenas às atividades organizadas por instituições escolares, em especial ao currículo oculto da escola, pois este tem muito a dizer do cotidiano e práticas. Neste sentido observamos que:

a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações

¹⁰² Estudante do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc da UFPE/CAA. E-mail: thiagogoncalves1904@hotmail.com

sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar (Moreira e Candau, 2007, p.18) .

Diante disso, a análise da manifestação da religião/es em um espaço público de ensino sistemático, nos convida, a refletir sobre as práticas docentes diárias nas aulas de ensino religioso. Práticas que se remetem ao currículo oculto da escola. A Constituição Brasileira de 1988, no artigo 5º, estabelece que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Nosso interesse e inquietação a respeito dessa temática advêm do estereótipo secular que reduz o ensino religioso à catequização dos princípios da Igreja Católica. Essa discussão é de suma importância, porque precisamos, nas aulas de ensino religioso, respeitar a laicidade, não impor um credo a nossos alunos.

Realizamos esta pesquisa na Escola Municipal Coronel Camilo Pereira Carneiro, instituição da rede municipal de ensino, situada na cidade de São Caetano-PE. É um estudo qualitativo, bibliográfico e com suporte na observação não participante e entrevista semiestruturada.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO SIGNIFICADO DE RELIGIÃO EM ALVES, BERGER E DURKHEIM.

Etimologicamente a palavra religião deriva-se do latim “religare”, que tem o significado de religação, do homem com o divino, por meio das práticas de culto, devoção, adoração, sacrifícios, instituídas pela religião. O homem faz uma ligação com o seu deus e, conseqüentemente, encontra a paz interior, e, principalmente, a salvação. A palavra religião, na contemporaneidade, assume um patamar de relevância para a discussão acerca da construção do respeito à pluralidade cultural. Segundo Abbagnano a religião é a “Crença na garantia sobrenatural de salvação, e técnicas destinadas a obter e conservar essa garantia” (ABBAGNANO, 1998, p. 846).

A religião, portanto, desse ponto de vista é uma busca constante pela salvação, alicerçada em cultos e rituais que aproximam o ser humano do sagrado. Para praticar uma religião, o ser religioso tem que respeitar regras instituídas e legitimadas pelo grupo, sobretudo, está a fé e a crença que possibilitam o encontro espiritual do sujeito com suas convicções.

De acordo com Rubem Alves, “a religião cristã católica já alcançou momentos de supremacia absoluta, e que os descrentes, sem amor a Deus, eram raros e podiam até morrer queimados” (ALVES, 1994, p. 7). Com isso percebemos que o Deus católico era o centro da sociedade, das decisões, dos acontecimentos, das hierarquias sociais.

A vida desigual na sociedade, a exploração da mão de obra, o poder absoluto concentrado nas mãos de um pequeno grupo era justificado como um desejo de Deus. Neste aspecto específico caracteriza em um desejo que alienava as pessoas para viverem na servidão, dentro desse exposto, compreendemos, a religião como uma instituição ideológica que para seu bem próprio aliena os fiéis e faz da fé um instrumento de poder.

Com o advento da tecnologia e do empenho da ciência houve uma quebra de paradigmas em todas as áreas da vida social. O Deus católico passa a não ser mais o centro do mundo. O homem troca de posição com Deus, passando a ser pesquisador e busca a verdade através dos fundamentos científicos. Ele procura respostas que possam ser comprovadas concretamente. E agora a instituição religião deixa de existir? “Não se pode negar que ela já não pode frequentar aqueles lugares que um dia lhe pertenceram: foi expulsa dos centros do saber científico e das câmaras onde se tomam as decisões que concretamente determinam nossas vidas” (ALVES, 1994, p. 9).

Podemos compreender que a religião católica não deixou de existir, mas, hoje não ocupa a mesma posição de poder das decisões nas sociedades ocidentais. Novas religiões emergiram ou conquistaram seu espaço em sociedade, porque o crer está presente na vida humana desde tempos remotos, o ser humano precisa de algo para crer e para justificar sua existência.

A religião é um produto da construção da vida coletiva, são construídos textos, altares, imagens, rituais e muitas outras manifestações da crença que dê sentido aos anseios pessoais e à própria existência da vida no mundo. Por isso é criada uma simbologia que, a partir da construção social, dá vida a esses símbolos.

É a partir da vivência social que o homem constrói a sociedade, e, ao mesmo tempo também é elaborado por ela. É uma relação dialética e constante. As crenças, os rituais, a própria religião são elaboradas socialmente por grupos que comungam dos mesmos anseios, ou que foram socialmente ensinados a crerem. “A sociedade é constituída e mantida por seres humanos em ação” (BERGER, 1985, p. 20). Ao nascermos, somos

inseridos em um mundo previamente organizado por sujeitos que construíram normas, costumes e valores, ou seja, a cultura. Portanto, o homem é ser social que, a partir do convívio torna-se humano.

A socialização de cada pessoa na cultura permite uma ação. E é o homem em constante interação com o outro constrói a linguagem, a comunicação que possibilita a troca de experiências como também os ensinamentos. Mas, esse mesmo homem precisa de algo para estruturar seus respaldos emocionais. Assim, “através da religião se estabelece um cosmos com o sagrado. Por sagrado, entende-se uma qualidade de poder misterioso e temeroso, relacionado com o homem” (BERGER, 1985, p. 38). O sagrado, elaborado pelo homem serve, nesse sentido, para manter um vínculo de poder exercido da divindade para o homem, uma orientação que satisfaz as necessidades de cada grupo social, por meio de símbolos, orações, rituais etc.

O fenômeno religioso é investigado por Durkheim em povos primitivos do sistema totêmico, na Austrália. Nesse processo investigativo, o autor percebe o que direciona o sujeito a uma crença é a consciência, construída socialmente com intenções e valores coletivamente elaborados. “As representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas; os ritos são maneiras de agir que surgem unicamente no seio dos grupos reunidos e que se destinam a suscitar, a manter, ou a refazer certos estados mentais desse grupo” (DURKHEIM, 2008, p. 38). O autor reafirma a construção da religião como algo legitimado socialmente. O crer em uma divindade sobrenatural exprime ao mesmo tempo valores contemplados para grupo cultural. As regras religiosas de certo ou errado, a noção de ética e moral perante uma ótica religiosa é sancionada entre a convivência dos sujeitos em ação.

ALGUMAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E O ENSINO RELIGIOSO.

Analisando a relação entre a religião e a educação escolar, percebemos que a escola recebe diariamente alunos com significados de crenças variadas. Não conseguimos estabelecer uma religião padrão para os alunos em uma escola, pois este é um espaço no qual deságua a diversidade cultural. Segundo Moreira e Candau (2007 p.19) o currículo é “o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos”.

A partir disso, fomos observar algumas aulas de ensino religioso em uma escola pública, para detectarmos uma parcela de práticas quanto ao cumprimento orientações legais da Constituição de 1988 quanto ao respeito à diferença. Realizamos questionamentos aos professores a fim de refletir acerca das práticas docentes do ensino religioso na escola em questão.

Observamos que todas as crianças do período vespertino especificadamente (pois este foi o horário no qual a pesquisa foi realizada), começam o dia letivo com uma grande acolhida no pátio da escola. Essa acolhida é um momento no qual são realizadas orações, como “Ave-Maria”, “Pai-Nosso” e “Anjo da Guarda”. Também as crianças se curvam em adoração a uma imagem, ou melhor, a um andor com flores e uma imagem em gesso de “Maria”, mãe de Jesus. Isso é a vivência do currículo oculto. A prática docente em análise, explicitada na escola campo de pesquisa, é interpretada como uma ação que provoca desumanização, que não permite o outro se expressar em seu processo de humanização.

Com isso, entrevistamos três professores do 5º ano. Elaboramos algumas questões com respostas livres para os três professores. A primeira questão colocada para os três professores foi a respeito do proselitismo na escola, se a escola em questão revela uma preferência religiosa ou é um espaço de interação de todas as religiões. Os três entrevistados foram unânimes, responderam que a escola propõe um diálogo entre as religiões, e defenderam a importância dessa interação. Ainda se avaliaram com uma prática de respeito à diversidade cultural. Temos como exemplo a fala do professor/entrevistado nº1: “As escolas públicas trabalham com uma religião aberta, onde é inserido o contexto de outras religiões e voltado para um discurso participativo com envolvimento de todo alunado”.

Percebemos o antagonismo entre a prática e a teoria desses professores. Como a escola trabalha com o diálogo com outras religiões, envolvendo todo o alunado, se na acolhida diária todos os alunos são reunidos no pátio da escola para rezar orações de cunho católico? Compreendemos que a escola, com essa prática de determinar as orações, age ilegalmente, rompe com o princípio de laicidade, desrespeita a constituição brasileira que prevê a liberdade de culto e expressão dos cidadãos brasileiros. Sobretudo, desrespeita os valores culturais do seu alunado e da sociedade brasileira. Também o direcionamento das orações na acolhida confronta com a orientação que a LDB (1996) faz, quando diz que são vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Em seguida, questionamos acerca das orações realizadas na escola, se eles realizam algum tipo de oração de rito católico. As respostas foram unânimes, todos os professores responderam utilizar uma oração da cultura religiosa católica para o início da aula ou em algum momento durante o dia letivo. O professor/entrevistado nº 1, respondeu: “Sim, porque seguimos uma cultura religiosa”. O professor/ entrevistado nº3, disse: “Sim. Porque é de fundamental importância agradecer a Deus por cada dia, principalmente com as crianças”. Analisando essas respostas, remetemos ao pensamento de que “A escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-la, neutralizá-la. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”(CANDAU, 2010, p. 16).

O espaço educativo tem mais facilidade em trabalhar com a homogeneidade, porém, é algo impossível para o contexto de uma sociedade plural. Não temos uma cultura padrão para ser professada na sala de aula. Com a escuta das respostas dos professores, ficou visível que as orações são realizadas durante a aula, o que as torna para o contexto multicultural, incoerentes e opressoras. O aluno de uma religião que desconheça as rezas do catolicismo não consegue se enxergar como sujeito membro do processo no qual está inserido.

Na terceira pergunta, questionamos a respeito da importância do currículo escolar praticado, e a presença do ensino religioso. O professor/entrevistado nº1, disse: “é importante nossas orações para levar a sociedade a se fortalecer na fé cristã”. As respostas desse quesito possibilitaram a percepção do desrespeito à liberdade religiosa, por parte dos professores para com as crianças. O educador traz o ensino religioso como um fundamento para se fortalecer na fé, mas a crença é algo subjetivo, não é uma imposição para adoção obrigatória. Não podemos estabelecer uma crença para outra pessoa aderir e seguir.

A LDB (1996) traz o ensino religioso como parte da formação para construção da cidadania do sujeito, mas não prevê o fortalecimento da fé ou crença. Quando é pretendido fortalecer a fé, essa prática implica em estabelecer um credo a ser enaltecido. Devemos ressaltar que a lei que rege a educação ignora qualquer forma de proselitismo, ou seja, de preferência religiosa. O ensino religioso não tem a função de fortalecer a fé, e sim de promover o respeito, a tolerância com o credo do outro. E, ainda, que cada aluno perceba a variedade religiosa de sua sociedade.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vistas sobre ele. Visões impregnadas de anseios, dúvidas, de esperança ou desesperança que implicam temas significativos (FREIRE, 2011, p. 116).

Uma ação pedagógica não pode estar pautada no anúncio de uma visão de mundo. Essa prática, em que o professor é quem ensina e o aluno é quem aprende, é totalmente opressora, incoerente com a atualidade.

A educação se faz com professor e aluno, ambos juntos constroem um caminho de conhecimentos. Quando o educador traz uma discussão religiosa para o seu roteiro de aula, sem a consulta prévia de seus alunos e de suas crenças, de suas experiências, está estabelecendo uma educação do professor para o aluno. Não há uma interação ou respeito da opinião do aluno, há uma imposição que gera uma desumanização do sujeito.

Outra questão indagada foi se a escola deve ensinar religião ou religiões. Percebemos nas respostas que os professores sabiam da necessidade de mediar uma discussão na sala de aula acerca da diversidade religiosa e cultural de nossa sociedade. Mas, não entendemos o porquê dessa resposta estar tão longe da linha paradigmática da ação dos professores. Esses professores não res-significaram o contexto da escola jesuítica para a escola que respeita a diversidade cultural das crianças. As palavras desses professores não comungam com a ação docente, e o discurso de respeito às diferenças nem sempre é praticado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A construção de uma escola democrática pode não ser realidade em muitas comunidades, mas já é sonho para a maioria. A efetivação desta possibilitaria uma nova realidade educacional no tocante a autonomia e o exercício pleno da cidadania por todos os envolvidos. Assim, ao vivenciar em seu currículo oculto determinadas noções religiosas com os alunos, o professor necessita estar atento para as noções de igualdade, respeito e tolerância que devem compor toda a concepção democrática da escola.

Com a abordagem do tema, foi possível perceber a dificuldade que algumas escolas enfrentam em efetivar o princípio de laicidade e liberdade, a concretização do artigo 33 da LDB (1996) na prática. O discurso se distancia da ação, a escola campo de pesquisa foi um instrumento para

nosso estudo. A religião é legitimada pelos docentes e estes, em suas práticas pedagógicas, ratificam um credo, uma crença. Com isso, desvalorizam outras religiões, fato que tem consequência no desenvolvimento da escola como um todo e do seu alunado.

Precisamos de práticas docentes que valorizem a formação do sujeito autônomo, participativo e capaz de atuar na construção de seus próprios conhecimentos. Sendo, portanto, autor de sua própria história. Muitas escolas enfrentam dificuldades porque ainda vivem realidades de um processo de ensino que serve a doutrinas, não assumem seu papel de laicidade. Muitas vezes, torna-se difícil mudar e pautar-se na inovação.

Tais considerações colocam em evidência que primar por uma prática mais autônoma na escola é de extrema relevância, mas que nem sempre isso acontece. O professor deve ser dinâmico e inovador, e, por isso, deve trabalhar com a ideia de que o diálogo é imprescindível quando a intenção é a vivência de uma escola democrática, que problematiza sobre a importância das diversas manifestações culturais, visando a participação de todos no processo.

A verificação dos resultados conseguidos ao longo deste estudo proporcionou entender que, para o professor em sala de aula, “é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (Moreira e Candau, 2007, p.19). Este então, deve direcionar melhor suas estratégias de ensino, dinamizando, enriquecendo, dando oportunidade para que esse aluno mostre que, de fato, está adquirindo uma consciência mais crítica em relação ao conhecimento e à sociedade em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALVES, Rubem. *O que é religião*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGER, Peter Ludwig. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. 5ª ed. São Paulo: Paulus, 1985.

CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1988 disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 28/07/2016 às 13h

DURKHEIM, E. *As formas elementares de vida religiosa*. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LEI n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível <<http://www.planalto.gov.br/03/leis/19394>> Acesso em: 30/06/2016 às 19h

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura* / [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

- XLVIII -

POLÍTICA DE COTAS, CURRÍCULO E ENSINO: DISCURSOS E PRÁTICAS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Vera Helena F. de Siqueira - UFRJ (Brasil)
Daiane Agostini da Silva - UFRJ (Brasil)
Daise Pires - UFRJ (Brasil)
Valentina C. Weihmüller - UFRJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este estudo se inscreve no campo dos estudos culturais, na vertente que se aproxima de problematizações feitas a partir do pós-estruturalismo. Relaciona-se a estudo iniciado em 2011 (apoio CNPq) sobre processos de subjetivação de professores/as e alunos/as em relação a discursos e práticas que concernem à inclusão de alunos/as de segmentos sociais anteriormente excluídos da universidade. Contempla formulações de estudiosos que problematizam questões da identidade e da subjetivação dos indivíduos por discursos e práticas e adere à noção de currículo como um espaço onde as identidades são produzidas e se produzem, mediadas pelo poder.

As políticas públicas educacionais que nos últimos anos vêm alterando o ingresso às universidades, aqui entendidas como práticas discursivas, foram alvo de resistências e questionamentos que até hoje permanecem. A política das ações afirmativas, especialmente polêmica, vem sendo defendida sob argumentos tais como de ser uma reparação histórica e/ou um meio de acelerar o processo de integração racial; e criticada por razões como a promoção de uma discriminação invertida, a ameaça à meritocracia ou a possível queda da qualidade das universidades.

Apesar de toda a controvérsia, a Lei 12.711 é sancionada em 2012 pelo STF, obrigando as universidades e institutos técnicos federais a implantarem tal política; assim o Estado passa a considerar que de fato existe a desigualdade, que se deve contemplar marcadores de diferença em

busca da equidade econômica, cultural e social. Segundo a SEPPPIR (2015), em 2014 dos 243.383 alunos que ingressaram nas unidades federais 98.121 vagas foram ocupadas por meio das cotas. Destas 48.676 por alunos que se declararam pretos, pardos e indígenas, sendo 49,6% das vagas destinadas às cotas. Assim, hoje a universidade, caracterizada crescentemente por uma lógica de mercado – discurso meritocrático, de excelência e diminuição do Estado neste setor (BALL, 2012), tem que oferecer respostas para essa nova configuração.

Apesar dessas condições, há possibilidade de processos de resistência, materializados de várias formas, inclusive através de encaminhamentos resultantes das práticas cotidianas. Assim, seus atores sociais assumem um protagonismo importante na manutenção e/ou transformação dessas estruturas, por exemplo, no que tange às práticas de ensino e ao currículo.

Tendo esses aspectos em vista, este trabalho visou analisar como se articulam o currículo em ação e as formas como alunos se subjetivam por discursos e práticas, no curso de medicina de uma universidade federal do sudeste do país; desta forma acreditamos contribuir para a compreensão e avaliação dos atuais processos de inclusão/exclusão, para mudanças curriculares e para a criação e revisão de políticas públicas educacionais.

CURRÍCULO, IDENTIDADES E FORMAÇÃO MÉDICA

Assumimos em uma perspectiva pós-estruturalista que os discursos não só representam, mas constroem a realidade. Partir dessa concepção demanda entender o uso da linguagem como “um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 91). O indivíduo “é constituído através de práticas de subjetivação (ou, de uma forma mais autônoma, por de práticas de liberação) a partir de um conjunto de regras, estilos e invenções que estão presentes no ambiente cultural” (FOUCAULT, 1990, p. 50-51). A partir de discursos, tanto os que circulam na sociedade maior quanto os da esfera acadêmica, os indivíduos são subjetivados, adquirem visões de mundo e posições de sujeito como professores, alunos e futuros profissionais. Suas identidades são dinâmicas, construídas através dos discursos e mediadas por relações de poder, onde os significados são formados culturalmente (HALL, 2002).

São múltiplos os desafios para se fazer frente às novas relações e tensões introduzidas na universidade com essas recentes políticas educacionais. Um breve olhar sobre o paradigma da formação médica auxilia nesse entendimento, na medida em que se evidencia um descompasso entre este e as demandas atuais.

A profissão médica foi criando cada vez mais médicos especialistas e compartimentando o corpo por partes, retirando a integralidade do paciente, seus aspectos culturais, sociais e subjetivos; o currículo do curso de medicina corrobora para essa visão a partir da sua fragmentação em disciplinas isoladas (BATISTA e SILVA, 1998). Uma outra perspectiva pressupõe a formação de um médico que esteja apto ao atendimento para além dos conhecimentos técnicos e preparado para lidar com as diferenças. Conforme as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Medicina, o estudante da área da saúde deve ser formado

para considerar sempre as dimensões da diversidade biológica, subjetiva, étnico racial, de gênero, orientação sexual, socioeconômica, política, ambiental, cultural, ética e demais aspectos que compõem o espectro da diversidade humana que singularizam cada pessoa ou cada grupo social (BRASIL, 2014).

Essas Diretrizes trazem como um dos desafios pensar estratégias que viabilizem a inclusão dos novos estudantes cotistas, de saberes e conhecimentos a esse currículo e à cultura institucional.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Aproximamo-nos aqui da faceta da “realidade social”, que se refere aos significados construídos em “textos” e através da interação social. A abordagem de cunho qualitativo utilizada fornece os dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação, explorando “o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2012 p. 68).

A universidade em questão é marcada pelo tradicionalismo, e só em 2011 aderiu às cotas. O seu curso de medicina é altamente seletivo e regido pela meritocracia. O contexto do estudo foi marcado por várias manifestações tanto na sociedade maior como na universidade e por greves estudantis. Foram informantes alunos/as de Medicina de diferentes períodos, cotistas, aqui referidos com nomes fictícios. Entrevistas semi-estruturadas, atas da congregação da Faculdade de Medicina e observações de práticas sociais constituíram o corpus do estudo. Neste recorte da pesquisa maior, utilizamos os dados de 3 entrevistas.

EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA

Ball (2012) chama atenção para a educação escolar como uma “maquinaria de exclusão”. Para ele, esta foi construída nas bases

contraditórias da uniformidade e individualidade, uma visão coletivista mediada no interior das metodologias de divisão e diferenciação. Assim, a ideia em si da escola, sua materialidade, seu imaginário, sua articulação no interior da política e teoria passaram a ser centradas e promulgadas em termos dessa maquinaria.

No Brasil as trajetórias da democracia e cidadania, como apontado por Botelho e Schwarcz (2012), foram conformadas por muitos anos de escravidão e ditadura, entre outros empecilhos no estabelecimento concreto da democracia; constituem modos de pensamento, mecanismos da sociedade e educação contemporâneas que se mantêm fundacionais e ressoam nos discursos e práticas universitárias, imbricados com o discurso da meritocracia:

Aconteceu uma vez de a menina tá lá no CTI, ela tinha que mexer num equipamento, sendo que era a primeira vez (...) o professor colocou ela pra mexer, se enrolou obviamente, e aí ela era negra e o professor chegou e falou assim: “tá vendo, isso é porque ainda tá sem cota, imagina quando for com cota, não sei o que isso aqui vai virar, vai cair o nível (...) então, assim, a gente sabe que isso tem na Faculdade de Medicina (Luciana, 8º período).

Para os alunos cotistas, a “diferença” (de classe social, raça, gênero) não é vista pelos professores como algo que contribui para a democratização da universidade, mas como um risco à excelência do curso. São os próprios alunos que “se viram”, “correm atrás” e na maior parte das vezes “alcançam” os demais por seu próprio esforço.

... como a gente foi a primeira turma 100% Enem, a gente vivia escutando piadinha de professor, do tipo explicava alguma coisa e se alguém não entendia e pedia pra reexplicar, aí ele dava um comentário tipo “ah é, esqueci que vocês são alunos do ENEM”. A gente ficou com esse rótulo de **aluno Enem** na faculdade inteira, sabe?! (...) **e cotista então, o preconceito é maior ainda**, só que, se puder existir pesquisa que compare o desempenho acadêmico entre cotista e não cotista vai ser excepcional, pra colocar professores como “A” no chinelo sabe, que vive soltando coisas que não têm embasamento nenhum (...) (Eliane, 7º período).

Os estudantes cotistas são parte de uma população histórica e socialmente excluída que vem adquirindo direitos nos últimos anos e se constituindo como cidadãos, apesar de em um ritmo lento e com muitos

entraves. Com identidades tensionadas, ao mesmo tempo em que querem “se igualar” aos não cotistas, por ex. evidenciando desempenho acadêmico até superior a eles, reivindicam respeito e tratamento igual, unindo-se nessa demanda às demais “minorias”, como veremos adiante.

A adoção das políticas afirmativas foi muito polêmica na instituição, marcada por acalorados embates políticos, com uma forte oposição especialmente à reserva de vagas para afro descendentes, a ponto de sua discussão ser paralisada a partir de 2006 e só retomada em 2010 (PAIXÃO, 2016). As atas da faculdade de medicina (2000 a 2016), mostram que essa política foi discutida só em duas ocasiões: em 2004, com votação uníssona contra qualquer tipo de cota; e em 2010, com aprovação das cotas sociais – já aprovadas na universidade - e rechaço às raciais. A adesão tardia às cotas e ao Enem-Sisu atestam para o tradicionalismo e elitismo da instituição e do curso de medicina, frequentado prioritariamente por alunos brancos, de classe privilegiada; o perfil do quadro docente, que conta com “medalhões”, é semelhante.

A introdução dessas políticas e o fato de as vagas terem dobrado entre 2000 e 2010 com a adesão ao Reuni, são elementos que parecem desestabilizar a cultura institucional e dos cursos, gerando processos de revisão par a par com manifestações conservadoras e preconceituosas. No bojo de mudanças em sua cultura, nos últimos 10 anos dois reitores – incluindo o atual – alinhados com a esquerda, foram eleitos. Projetos de extensão passaram recentemente a ocupar maior espaço, em consonância com políticas e estratégias governamentais. Mas, o ingresso de negros e/ou de alunos de classes sociais menos privilegiadas é ainda percebido com um “desestabilizador”, uma possível ameaça ao status quo.

No contexto de novos direitos adquiridos pelas minorias a partir de políticas recentes e das mencionadas mudanças na instituição, uma crescente agência dos alunos na exigência de respeito às diferenças é percebida. A presença de professores com atitudes preconceituosas ainda ocorre, mas transformações nas relações são exigidas. O professor é “enquadrado”, e “chega até a pedir desculpas” após advertência pela direção da Faculdade. Mas a reivindicação é feita apenas por algumas turmas, as novas, e não seria um comportamento generalizado entre estudantes de medicina.

(...) Tenho outro sim (relato de caso) que, aí foi mais com mulher assim, que foi um outro professor que ... que deu a entender que, porque hoje em dia maioria é (...) e aí ele começou a falar com os meninos na nossa frente, na frente de todo mundo que... eles tinham que fazer alguma coisa porque a gente tava tomando conta e que a gente não era tão capacitada quanto eles; (...) Mas esses dois professores em específico é, receberam reclamação formal pra

faculdade, foram advertidos, inclusive depois chegaram até a pedir desculpas, assim. (Eliane, 7º período).

Ocupando aqui a sua identidade de mulher, a aluna percebe esta nova postura como inusitada, dada a história de elitismo e subserviência do alunado. Além dessas “brincadeiras”, as homofóbicas também são citadas como prática comum em sala de aula. Ao tomarem atitudes como o abandono da sala de aula e a denúncia dos professores para a direção, estes alunos, de certa forma, participam politicamente e se constituem como sujeitos de direito e cidadãos. Um rompimento com hábitos de percepção sobre as situações traz a chance de os indivíduos se tornarem diferentes daquilo que suas próprias histórias o condicionaram a ser, de pensar e perceber de forma diferente, o que seria um trabalho crítico que o pensamento faz sobre si mesmo.

Em um cenário de crescente mercantilização, com sérias repercussões nas instituições escolares, manifestações recentes dos jovens ocorrem, que apesar de inconclusivas – greves, ocupação de escolas, coletivos de estudantes negros entre outros- parecem refletir uma recusa a aceitar situações tais como o descaso com a educação que marca nossos governos. Pela primeira vez na história da instituição em questão, foram os alunos que exigiram a suspensão das aulas devido às condições precárias da universidade. Da mesma forma que os discursos estudantis destacados, a nosso ver temos aqui exemplos de resistência, com potencial para a superação das relações assimétricas, desde que esse elemento ativo seja subsidiado por uma reflexividade crítica a novos modos de ser, pensamentos, valores, como indica Fairclough (1989).

O discurso que prevalece na instituição, consonante com o sistema de avaliação nacional de cursos e programas de pós-graduação, se assenta na tradição, na salvaguarda de seu estatuto de excelência, ficando à retaguarda a preocupação com a qualidade do ensino:

(...) a gente teve muitos professores famosos né, então eles... muda muita coisa às vezes acaba aula e tchau... (Walter, 2º período). Ou: Me parece que tem um degrau muito grande entre eu sou pesquisador, produzo, sou médico e ah, mas ali quando dá, quando me obrigam eu sou docente... (Luciana, 8º período).

Consonante com as Novas DCNM surgiram discursos críticos ao modelo de formação atual, desvinculado das necessidades de saúde da população, ignorando suas diferenças:

... eu me sinto despreparada completamente e vou continuar me sentindo se não fizer nada agora é pra

lidar com a população de fato, quem são as pessoas que estão em volta da gente aqui, as pessoas da Maré? Eu não sei lidar com um paciente que usa crack, eu não sei lidar com uma paciente trans (...) não sei tudo que eu precisava saber sobre saúde da população negra, não sei exatamente quais são as demandas dessa população que é a mais pobre aqui, nossa em volta; a gente não faz extensão. [risos] A gente tem um raio aqui de, sei lá, precisa nem de um quilômetro pra pegar essa população e a gente não tem extensão. (Luciana, 8º período).

Como indica a perspectiva pós-colonial, a Universidade é uma instituição paradigmática da colonialidade do poder e do saber, na qual se baseia o modelo positivista liberal, mantendo um padrão unívoco de conhecimento válido, que legitima o discurso racional/eurocêntrico em detrimento dos “outros não europeus”, os negros, os indígenas e os das classes populares, como aponta Aníbal Quijano (2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados evidenciou o surgimento de novas situações pedagógicas com a introdução das cotas, que interpelam alunos e professores para emitirem juízos e valores sobre o currículo, práticas de ensino e a docência. Nesse processo os/as estudantes se constituem, em um tensionamento em que ora ocultam as suas diferenças em relação aos não cotistas, ora as assumem, se opondo a práticas institucionais hegemônicas, e a situações que constroem as minorias. Esses discursos são marcados pela consciência de direitos e da necessidade de mudança do currículo e de práticas de ensino, de forma a minimizar as atuais hierarquias que marcam o espaço institucional.

A despeito das dificuldades, talvez discursos e práticas arraigados sejam passíveis de mudanças significativas a partir desses elementos desestabilizadores introduzidos na universidade, inclusive através do agenciamento de seus novos atores sociais. *Entendemos que a democratização efetiva da universidade não se esgota na garantia de acesso às instituições de prestígio, mas requer um ambiente democrático, bem como a mudança de conteúdos e metodologias de ensino.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S. J. Global Education INC. *New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge, New York: 2012.
- BATISTA, N. A.; SILVA, S. H. S. da. *O Professor de Medicina*. São Paulo: Loyola, 1998.

BRASIL. *Ministério da Educação. Resolução nº 03, de 20 de junho de 2014. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina.* Brasília.

_____. *Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.* www.seppir.gov.br. Acesso outubro 2015.

BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.). *Cidadania, um projeto em construção: Minorias, justiça e direitos.* São Paulo: Claroenigma, 2012.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power.* Londres: Longman, 1989.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1990.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - Um manual prático.* Petrópolis: Vozes, 2002. p. 1-2.

HALL, S. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.* Belo Horizonte: UFMG, 2002.

PAIXÃO, Marcelo. *Memória de uma luta inesquecível. Dossiê Afirmativo A Universidade do Brasil: Jornal da AdUFRJ SSIND.* Rio de Janeiro, p. 14-19. maio 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- XLIX -

O CURRÍCULO DO PROGRAMA VALE JUVENTUDE: JOVENS COMO OBJETO DE INVESTIMENTOS E COMO INVESTIDORES

Vilma Nonato de Brício (UFPA – Brasil)

INTRODUÇÃO

Este texto é parte de uma pesquisa de doutoramento que problematizou a constituição do dispositivo da sexualidade como elemento estratégico de governo da juventude na contemporaneidade, a partir da articulação às mais variadas táticas entre o público e o privado diagramados no Programa Vale Juventude (PVJ).

A Fundação Vale ao instituir um Programa direcionado aos jovens, coloca a juventude no centro das questões sociais transformando-a em alvo de investimentos educativo por parte da Empresa Vale, da Fundação Vale e de outras instituições parceiras. Para a Empresa Vale os jovens serão seus futuros funcionários, pois “Pelo quinto ano consecutivo, a Vale foi apontada, em tradicional pesquisa na área de carreira, como uma das 10 primeiras empresas dos sonhos dos jovens entre 17 e 26 anos”¹⁰³.

Os jovens que supostamente “sonham” em fazer parte do quando funcional da Empresa Vale, são oriundos dos territórios onde a Vale atua, que em sua maioria são espaços marcados pela pobreza, desigualdades, exploração, miséria, devido os grandes impactos socioambientais causados pelos empreendimentos da empresa como já

¹⁰³ <http://www.vale.com/brasil/pt/aboutvale/news/paginas/vale-esta-mais-uma-vez-entre-empresas-sonhos-jovens.aspx>

apontados anteriormente. Conforme Rodrigues (2012, p. 84), “Atualmente são os jovens pobres os principais alvos das políticas tidas como públicas que atrelam o Estado, ONG’s e parcerias público-privadas, consideradas como ações de “caridade e solidariedade” de empresas e pessoas mais abastadas financeiramente”.

Por causa dessa prospecção da Empresa Vale, a juventude passa a ser alvo de investimentos sociais, políticos, econômicos, educacionais para que o futuro da Empresa não seja ameaçado por jovens que não se enquadrem no perfil desejado de futuro “colaborador” e “parceiro” da empresa. Como um grupo populacional com características e demandas sociais, educativas, políticas, econômicas, culturais próprias, a juventude torna-se alvo de um Programa específico: o Programa Vale Juventude (PVJ).

ALGUNS EIXOS ORIENTADORES DO CURRÍCULO DO PROGRAMA VALE JUVENTUDE

O PVJ dirige à juventude táticas e técnicas educativas e curriculares que visam geri-la, controlá-la para “melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc.” (FOUCAULT, 2006, p. 289). Assim, as intervenções e controles se efetivam por meio de uma “arte de governo” que toma a população jovem se torna “fim e instrumento de governo”, aparece como “sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo” (FOUCAULT, 2006).

O principal antecedente histórico do Programa Vale Juventude é o Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS) criado na década de 1990 pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e pela Fundação Odebrecht e depois colocado em prática em outros municípios do estado, como em Juiz de Fora.

Em 2001 a Fundação Vale inicia o PEAS Vale em Mariana (MG) e de 2005 a 2007 desenvolve o Programa PEAS Vale em 10 municípios de Minas Gerais. Em 2006 a Fundação Vale fez um levantamento preliminar em 04 municípios no Pará (Abaetetuba, Barcarena, Marabá e Parauapebas). Em 2007 houve a implantação do PVJ no Pará a partir do “alinhamento entre o PEAS Vale e o Vale juventude”, sendo que a transição completa se deu em 2008. No estado do Pará o PVJ teve início em 2007, nos municípios de Abaetetuba, Barcarena, Marabá e Parauapebas, tendo como público

prioritário pré-adolescentes, adolescentes e jovens de 10 à 20 anos (PEREIRA, 2009).

O objetivo do PVJ é apresentado junto com a missão da Fundação Vale, pois eles se interconectam. A Fundação Vale tem como missão “Contribuir para o desenvolvimento integrado - econômico, social e ambiental - dos territórios onde a Vale atua, articulando e potencializando os investimentos sociais, fortalecendo o capital humano nas comunidades e respeitando as identidades culturais locais” (PEREIRA, 2009).

A Fundação Vale emerge no contexto social, político e econômico no qual as políticas públicas são deslocadas da ação do Estado, pois elas “não só vazaram para organizações da sociedade civil, como se firmaram a partir de uma dupla articulação por meio de Organizações Não-Governamentais (ONGs), Parcerias Privado-Públicas (PPPs) e Organizações da Sociedade Civil com Interesse Público (OSCIPs)” (PASSETTI, 2007, p. 16).

Nesse contexto, “a juventude, considerada aqui como objeto de políticas públicas, é traçada em um campo de forças em que saberes formulam uma maneira de encarar a problemática da ação política voltada aos jovens, pautando condutas e maneiras de se vivenciar a experiência juvenil” (GOULART, SANTOS, 2014, p. 128). A Fundação Vale desenvolve ações que vão regular as condutas e vivências, pautando políticas para a juventude. Tais políticas públicas, “deixaram de ser obrigação de Estado e passaram a ser compartilhadas com a sociedade civil organizada, engendrando novas relações internacionalistas entre empresas e instituições de assistência, com base nas isenções fiscais, uma nova filantropia” (PASSETTI, 2007, p. 16).

Como política direcionada aos jovens, o PVJ tem como objetivo “Fortalecer o desenvolvimento pessoal, social e produtivo de jovens, enquanto sujeitos de direitos” (PEREIRA, 2009). Ao evidenciar o desenvolvimento dos jovens nesses âmbitos, o PVJ propaga em seu currículo uma concepção de desenvolvimento juvenil em que se articula a ideia de qualificação, que na sociedade contemporânea se faz sob a égide do investimento em capital humano e empreendedorismo no horizonte de práticas de governamentalidade (COSTA, 2009).

A governamentalidade como uma tecnologia de poder usada na organização, disposição e controle dos indivíduos e da população se transforma em chave para análise política. As fundações privadas se caracterizam como agentes sociais de gestão dos grupos populacionais,

entre eles a juventude, ampliando o leque de instituições que produzem práticas de governamentalidade dirigidas aos jovens. Tais práticas de governamentalidade “[...] têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos” (MACHADO, 2006, p. XXIII). Desse modo, o objetivo do PVJ articula os três elementos da gestão governamental. “Tendo na economia e no mercado sua chave de decifração, seu princípio de inteligibilidade, trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos” (COSTA, 2009, p. 177-178).

Para legitimar a governamentalidade da juventude, o PVJ aciona a concepção de capital humano como competência a ser adquirida pelos jovens. A teoria do Capital Humano, criada por Theodore Schultz, e desenvolvida por ele e outros colegas economistas da Escola de Chicago, como Becker e Stigler, não só serviu de matriz teórica para definir o estatuto do novo *homo oeconomicus*, como também influenciou no tipo de *política de sociedade*, que passou a ter vigência no neoliberalismo (GADELHA, 2013).

O novo empreendedor escreve Gadelha (2009, p. 156), “já não pode ser caracterizado como um passivo na contabilidade das grandes empresas; na verdade, há quem diga que ele já não é nem mesmo um ativo, senão um investidor, uma espécie de sócio que investe o seu capital humano na empresa em que trabalha, um investimento/investidor”.

Tais perspectivas constituem regularidades discursivas na justificativa do PVJ para investir na juventude. *Investir na juventude* tem sido um imperativo urgente no campo das políticas sociais na atualidade. No PVJ o *investimento* na juventude é justificado a partir de 03 eixos: “importância demográfica, importância estratégica e vulnerabilidade pessoal, social e institucional” (PEREIRA, 2009).

Esses eixos que justificam porque o PVJ investe na juventude se ancoram em “marcos de referência” nacionais e internacionais que pautam as políticas públicas para a juventude: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Paradigma do Desenvolvimento Humano Sustentável (ONU), Parâmetros Curriculares Nacionais, Sistema Único de Saúde (SUS)- Marco Legal de Atenção ao Adolescente, Quatro Pilares da Educação (Educação para o século XXI - UNESCO), ECA e o Estatuto da Juventude, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, Plano Nacional / Estadual / Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescente (PEREIRA, 2009).

Primeiro pela *importância demográfica* da juventude, pois 20% da população brasileira tem entre 15 a 24 anos e permanecerá sendo o grupo etário predominante até 2035 (BANCO MUNDIAL, IBGE, 2007) e nos municípios do Vale Juventude, a faixa entre 10 e 19 representa cerca de 25% da população (PEREIRA, 2009).

Essa justificativa transforma juventude num fenômeno populacional e num campo de inteligibilidade de linhas de governamentalidade que se refere “às deliberações, às estratégias, às táticas, aos dispositivos de cálculo e de supervisão empregues pelas autoridades no sentido de *governar sempre sem governar*” (RAMOS DO Ó, 2009, p. 113 – grifos do autor).

A importância demográfica da juventude se constitui quando esta se transforma em categoria estatística, a qual possibilita a constituição de saberes que permitem a governamentalidade desse grupo, pois a estatísticas se torna “[...] uma das ferramentas necessárias para conhecer qualquer população pois ela propicia que as regularidades populacionais tornem-se “visíveis”, “palpáveis”, “pensáveis” e potencialmente “previsíveis”, possibilitando a elaboração de projetos e programas” (FRÖHLICH, 2012, p. 47).

Ações como o PVJ além de considerar a questão demográfica da juventude para investir nesse grupo, considera seu valor estratégico, como se refere no seu segundo eixo, a *importância estratégica* da juventude para o País, pois a partir de Relatórios do Banco Mundial (2007) e do UNICEF é destacado que “desde 1995, o futuro da América Latina, destacando-se o Brasil, nunca esteve tão fortemente dependente de uma única geração” (PEREIRA, 2009).

Estrategicamente investir na população jovem nos termos do protagonismo juvenil inscreve o jovem atendido pelo PVJ como definidor dos rumos da nação, inserindo-o nas tramas do poder “aproveitando suas potencialidades [...] utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades” (MACHADO, 2006, p. XVI), na lógica do capital humano e do empreendedorismo como descrito no próprio programa.

Nos fluxos de demandas para a juventude na lógica da racionalidade protagonista, a ideia de empoderamento (“empowerment”) dos jovens ganha destaque. A ideia de empoderamento emergiu no campo das políticas públicas, no Brasil, na década de 1990, “Tanto poderá estar referindo-se ao processo de mobilizações e práticas destinadas a promover

e impulsionar grupos e comunidades no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas (material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social)” (GOHN, 2004, p. 23).

Tal diretriz presente no PVJ tem implicações econômicas ao objetivar constituir jovens emponderados, protagonistas, empreendedores de si, que investem em capital humano. Nessa perspectiva, os jovens são sujeitados aos interesses econômicos, pois o investimento em capital humano possibilita o desenvolvimento e crescimento da sociedade capitalista, o que necessariamente não configura em interesses singular de cada jovem. Na perspectiva de Foucault

[...] um capital humano no curso da vida dos indivíduos, que se colocam todos os problemas e que novos tipos de análise são apresentados pelos neoliberais. Formar capital humano, formar, portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais (FOUCAULT, 2008, p. 315).

Seguir as expectativas de mercado como regulador social permite que Programas, como o Vale Juventude siga essa tendência das políticas voltadas para a juventude, em que esse investimento se justifique pela sua importância estratégica no quadro do neoliberalismo brasileiro.

O terceiro eixo que justifica o PVJ se refere a *vulnerabilidade pessoal, social e institucional* a que os jovens estão sujeitos, sintetizado em 05 itens:

1. Contingente populacional mais atingido pelas distintas formas de violência no Brasil (como vítimas e/ou como agentes);
2. Grande dificuldade de ingresso e permanência no mercado de trabalho;
3. Impedimentos no acesso a bens culturais e oportunidades de lazer educativo
4. Não têm assegurado o direito a uma educação de qualidade;
5. Faixa populacional mais atingida por agravos da saúde como: uso indevido de drogas, DST, Aids, gravidez não planejada e aborto (PEREIRA, 2009).

O PVJ se efetiva seguindo essa diretriz sugerida para as políticas sociais dirigidas à juventude. Para Rodrigues (2012, p. 49) “é através da

noção de vulnerabilidade de determinadas populações e seus territórios que toda uma lógica de intervenção opera”. Como população considerada vulnerável a juventude é alvo de uma política de governmentação pautado na ideia de que a população jovem se encontra suscetível a vários processos de exclusão de políticas de saúde, emprego, educação, renda, lazer, cultura e por isso determinadas ações além de prevenir o risco, corrigiriam essas distorções “incluindo” os jovens.

O PVJ ao considerar os jovens como vulneráveis constrói uma justificativa plausível aos olhos da sociedade para desenvolver uma lógica operante da governamentalidade, ou seja, uma técnica de poder que “tem por alvo principal, a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2006, p. 391-392). Os mecanismos de segurança triangulam as formas de governo.

A Fundação Vale ao justificar a necessidade do PVJ pelas preocupações com as vulnerabilidades a que os jovens estão suscetíveis o transforma numa política preventiva de controle do risco, considerado como “uma regra que permite ao mesmo tempo unificar uma população e identificar os indivíduos que a compõem segundo um mecanismo de auto-referência” (EWALD, 2000, p. 97).

O jovem como sujeito concreto de intervenção passa a ser um *dado* no grupo populacional, tanto nas estatísticas relacionadas à violência, saúde, educação, seguridade quanto nos mecanismos de controle. Esse dado é utilizado para promover formas de intervenção para garantir a segurança via normalidade, operada por mecanismos biopolíticos, que ao administrar a população, maximizando a vida dos jovens nos termos de vidas governáveis, ou como aponta Rodrigues (2012), transformando a “juventude em capital”, produzindo investimentos para proteger a população jovem.

O PVJ constituiu um currículo em que os jovens são considerados como objeto de investimentos e como investidores, como uma espécie de entre-dois, em que os jovens recebem investimentos da Empresa e da Fundação Vale visando “fortalecer seu desenvolvimento pessoal, social e produtivo de jovens, enquanto sujeitos de direitos” (PEREIRA, 2009) e se tornam investidores em seu próprio “capital humano” ao ser chamada a ser protagonista de sua história, a se emponderar, a empreender em sua formação e em sua vida tendo em vista garantir a segurança pessoal, social e institucional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34(2), p. 171-186 maio/ago. 2009.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. Sobre as maneiras de escrever a história. In: _____. *Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 72-77.

FRÖHLICH, Raquel. Governamentalidade e estatística na formação docente: implicações sobre a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 44-55, jan./jul. 2012.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Direito dos governados e estado de exceção. *Rev. Filos., Aurora*, Curitiba, v. 25, n. 37, p. 107-130, jul./dez. 2013.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas públicas. *Saúde e Sociedade*. 13 (2), maio-ago, 2004.

GOULART, Marcos Vinicius da Silva Goulart, SANTOS, Nair Iracema Silveira dos. Protagonismo juvenil e capital humano: uma análise da participação política da juventude no Brasil. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, Vol. 50, N. 2, p. 127-136, mai/ago 2014.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006. p. VII-XXIII.

PASSETTI, Edson. Poder e anarquia. Apontamentos libertários sobre o atual conservadorismo moderado. *Verve*, 12, 11-43, 2007.

PEREIRA, Vanda. Apresentação do Programa Vale Juventude. 2009. Acessado em 31 de outubro de 2010.

RAMOS DO Ó, Jorge. A governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117 maio/ago. 2009.

RODRIGUES, Rafael Coelho. Juventude como capital. *Tese* (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2012.

- L -

**AS MODULAÇÕES DO PODER PASTORAL, DA
DISCIPLINA E DA BIOPOLÍTICA NAS TRAMAS
DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO
COMPONENTE CURRICULAR *ASPECTOS DA
VIDA CIDADÃ***

Vilma Nonato de Brício (UFPA – BRASIL)

SITUANDO A PESQUISA

Este trabalho traz parte das reflexões desenvolvidas em uma pesquisa de mestrado que problematizou as práticas objetivantes das relações de gênero e sexualidade, produzidos no componente curricular *Aspectos da Vida Cidadã (AVC)* que foi constituído em um estabelecimento que funciona em regime de convênio entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e a Diocese de Abaetetuba, Estado do Pará.

Trata-se da “Escola em Regime de Convênio de Ensino Fundamental e Médio São Francisco Xavier”, mais conhecido como “Colégio São Francisco Xavier (CSFX)”. Os caminhos investigativos do trabalho foram orientados pelo questionamento de *quais discursos sobre gênero e sexualidade são produzidos no componente curricular AVC?*

Utilizamos operadores teórico-metodológicos foucaultianos que oferecem ferramentas analíticas para problematizar historicamente o objeto gênero e sexualidade e, sobretudo, para analisar as práticas discursivas a respeito dos enunciados que versam sobre gênero e sexualidade.

Foram analisados enunciados de documentos levantados e recortados de um conjunto heterogêneo de práticas educativas atravessadas por múltiplas instituições que nos permitiram rastrear séries discursivas e

realizar perguntas a respeito das formas de normalização dos sujeitos por meio do objeto gênero e sexualidade.

Neste artigo, ampliamos a análise sobre a constituição de gênero e sexualidade atravessado pelo exercício do poder pastoral, articulado a biopolítica e a disciplina. Para operar essa análise articulamos a problematização do poder pastoral, da biopolítica e da disciplina em Foucault com os modos pelo qual esses tipos de poder se articulam como técnicas de invenção de subjetividades de gênero e sexualidade. Deste modo, problematizaremos a ideia de “Modelo”, proposta pelo poder pastoral, por meio do controle de gênero e sexualidade forjada no CSFX, particularmente, nas técnicas existentes que transversalizam o poder pastoral, a biopolítica e a disciplina no componente curricular Aspectos da Vida Cidadã (AVC). Inferimos que na modernidade e na contemporaneidade o poder pastoral, ainda que transformado, permanece presente, pois conforme Foucault (2003a) o poder e a racionalidade pastoral conservam-se de algum modo no poder e na lógica do Estado moderno (FOUCAULT, 2003a), assim como nossa subjetividade presente guardam marcas das técnicas disciplinares e sua lógica, surgidas a partir de um modelo cristão e monástico (FOUCAULT, 1995).

O COMPONENTE CURRICULAR *ASPECTOS DA VIDA CIDADÃ* PRODUZINDO MODIFICAÇÕES NAS TRAMAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: O PODER PASTORAL, A DISCIPLINA E A BIOPOLÍTICA

O componente curricular do ensino fundamental Aspectos da Vida Cidadã (AVC) tem adquirido centralidade nas escolas diocesanas do município de Abaetetuba, entre elas o CSFX, no qual ela é apresentada no PPP como o grande diferencial do colégio. As condições de emergência do componente curricular AVC são marcadas por práticas que se caracterizam pela definição dos propósitos educativos do CSFX que se enuncia como uma instituição *inovadora* em relação à educação ofertada por outras instituições educativas. O componente curricular AVC constituiu sua possibilidade de concretização por ser atravessado por discursos que tentam materializar o lema do colégio “Fé e Ciência”, uma síntese de sua missão formar em princípio cristãos e éticos.

AVC tornou-se um dos espaços legitimados na escola para tratar das questões socioculturais, entre elas gênero e sexualidade. Tendo ainda

essa ênfase ratificada no documento composto pelos discursos das docentes de AVC, da equipe de gestão e coordenação pedagógica, definimos, como objetivo da pesquisa, analisar os discursos sobre gênero e sexualidade produzidos no âmbito do componente curricular AVC do Colégio São Francisco Xavier.

Alguns enunciados sobre gênero e sexualidade rastreados nos documentos do CSFX remetem recorrentemente ao cuidado com o corpo, com a vida, sua preservação, sua saúde, sua integridade, a partir da noção de uma consciência sobre o mesmo. Tais enunciados instituem relações de poder moduladas entre o poder pastoral, a disciplina e a biopolítica, constituindo a razão das práticas de governo legitimadas no nosso tempo, pois estas dão visibilidade às relações de saber e poder que os entrecortam.

Segundo Deleuze (2005, p. 48), “Não há modelo de verdade que não remeta a um tipo de poder, nem saber ou sequer ciência que não exprima ou não implique ato, um poder se exercendo. Todo saber vai de um visível e um enunciável, e inversamente”.

Os enunciados e as relações que os discursos sobre gênero e sexualidade acima põem em funcionamento são entrecortados por outros discursos como o pedagógico-crítico e o discurso religioso, articulando uma forma escolar e religiosa de governo, pois identificamos nesses enunciados uma combinação de diferentes tipos de poder: poder pastoral, poder disciplinar, biopolítica.

Nos documentos referentes a gênero e sexualidade, a formação discursiva pedagógica e crítica é enunciada a partir de imperativos prescritivos, exortações, conselhos sobre como administrar e cuidar do próprio corpo, como se prevenir de doenças e da gravidez. Esse controle das condutas em relação a gênero e sexualidade é matizado pela ideia assumida pelas pedagogias críticas de que a educação deve assumir uma tarefa conscientizadora, que visa formar o sujeito supostamente livre, emancipado, crítico, capaz de fazer escolhas segundo os códigos reguladores da conduta e dos comportamentos individuais e coletivos, ou seja, que sejam capazes de “bem agir”.

Esses discursos sobre gênero e sexualidade se apoiam também na formação discursiva religiosa formada por enunciados que tiveram suas condições de existência instituídas pelo cristianismo, que não criou uma nova moral sexual, pois esta já existia no mundo romano, mas trouxe para a história dessa moral sexual novas técnicas. Esses mecanismos de poder

serviram/servem para sustentar a tríade monogamia, sexo procriativo e desqualificação do prazer sexual já existente no mundo romano. Foucault (1979) destaca o poder pastoral como um dos novos mecanismos de poder introduzidos pelo cristianismo no mundo romano para valorizar as proibições que já eram conhecidas e aceitas na história da moral sexual.

Na analítica do poder empreendida por Foucault (1979), ele trata da governamentalidade. Estas técnicas apresentam duas dimensões de governo dos outros que se entrecruzam: uma dimensão política percebida nas técnicas de dominação exercidas sobre os outros e uma dimensão ética presente nas técnicas de si. De acordo com Candiotti (2008, p. 91), “Foucault quer mostrar que a governamentalidade abrange tanto as diferentes maneiras de governar os outros quanto as diversas modulações do governo de si mesmo”.

Ao contrário da filosofia política clássica, que atribui um significado político e administrativo a governo, Foucault opta pelo sentido moral que significa a condução de condutas, num duplo aspecto, pois implica a atividade de conduzir condutas e a maneira de se conduzir (CANDIOTTO, 2008).

Esse sentido moral de governo teria feito emergir no Ocidente enquanto governo das almas, transformado, posteriormente, em governo das condutas para a saúde, segundo Foucault (1977). Os mecanismos de poder do governo das almas ou poder pastoral são estruturados pela religião, a qual “[...] remonta ao século IV da era cristã e se estende até o século XVIII, sofrendo reformulação significativa no século XVI, por ocasião da Reforma Protestante e da Contra-Reforma” (CANDIOTTO, 2008, p. 92).

Constituído no âmbito do cristianismo, o poder pastoral era um tipo de poder que se exercia sobre indivíduos e não sobre territórios, mas visava a todos e a cada um (*omnes et singulatim*), pois ao mesmo tempo que pretendia salvar cada uma das ovelhas, numa visão individualizante, o pastor deveria cuidar de todo o rebanho, numa visão totalizante.

Foucault (1988; 2008) aborda alguns temas específicos do poder pastoral para assinalar seu embate com o pensamento político grego e mostrar o reconhecimento desses temas, posteriormente, no pensamento cristão e nas instituições de educação, saúde, assistência social e justiça.

A emergência do poder pastoral se deu na sociedade hebraica, no Oriente, sendo expandido a partir de sua inserção no Ocidente pelo cristianismo e, posteriormente, com a institucionalização do pastorado

eclesiástico pela igreja cristã (GADELHA, 2009). Esse tipo de poder se multiplicou fora da igreja, sobretudo quando o Estado, a partir do século XVIII, passa a ser uma forma do poder pastoral. Entretanto, o objetivo dessa técnica de poder é alterado, pois, ao invés de conduzir o povo para a sua salvação no outro mundo, a *salvação* deveria ser um objetivo para a vida aqui na terra por meio de garantia de saúde, bem-estar, segurança, proteção contra acidentes, cuidado (FOUCAULT, 1995).

Nesse sentido, algumas instituições públicas ou privadas eram mobilizadas para garantir a salvação do rebanho, entre elas, a família, as escolas e os hospitais, o que possibilitou a constituição de uma função pastoral. Ao mobilizar as instituições, o poder pastoral teve seus agentes e objetivos multiplicados, pois precisava focalizar “[...] o desenvolvimento do conhecimento sobre o homem em torno de dois polos: um globalizador e quantitativo, concernente à população; o outro, analítico, concernente ao indivíduo” (FOUCAULT, 1995, p. 237).

Nos enunciados do componente curricular AVC o poder pastoral emerge tanto da formação discursiva pedagógico-crítica quanto pela formação discursiva religiosa, para justificar os três elementos da moral sexual mais recorrente nos discursos sobre gênero e sexualidade: monogamia, sexo procriativo e desqualificação do prazer sexual. Esses três elementos da moral sexual são enfatizados pelo poder pastoral posto em exercício tanto pelas pedagogias críticas quanto pelas religiões cristãs, aqui no caso a católica. Nos discursos críticos sobre o trabalho com gênero e sexualidade na escola, os indivíduos e os grupos aos quais eles pertencem, infância, adolescência e juventude, precisam ser conscientizados em relação ao seu corpo, a gênero e a sexualidade, para poder agir de forma “correta”, evitando a gravidez indesejada, sobretudo na adolescência.

Meyer, Klein e Andrade (2007), analisando a relação entre gênero, sexualidade e educação, afirmam que o advento da AIDS produziu diferentes impactos no tratamento das questões relacionadas a gênero e sexualidade. . Nos enunciados abaixo percebemos o entrecruzamento desse conservadorismo a partir de formações discursivas pedagógicas e religiosas:

[...] o bispo colocou a seguinte coisa pra gente: não é que a igreja não quer que diga que a camisinha é o único método de evitar a *AIDS*, tá. Então ele dizia a seguinte coisa: pra preparar o aluno pra estar se preparando *pra hora certa da relação sexual*, usar os métodos que eles considerem, que a igreja considera

correto, que seria a tabelinha, que seria, por exemplo, só com um parceiro pra não haver aquela questão de usar vários, de estar fazendo sexo com vários parceiros e aí vierem a pegar vários tipos de *doenças*, então evitar ficar trocando de parceiros, tá trabalhando essas questões com eles, *pra eles saberem a hora certa, quem é o parceiro correto*, se já é minha hora certa, então estar trabalhando essas questões com os alunos pra eles tarem refletindo e vê, será que eu já estou preparada pra esse momento? (ELIANA PROFESSORA DE AVC).

Os discursos médicos, pedagógicos e religiosos conservadores pretende instituir o sujeito consciente, amadurecido, capaz de controlar sua sexualidade e cuidar de seu próprio corpo. Foucault (1979), ao analisar os dispositivos de segurança, problematizou a questão da população, o que o conduziu à questão do governo, realizando uma relação entre segurança, população e governo.

Na enunciação acima podemos observar o poder pastoral contemporâneo em ação na escola, pois os docentes se colocam como aqueles que vão dizer “a verdade” aos adolescentes e jovens do CSFX sobre gênero e sexualidade, evidenciando a força dos regimes de verdade que constituem gênero e sexualidade nestes discursos.

Na materialidade enunciativa do discurso sobre gênero e sexualidade notam-se também as marcas da formação discursiva religiosa que utiliza o poder pastoral como forma de controle das condutas dos sujeitos e dos grupos populacionais, neste caso, a juventude e a adolescência. O poder pastoral constitui a materialidade governamentalizadora dos discursos sobre gênero e sexualidade em que todas as prescrições, conselhos, orientações são justificadas como formas de proteger os meninos e as meninas de si mesmo, ou seja, das escolhas que não consideram os valores cristãos e cidadãos.

Como “[...] a governamentalidade refere-se às deliberações, às estratégias, às táticas, aos dispositivos de cálculo e de supervisão empregues pelas autoridades no sentido de *governar sempre sem governar*” (RAMOS DO Ó, 2009, p. 113, grifos do autor), as escolhas realizadas pelos sujeitos, no caso específico desta pesquisa, em relação a gênero e sexualidade são reguladas por tais técnicas e princípios. Ou seja, os sujeitos, seguindo os princípios religiosos e as técnicas de prevenção, devem tomar

decisões autônomas em relação ao “uso do corpo”, como é enunciado em muitos documentos do CSFX.

Nesse governmento dos sujeitos enunciado nos discursos sobre gênero e sexualidade podemos observar os entrecruzamentos entre o poder pastoral da formação discursiva pedagógico-crítica e da formação discursiva religiosa mapeada na utilização de termos tais como compreensão, consciência, interesses, necessidades, liberdade, autonomia, amor, diálogo. Tais termos são utilizados na discussão sobre gênero e sexualidade mobilizada por preocupações de cunho biológico-reprodutivo: o aumento das estatísticas de gravidez na adolescência, a precocidade na iniciação sexual e o aumento do número de adolescentes e jovens com DSTs e AIDS.

Essas preocupações são justificadas por alarmes acionados por pesquisas quantitativas e demográficas, como as divulgadas pelo Censo do IBGE, e pela Unesco, inclusive a publicada em 2004 (CASTRO, 2004), a qual serviu de base para a construção do tema transversal Orientação Sexual dos PCN em 1997. Para Altmann (2005, p. 14), diante dos dados alarmantes dessas pesquisas, a escola é recorrentemente evocada como espaço ideal de intervenção e de implementação de programas de educação sexual, entre eles, a orientação sexual enquanto preocupação dos PCN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No CSFX, os docentes da disciplina AVC assumem a função pastoral em relação a gênero e sexualidade, pois estes agem como pastores na condução de suas ovelhas, melhor dizendo, na condução das condutas dos adolescentes e jovens em relação a gênero e sexualidade. Essa função pastoral adotada pelo cristianismo, única religião a se organizar como Igreja, “[...] postula o princípio de que certos indivíduos podem, por sua qualidade religiosa, servir a outros não como príncipes, magistrados, profetas, adivinhos, benfeitores e educadores, mas como pastores” (FOUCAULT, 1995, p. 237). Essa arte de governar baseada numa racionalidade que não está centralizada nos aparatos do Estado, e sim capilarizada e disseminada nas relações entre os pastores (educadores) e seu rebanho (os alunos).

O exercício da docência baseado nos discursos da pedagogia crítica no Brasil tem assumido uma função pastoral cuja tarefa é conscientizar os sujeitos, tornando-os esclarecidos, críticos, autoconscientes. Esse controle individualizante resulta em processos de constituição subjetiva pautadas no

modo indivíduo de ser, forjadas pelo poder pastoral, na minúcia do cotidiano das práticas educativas escolarizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*. 2005. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CANDIOTTO, Cesar. Governo e direção de consciência em Foucault. *Natureza Humana*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 89-114, jul./dez. 2008.

CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Míriam; SILVA, Lorena B. da. *Juventude e sexualidade*. Brasília, DF: Unesco/MEC/Coordenação Nacional de DST/AIDS/Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres/Instituto Airton Senna, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

ERIBON, Didier. *Foucault. 1926-1984*. Lisboa: Livros do Brasil, 1990.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 231-249.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GONÇALVES, Jadson F. G. Práticas discursivas e subjetivação docente: uma análise do discurso pedagógico sobre formação de professores no curso de pedagogia da UFPA. 2005. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

LEMONS, Flávia C. S. et al. A análise documental como instrumento estratégico para Michel Foucault. In: PIMENTEL, Adema et al. (Orgs). *Itinerários de pesquisas em Psicologia*. Belém: Amazônia Editora, 2010. p. 95-118.

MEYER, Dagmar E. E.; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos S. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 219-239, dez. 2007.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 125-157, 2009.

RAMOS DO Ó, Jorge. A governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117, maio/ago. 2009.

RIBEIRO, Paula R. C. Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. *Caderno Pedagógico Anos Iniciais*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

- LI -

“MENINOS JOGAM FUTEBOL”, “MENINAS QUEIMADA E VÔLEI”: UM CURRÍCULO QUE ENSINA UM JEITO “CORRETO” DE SER MENINA E MENINO

Viviane Carvalho Fernandes – UFVJM (Brasil)

Vândiner Ribeiro – UFVJM (Brasil)

INTRODUÇÃO

“Eles jogam melhor!” “Na queimada as meninas são melhores!” “Os meninos têm muita força para chutar!” “Ah, o homem nasceu para o futebol!”. Essas foram algumas das frases que apareceram nas entrevistas com as/os alunas/os da escola investigada, ao relatarem as atividades que desenvolviam nas aulas de educação física.

Este trabalho, recorte de uma dissertação de mestrado em andamento, tem como objetivo analisar como os discursos sobre gênero que circulam no contexto escolar, especificamente durante as aulas de educação física, produzem feminilidades e masculinidades. A metodologia está pautada na análise do discurso de inspiração foucaultiana e na utilização de elementos da etnografia, como: a observação, o registro em diário de campo e entrevistas. A educação física parece ser um “palco privilegiado para as manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças” (LOURO, 2014, p. 78). Isso parece estar relacionado ao espaço mais livre das aulas, além do corpo ser o objeto central da disciplina.

Nesse sentido, o argumento que propomos neste texto é o de que há uma normalização dos corpos masculino e feminino pautada no discurso

biológico¹⁰⁴ e na reiteração do discurso heteronormativo. Determinados comportamentos são solicitados a meninas e meninos, atividades físicas distintas são prescritas, *posições de sujeito menino macho* e *menina delicada* são demandadas. As posições de sujeito “se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” (FOUCAULT, 2005, p. 58).

Para desenvolver tal argumento assumimos a perspectiva pós-crítica do currículo, compreendendo-o “como um artefato que significa, atribui sentidos, representa e nomeia culturas, sujeitos, vidas e o mundo, em meio a relações de poder e saber” (RIBEIRO, 2013, p.45). Assim, também demanda certas posições de sujeito, como a de menino macho e a de menina delicada.

Dessa forma, apresentamos aqui a *tática Brutos* e a *tática Olívia*. Ambas as táticas demonstram que os discursos biologicistas são utilizados como estratégias de poder que definem como naturais determinados modos de ser meninas e meninos, distintamente. Para Foucault (2008, p. 111) são as táticas que “permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população”. Nesse sentido a tática Brutos demanda dos meninos serem, o tempo todo, másculos, fortes e destemidos. Os meninos devem ser muito bons naquilo que é posto como “ser de homem”. A tática Olívia, por sua vez, demanda das meninas serem comportadas, vaidosas e delicadas. Logo, considera-se que as meninas não possuem força e destreza para exercerem atividades nomeadas, socialmente, como de homens. As personagens do desenho do Popeye referem-se ao Brutus como homem considerado “forte” e à Olívia como “fraca e delicada”. Contudo, assim como as meninas e os meninos participantes desta pesquisa, o desenho demonstra escapes aos mecanismos e às estratégias heteronormativas. O Brutus que nem sempre é bruto e a Olívia, que defende e luta por seus interesses, caracterizam algumas/alguns dos sujeitos pesquisados. As táticas analisadas trazem em seu conjunto de formatações a discussão do que Foucault chamou de “práticas divisórias” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Ou seja, a divisão entre coisas de meninas e coisas de meninos estabelecidas no ambiente escolar analisado.

¹⁰⁴Para Filho (2003), o discurso biologicista instaura-se, por meio do controle do corpo, como uma estratégia de poder pautada em regras disciplinares.

Diante do exposto, analisamos nesse artigo como os discursos sobre gênero que circulam no contexto de uma escola, aqui, especificamente, durante as aulas de educação física, produzem feminilidades e masculinidades tomando, sobretudo o discurso biologicista para justificar comportamentos desejáveis a meninas e meninos.

FUTEBOL, QUEIMADA E OUTROS MOVIMENTOS DO CORPO “PRESOS” AO CURRÍCULO GENERIFICADO

A escola delimita espaços e comportamentos por meio de suas práticas curriculares. O currículo “é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2015, p. 97).

Na educação física, disciplina que trabalha explicitamente o corpo, as posições de sujeito vão sendo demandadas a meninas e meninos ao afirmar o que é da suposta natureza de cada uma/um. Tais posições são reafirmadas em falas como a da aluna Priscila¹⁰⁵ ao dizer em entrevista que o “Homem nasceu para o futebol e as meninas para queimada e para o vôlei” (entrevista, maio/2016). Temos aqui a reiteração do discurso biologicista e machista de que o futebol é jogo de homem. Naturaliza-se que essa prática esportiva está ligada ao sexo. Assim, Priscila toma como certo o que, muito provavelmente, ouviu em diversos espaços de sua vida.

A sociedade, por meio dos diferentes campos discursivos (biológicos, midiáticos, religiosos, médicos, escolares, familiares etc.) naturaliza o que é de mulher e o que é de homem, disponibilizando marcas e modos de viver que constituem posições de sujeitos diferenciadas a uma e outro, como: menina delicada e menino macho. Mobilizam-se nessa empreitada estratégias e mecanismos de poder que naturalizam padrões sexuais. A escola, de uma forma geral, por meio das diversas práticas curriculares, delimita a construção de corpos de meninas e meninos, constituindo feminilidades e masculinidades que definem um modo correto de estar no mundo.

Nas aulas de educação física as atividades são diferenciadas, o tratamento dispensado e as exigências são distintas para meninas e meninos. Nesse sentido, como expõe Silva, o currículo, como artefato cultural, “não

¹⁰⁵ Por questões éticas, os nomes das crianças são fictícios.

pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder” (SILVA, 2015, 135), pois ele produz sujeitos. A separação sexista das atividades foi identificada como no episódio que segue: a professora chama dois meninos para tirarem par ou ímpar, para a escolha de seus times. Os meninos formam seus times primeiro com meninos e chamam as meninas apenas quando não havia mais meninos para serem escolhidos. (Diário de campo, abril/2016).

O que pode ser considerado como uma atividade simples: a separação de um time para um jogo de futebol, acaba "reproduzindo as desigualdades de gênero existentes na sociedade", por meio das práticas curriculares das/os professoras/es (FELIPE, GUIZZO, 2004, p.32) A estratégia de escolha inicial dos meninos (escolher meninos primeiro) carrega a força do discurso biologicista, pautado no sexo, que reafirma que futebol é coisa para macho. Assim, a posição de sujeito menino macho vai sendo assumida pelos alunos.

A tática Olívia, que por sua vez, demanda delicadeza às meninas, entra em funcionamento quando Priscila afirma, em entrevista, que “homem nasceu para o futebol” (entrevista, maio/2016). Tal enunciação separa por sexo, mais uma vez, as habilidades de meninas e meninos, que usualmente coloca a menina como frágil e incapaz para o futebol. Dessa forma, parece não haver dúvida de que a tática Brutos e a tática Olívia demanda posições de sujeito genericadas e diferenciadas à mulheres e homens, por meio da estratégia da repetição. Ribeiro (2013, p. 50) destaca que “no interior do currículo processos de subjetivação são constituídos com o objetivo de produzir, estimular e administrar determinadas subjetividades”, dessa forma busca moldar “desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais” (ROSE, 1999, p. 34).

Na tática Olívia é evidente a repetição de marcas nomeadas como inerentes à mulher, como por exemplo, ser um sexo frágil. Karine, sujeito da pesquisa, em entrevista diz: “na educação física os meninos jogam melhor porque nós somos mulheres e eles são homens” (entrevista, maio/2016). Quando a tática Brutus lança mão do discurso machista e reafirma que meninos jogam futebol melhor que meninas, isso parece ter efeitos sobre as meninas que assumem a posição de sujeito menina delicada. Tal questão é relevante, pois em vários momentos do futebol, a maioria das meninas parava de jogar e dizia: “ah, os meninos ficam empurrando e não jogam a bola para a gente” (fragmentos de falas das alunas, diário de campo, abril/2016). Enquanto isso, os meninos retrucavam dizendo: “Elas não têm

persistência, entram e saem toda hora” (fragmentos de falas dos alunos, diário de campo, abril/2016). Ou ainda como fala de Antônio durante a entrevista: “os meninos têm muita força para chutar, por isso são os melhores!” (entrevista, maio/2016).

O currículo, ao lançar mão das táticas em análise, por meio de diferentes mecanismos de poder, como a repetição, indica às/aos alunas/os como proceder, tanto na escola quanto na vida. Tais ensinamentos não estão garantidos, pois “estão em constante processo de negociação e ocorrem entremeados a ridicularizações, gratificações e, principalmente, transgressões” (FREITAS, 2008, p. 70). Os escapes puderam ser vistos quando meninas, apesar de poucas, assumiram que jogam futebol tão bem como os meninos.

Tais comportamentos são inicialmente ensinados na instituição família e perpetuam na instituição escola por meio de práticas curriculares sexistas, reiterando uma generificação binária e heteronormativa. As posições de sujeito menina delicada e menino macho foram ao longo da pesquisa, assumidas e/ou divulgadas com a reafirmação da existência de jogos tipicamente femininos ou masculinos, como reafirma Antônio, de 10 anos, ao ser entrevistado: “A queimada é um jogo feminino” (entrevista, maio/2016). Novamente o currículo investigado ensina procedimentos generificados que se pautam no discurso biológico, já que toma o sexo como definidor de comportamentos desejáveis.

A queimada, outro jogo observado nas aulas de educação física, incita modos de ser menina e de ser menino. Aqui, a tática Olívia ganhou destaque. Resumidamente, no jogo de queimada, as/os jogadoras/es permanecem nos limites do seu campo. A partida inicia com a bola na posse de um dos times que tenta acertar a equipe adversária arremessando-a contra o corpo. Se a bola atingir uma/um jogadora/o e cair no chão, ela/e é queimada/o e considerada/o "morta/o". Ao "morrer" deve-se ir para trás da linha de fundo do campo oposto e lançar a bola, com o objetivo de queimar alguém do time adversário. O jogo acaba quando todas/os as/os integrantes de uma equipe estiverem "mortos"¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Contribuições: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/regras-brincadeiras-bola-599756.shtml?page=1>. Os jogos mudam devido a cultura de cada local, assim há diversas regras diferentes para o jogo de queimada.

Durante a queimada, alguns meninos demonstraram insatisfação para o jogo e procuravam outra atividade para ser feita. Alheia a essa situação, a professora distribuiu o time e dessa vez, a escolha foi realizada por um menino e uma menina (Diário de Campo, março/2016). A produção dos modos de ser menina e menino continuou a demonstrar as táticas Brutus e Olívia em funcionamento pois, mesmo em um jogo considerado feminino pelo próprio grupo de pesquisadas, os meninos continuaram tendo mais espaço, pois também puderam escolher seu time. Em outras palavras, aos meninos foi dada a chance de escolher seu time na queimada (jogo considerado feminino), enquanto que no futebol (jogo considerado masculino), as meninas não tiveram a mesma oportunidade.

Essa generificação demarca as tentativas de aprisionamento dos sujeitos em seus corpos definidos pelo sexo que nomeia homens e mulheres ainda antes do nascimento. Assim, por mais que possa parecer estranho, na fala das próprias meninas, o mecanismo da repetição é acionado e naturaliza a fala de que “queimada é um jogo para as meninas!”, como diz Fernanda (entrevista, maio/2016). A aluna, em resposta à entrevista demonstra ter assumido a divisão binária dos esportes como “verdades”. Ela insiste afirmando que “na queimada as meninas são melhores, porque é mais para as meninas, esse é um jogo feminino!” (entrevista, maio/2016).

De modo geral, a escola, por meio de suas práticas curriculares, contribui para a naturalização dos comportamentos demandados a meninas e meninos distintamente. As mulheres nem sempre podem participar de qualquer modalidade esportiva, assim também como o homem. Souza e Altmann contribuem ao dizer que “os esportes organizados são também uma ‘instituição generificadora’” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 58). O lugar que aprisiona os sujeitos em corpos de homens e mulheres é culturalmente definido. Isso foi visível no jogo de queimada, por exemplo, quando algumas meninas ao pegarem a bola repassavam aos meninos para que eles pudessem arremessar. Já isso demanda força. A demanda pela fragilidade é então assumida pelas meninas ao mesmo tempo que reforçam a força masculina. E assim as táticas Brutos e Olívia foram designando marcas generificadas.

PARA FINALIZAR... POR ORA!

Apesar das várias tentativas de enquadramentos de comportamentos, modos de pensar e agir por meio das táticas Brutos e

Olívia escapes podem ser identificados. Encontramos meninos que não gostavam de futebol, mas gostavam de queimada, como meninas que não gostavam de queimada e se davam muito bem no futebol. Isso demonstra o quanto as posições de sujeitos não são fixas e que “as tentativas de naturalizar o significado, de fechar o processo de significação [...] têm de enfrentar sempre a tendência do significado ao deslizamento, à disseminação [...], sua resistência ao aprisionamento” (SILVA, 1995, p. 20).

Rupturas com a naturalização de significados que colocam em oposição meninas e meninos foram destaque quando Alice, uma aluna que adora futebol, entra em cena. Ela contraria as estratégias tanto da tática Olívia como a da Brutos, quando mostra que possui destreza para jogar futebol, mas também gosta de queimada.

Convém ressaltar que a tática Brutos, por meio do mecanismo da repetição, funciona como estratégia de controle dos modos de ser meninos. Ser menino não é tão fácil quanto parece. Cotidianamente, deles é cobrado gostarem de futebol, serem fortes e habilidosos. Não se aceita de sujeitos “machos” comportamentos de “mulherzinha”. A posição de sujeito machão é constituída antes mesmo do nascimento. Não é incomum se ouvir: aí dentro (da barriga da mãe) tem um jogador de futebol, ao ver as crianças chutarem a gestante. E quando nasce logo se diz: “segura sua galinha que meu galo está solto”. Desse modo, mecanismos de controle dos corpos demandam posturas difíceis e cruéis de serem sustentadas. A escola, assim como diversos espaços sociais, padroniza o que é de menina e o que é de meninos (LOURO, 2014).

O currículo generificado que investigamos ensinou como ser menina e menino dentro de um determinado padrão naturalizado e heteronormativo. As análises empreendidas caminharam no sentido de também afirmar que o “poder está inscrito no currículo” (SILVA, 1995, p. 168). Poder esse que tem relações móveis, portanto, sempre são reversíveis e reinventáveis. Dessa forma, “o poder produz comportamentos desejáveis, incita certas práticas, produz também resistências” (RIBEIRO, 2013, P. 47).

Diante disso, foi possível analisar que o currículo das aulas de educação física, foco deste texto, por mais que tenham tentado aprisionar meninas e meninos em um determinado padrão que demanda feminilidades e masculinidades, pautado, sobretudo, no discurso biologicista que concede, força, destreza e potência aos homens e delicadeza, fraqueza e fragilidade às mulheres, também encontrou brechas, escapes e resistência. Dessa forma, o currículo investigado que demandou as posições de sujeito Brutos

e Olívia, demonstrou o quanto essas posições “podem ser instáveis, contingentes e permanentemente modificáveis” (RIBEIRO, 2013, p. 51). Ou seja, as posições investigadas não estão garantidas, pois mesmo que tenham capturado algumas/alguns em determinado momento, elas foram abandonadas em outros. As práticas curriculares criaram regras, incitaram comportamentos, mas também produziram possibilidades fora da norma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FILHO, Silvio Lobo. *A concepção biologista na educação física: o discurso do corpo e suas relações saber poder*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. brasileira de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231 - 49.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. *O discurso da educação escolar nas histórias em quadrinhos do Chico Bento*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RIBEIRO, Vândiner. *Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da subjetividade lutadora*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – MG. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias de currículo*. 3.ed. 6. Remp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. 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.

- LII -

DISCURSOS *ANTIBULLYING* NO CURRÍCULO: ENTRE APOSTAS, PROPOSTAS E OBJEÇÕES¹⁰⁷

William de Goes Ribeiro-
UFF (Brasil)¹⁰⁸ / ProPEd – UERJ (Brasil)¹⁰⁹

INTRODUÇÃO

Atualmente, *bullying* tem sido debatido em múltiplos contextos, sobretudo quando um grave episódio de violência relacionado ao assunto é noticiado. Pesquisadores em diversas áreas são convocados a responder à questão. É de se esperar que os sentidos em torno do significante passem a ser discutidos em vários âmbitos. Especificamente, interessa estudar o campo da educação, com enfoque no currículo, considerando o fluxo discursivo em torno da violência específica na escola.

Tenho pesquisado a produção acadêmica no Brasil através de dissertações e teses, de periódicos e de publicações da ANPEd (RIBEIRO, 2014). Porém, os meus estudos vêm sendo modificados com as contribuições da filosofia pós-estrutural (LOPES, 2013), repensando a linguagem como hospitalidade (DERRIDA, 2003) e a hibridização como uma negociação intervalar (BHABHA, 1998). Trata-se de uma abordagem ambivalente na constituição do sujeito que provoca uma releitura da

¹⁰⁷ A pesquisa em curso recebe apoio do CNPq.

¹⁰⁸ Professor Adjunto da referida instituição, membro do *Grupo de Pesquisas Curriculares* – GPcC.

¹⁰⁹ O atual estudo tem recebido contribuições do grupo de pesquisa *Currículo, Cultura e Diferença Cultural* no Programa de Pós-Graduação da UERJ, coordenado por Elizabeth Macedo, como parte do processo de Pós-Doutorado Júnior.

diversidade sob a ótica dos fluxos e do hibridismo. Nesse contexto, currículo é entendido como significação, conforme defendem pesquisadores como Lopes e Macedo (2011).

A proposta do atual estudo é rever as flutuações de sentidos em torno do significante *bullying* na produção acadêmica no Brasil, uma vez que a intensificação das discussões a respeito do tema tem gerado o desejo de responder propositivamente à *violência*, pondo em negociação apostas, propostas e objeções. Em um primeiro momento, destaco a significação em torno dos sentidos de *bullying* para posteriormente explicitar algumas apostas que emergem desta discussão.

O DEBATE EM TORNO DOS SENTIDOS DE *BULLYING* (2001-2013)

O enfoque das análises inclui resumos de dissertações e teses, periódicos¹¹⁰ e os GTs da ANPEd, resultado de um estudo contemplado na minha tese de doutorado (RIBEIRO, 2014). Nos dois últimos, realizei a leitura na íntegra de todos os textos que tinham como objeto de reflexão o tema “violência”.

Na ocasião, considerei *bullying* uma prática social que configura múltiplos tipos de humilhações cujas características são: 1) repetitivas em uma escala de tempo-espaco-sujeitos; 2) não admitem a reciprocidade, perpetuando relações de poder opressoras; 3) extrapolam os limites de tolerância do sujeito oprimido, podendo causar sérios danos psicológicos (RIBEIRO, *op. cit.*). Os trabalhos encontrados corroboram o exposto, sustentando tais práticas de violência como “constrangimento”, “humilhação”, “intimidação” e “agressões” sistemáticas.

O *Bullying* é um tipo específico de violência entre pares descrito como um abuso de poder continuado ao longo do tempo, com a intenção clara de afligir, intimidar e agredir outra pessoa no convívio permanente em locais coletivos, ocorrendo,

¹¹⁰ Revista Brasileira de Educação; Ensaio; Cadernos de Pesquisa; Cadernos CEDES; Revista Educação e Sociedade.

preferencial, mas não exclusivamente, nas escolas (TAVARES, 2011, s./ p.).

As definições sugerem o movimento de um campo de discussão que concerne a uma prática social compreendida como indesejável, considerando, sobretudo, efeitos drásticos como assassinatos coletivos e suicídio.

Há uma forte associação do debate com a escola, salientada em pesquisas distribuídas por todo o país. Trata-se nessa significação de um fenômeno que se desenvolve com o tempo, distinguindo-se de “brincadeiras”, cujas ações se pautam em um único instante. Daí se explica o alerta de estudiosos com os danos causados (BARROS, 2011; LOPES NETO e SAAVEDRA, 2003).

Uma das razões apontadas para tamanho impacto são os prejuízos no nível psicológico, pois a defesa é que interfere no valor que “o indivíduo alimenta de si mesmo”. Considerando que as fronteiras entre o psíquico e o social estão mais difíceis de sustentar, o debate vem se aproximando de identidades coletivas de gênero, de orientação sexual, das relações étnico-raciais. Desta forma, o assunto se desdobra para o campo político, como destaca Barros (2011).

Alguns estudos identificam problemas com o significante, oferecendo alternativas conceituais, enquanto outros negam o conceito em função de uma formalidade descritiva. Optam estes últimos por centralizar a discussão nos preconceitos, o que, segundo eles, é o mais indicado para o caminho da emancipação em oposição à razão instrumental das pesquisas.

Essa dissertação traz algumas reflexões sobre o conceito de *bullying*, que caracteriza, atualmente, um tipo de violência escolar ocorrida nas relações entre alunos (...). A partir da crítica à razão instrumental e do conceito de preconceito, ambos com base na Teoria Crítica da Sociedade, é realizada uma crítica ao conceito de *bullying*, meramente formal e descritivo (...) considera-se que, embora se trate de fatos semelhantes e que compartilham os determinantes individuais e culturais, são conceitos opostos, o primeiro colabora com a manutenção do vigente, e o segundo vê no conhecimento a finalidade da emancipação humana (ANTUNES, 2008, s./ p.).

No quadro crítico-emancipatório, *bullying* é interpretado como um tema limitado a um único traçado teórico-metodológico. Desta forma, é questionado como um tema que recai nas amarradas da razão instrumental. Por outro viés, há também quem negue o conceito porque se tornou socialmente banalizado¹¹¹.

Ademais, duas discussões chamam a atenção: a centralidade no docente e na disciplina Educação Física. Conforme destaque no texto (RIBEIRO, *op. cit.*), os trabalhos tendem a responsabilizar o professor pela construção de um ambiente mais agradável na escola de maneira a facilitar a prevenção de violências. Em função disso, as pesquisas se preocupam em grande parte com a representação docente atribuída à violência (LOBATO, 2006, MUNZI, 2010). Tais estudos se inserem na lógica da culpabilidade.

A pesquisa indica que, apesar da equipe pedagógica escolar ter objetivos comuns, ainda tem dificuldades de aquilatar ou avaliar a extensão das consequências do fenômeno bullying no espaço escolar. Tanto gestores, coordenadores e professores pareceram ter dificuldades de criar alternativas específicas para orquestrar as situações de conflitos vivenciados pelos estudantes de forma positiva (CÉSAR, 2010, s./ p.).

Há, portanto, uma tendência em julgar a escola pela *falta de algo*, conforme o seguinte excerto:

Os principais achados possibilitaram constatar que na escola investigada a proposta educativa está em segundo plano. A falta de planejamento e a falta de um ambiente relacional nas aulas de Educação Física permitiram que os alunos tivessem experiências escolares diferenciadas, dentre elas, a experiência do *bullying* (MUNZI, 2010, s./ p.).

Na ocasião, julguei ser pertinente a aposta no diálogo para a busca de soluções e penso ter avançado em uma significação que não buscava *apontar defeitos*.

¹¹¹ Um colega pesquisador no último ENDIPE disse: “não gosto muito desse conceito de *bullying*. Tudo agora é *bullying*”.

Mais uma vez, destaco a relevância da argumentação. Os responsáveis pela escola e pelo futuro da socialização de saberes precisam estar convencidos de que o *bullying* é um tema relevante para ser discutido no seu espaço de atuação profissional. Ademais, a argumentação pode contribuir ainda como instrumento analítico das teorias que advogam contra e a favor aos programas *antibullying*. Isso pode nos permitir um quadro mais dialógico de situações que ocorrem no cotidiano escolar, menos inclinado a dizer o que falta à escola, isto é, permite maior abertura a anúncios de experiências positivas, indo além de uma denúncia julgadora (RIBEIRO, 2014, p. 105).

Mas, o problema é que o discurso estava ainda elaborado com base em uma teleologia individualista que torna obscura a ambivalência do sujeito na negociação de sentidos. Problemas com a violência passam necessariamente pelo discurso – algo que já havia salientado – e que por isso mesmo, o que não percebia na ocasião, se dá em constante abertura da enunciação que é contingente, ambivalente e incerta.

PERSPECTIVAS ANTIBULLYING

Nos estudos analisados, as críticas de uma maneira geral se direcionavam: aos docentes e discentes que desconhecem o assunto; à falta de profundidade nas discussões educacionais a respeito; à educação bancária que impedia uma compreensão mais ampla do fenômeno; à gestão que tem sido punitiva e não educativa; às escolas que não se distanciam do senso comum; ao professor que tende a culpar as vítimas e as famílias, apresentando uma percepção limitada da realidade. Enfim, há um sentido “de falta”, conforme seção anterior – que resulta de um pensamento dicotômico. Julguei na ocasião que as críticas se dissociavam do contexto, da instituição escolar, das políticas educacionais, das condições sociais. Porém, o fiz na perspectiva da diversidade cultural, não problematizando “a ideia de presença” destes trabalhos e nem a teleologia da “consciência crítica”.

Deste modo, defendia que a diversidade cultural podia ser um ponto de partida para o diálogo, sem considerar que a cultura em tal perspectiva está significada como um objeto epistemológico, sujeitando-

nos à lógica da normalidade (BHABHA, 1998) que limita a diferença a uma similaridade que a antecede (BURBULES, 2012).

Ainda que a diversidade aqui possa ser interpretada como essencialista, a vejo como um ponto de partida, tal como procurei defender em seção teórica, para a configuração de uma educação multicultural ética, uma vez aberta a revisões constantes do que se entende, inclusive, por cultura (RIBEIRO, 2014, p.107).

Porém, a releitura da cultura, tendo em vista a crítica da filosofia da diferença, permite-me visualizar dois movimentos simultâneos: o fluxo e a tentativa de sutura. Portanto, cultura é prática, efeito de relações de poder – logo, não há ponto de partida como pensava, pois, assim já implicaria em uma normatização. Distanciando-me do realismo e da teleologia, em uma perspectiva discursiva, entendo que o *bullying* como discurso dependerá de uma tradição acadêmica - que ainda é bastante incipiente como saliento na tese, mas também da remobilização de sentidos, gerada com forte carga emotiva, mas também carregada de objeções e suspeitas.

A tradição, conforme nos convoca a pensar Bhabha (1998), não se dissocia do nível performático da enunciação, o que implica numa remobilização constante de sentidos que se dá em um contexto. Deste modo, nenhum sujeito pode ser calculado como aquele que irá reagir às práticas de *bullying*, pois não se trata de um significado universal, apropriado por indivíduos isolados. Desta forma, o suposto problema levantado na tese a respeito da dispersão do significante perde sentido. Penso que a análise desta hibridização é um ponto relevante ignorado em muitos estudos, incluindo a tese que guarda a minha assinatura.

Nas pesquisas, identifiquei sugestões para enfrentar o *bullying* na escola: melhorar a comunicação; contextualizar o conceito; criar ambientes agradáveis, construindo uma educação para a paz, esperança e cuidado com o outro; incluir o relacionamento como aprendizado na escola; criar estratégias para prevenção das violências; investir em políticas públicas (RIBEIRO, *op. cit.*). No mesmo estudo, observei os seguintes recursos: usar livros paradidáticos ou mídia cinematográfica; ampliar espaço para cultura, esporte e lazer; criar espaços para sublimar os impulsos negativos; construir uma convivência rica em vínculos emocionais; focar a ludicidade; atribuir valor à relação família e escola; incentivar o protagonismo dos alunos na busca de soluções para as questões ligadas à violência.

Essas sugestões sinalizam algumas das apostas para a construção de um trabalho *antibullying* na escola, o que teve relativa concordância na tese, sobretudo a respeito do diálogo e da comunicabilidade:

Do lugar de onde falo, penso ser a comunicação condição imprescindível para qualquer empenho que se deseja bem sucedido na escola. Muitos autores já têm ressaltado a relevância do diálogo e sua (im) possibilidade, isto é, o conceito é compreendido como uma busca constante (não um ponto final) por relações mais positivas que, enfim, possibilite no cotidiano mais encontros do que desencontros, cujas experiências oportunas configurem ouvir, escutar, dizer, propor, repensar, redescobrir (RIBEIRO, 2014, p. 107).

Desta forma, estava pensando em um sujeito individual e autorreferente, ignorando as relações de poder na produção de sentido. Nesta linha, sustentei a importância de levarmos em apreço os saberes do auditório (como conjunto de indivíduos), considerando ser algo com pouco espaço de discussão acadêmica. Mais uma vez, fica explícita a ideia de um sujeito tomado *a priori*:

É preciso partir, portanto, do que os sujeitos compreendem a respeito da temática, mas não para submetê-los *a priori* a uma opinião com respaldo científico. Isso apenas cumpriria uma pretensão, reiteradamente frustrada, de eternizar discursos, apontando todas as falhas percebidas no cotidiano (ibidem, p.108).

Atinente à criação de ambientes agradáveis, imaginava que o quadro teórico utilizado sinalizava pistas para uma organização multicultural que se inclinava a gerar um clima institucional favorável a todos, obviamente sem problematizar *quem são todos*. Portanto, articulava um sentido teleológico:

Debater, desconstruir, propor alternativas, desafiar diferentes manifestações de discriminação, de estereótipos, de preconceitos depreciativos, de violências em geral e específicas como o *bullying*, são

componentes de um mesmo conjunto de saúde institucional – isto é, de um clima favorável para que a escola desenvolva o que se propõe a realizar na sociedade: construir conhecimentos, saberes, valores que ofereçam bagagem autônoma a qualquer sujeito social (ibidem, p. 108).

Assim, o destaque das pesquisas sobre o “trabalho com as relações interpessoais na escola” teve adesão na ocasião, pois considerava ser uma posição que completava a relevância da natureza dos conhecimentos a serem ensinados no referido estabelecimento na direção de uma “ética multicultural”, a qual a instituição organizacional deveria perseguir.

Portanto, entendia que a argumentação era essencial, uma vez que *bullying* toma diferentes feições com base nos discursos que circulam socialmente, ou seja, compreendia que o veneno e antídoto estavam na cultura. Em síntese, pensava em alternativas, bem como em uma maior sensibilização cultural na escola.

Se naquele momento identificava a carência de trabalhos que buscassem inferir a respeito da temática *bullying* levando em consideração aspectos culturais, hoje reitero a necessidade de repensar o tema na radicalidade da cultura e da diferença em um sentido discursivo. “Quizá seja mais uma oportunidade para colocarmos as atuais escolhas sociais em relevo, provocando os caminhos indesejáveis que conduzem o ser humano à perspectiva colonizadora” (RIBEIRO, 2014, p. 112), porém, reitero os sentidos deslocados para a abertura à revisibilidade na relação com a alteridade e à ambivalência na constituição do sujeito.

EM SUMA...

O objetido da atual proposta foi rever, ainda que em processo inicial, os sentidos de uma pesquisa realizada com outro quadro teórico. Significantes como currículo, cultura e diferença tem sido repensados por intermédio do fluxo e do hibridismo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, D. C. Razão Instrumental e Preconceito: reflexões sobre o bullying. São Carlos, 2008, 230 p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.
- ANTUNES, D.C.; ZUIN, A.A.S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia e Sociedade*, v. 20, n.1, p. 33- 42. 2008.
- BARROS, J. P. P. *Bullying e discriminação étnico-racial no contexto escolar: recortes de uma pesquisa-intervenção em Fortaleza - Ceará*. 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: Incertezas e desafios*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 175-206.
- CESAR, N. Bullying: fenômeno complexo que vitima a dignidade humana e o desafio de uma educação para a paz. Mato Grosso, 2010, 220p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.
- DERRIDA, J. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.
- GIRELLI, E. Políticas curriculares: convivência e violências nas escolas. Paraná, 2010, 109p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.
- GOMES, C. A.; PEREIRA, M. M. A formação do professor em face das violências das/ nas escolas, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 201- 224, jan. / abr. 2009.
- GONCALVES, M. A. S. *et al*. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor, *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. set./ dez. 2005.

LOBATO, V. da S. *Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola*. 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006.

LOPES, A. C. Teorias Pós–Críticas, Política e Currículo. In Dossier Temático: configurações de Investigação Educacional no Brasil. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 39, 2013, 7-23.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES NETO, A.; SAAVEDRA, L. H. Diga não para o Bullying! Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro, ABRAPIA, 2003.

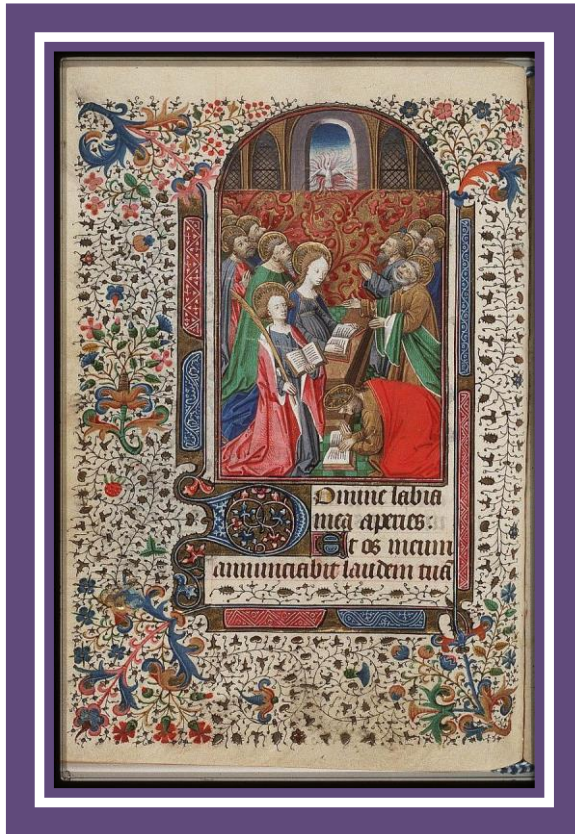
MENIN; M. S. DE S.; TREVISOL, M. T. C.; BATAGLIA, P. U. R. Experiências bem-sucedidas de educação moral: contribuições para o cotidiano da escola- *Goiânia*. 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013.

MUNZI, D. T. M. A presença do fenômeno bullying nas aulas de educação física nas séries iniciais de ensino fundamental. São Paulo, 2010, 114p. Resumo de Dissertação (Profissionalizante) – Centro Universitário Metodista IPA – Reabilitação e Inclusão. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.

RIBEIRO, W. de G. Multiculturalismo e ética/ moral em educação: a retórica no discurso contra o *bullying*. 2014. Tese (Doutorado em Educação). UFRJ, Rio de Janeiro.

TAVARES, F. S. Estudo compreensivo da associação entre bullying e ansiedade social. Juiz de Fora, 2011, 78 p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.

CURRÍCULO E CULTURAS



- LIII -

**POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA
ETNICAMENTE SENSÍVEL: PRODUÇÃO E
APLICAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE
INGLÊS EM TURMAS DE AFROBRASILEIROS**

Adelmo de Souza Xavier-
UFBDMDC/IFBA/FAPESB(Brasil)

**PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE O TEMA:
CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA**

O que nos motiva a escrever este trabalho é a crença em uma sala de aula de língua estrangeira mais diversa, onde os sujeitos partícipes deste processo de aprendizagem possam construir este saber de forma efetiva, participativa, democrática, cidadã e de forma crítico-emancipatória como afirma Giroux, reiterando Freire (2005):

Ensinar nos termos de Freire, não é simplesmente estar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme coleção de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudança significativa na minimalização do grau de opressão na vida das pessoas. (GIROUX, 1996, p. 570)

MATERIAIS DIDÁTICOS E RELAÇÕES RACIAIS

Considerando a obrigatoriedade estabelecida pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (DIRETRIZES..., 2004, p. 35), no que diz respeito ao material didático de inglês para os contextos educacionais

brasileiros, as exigências da lei ainda não estão minimamente contempladas nas temáticas e representações da cultura afrobrasileira, nos materiais didáticos. Segundo a pesquisadora Ana Célia da Silva, que tem publicado vários estudos a respeito da mesma temática aplicada às representações sociais do negro nos livros didático de língua materna (Português),

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos (subalternizados) da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte, para o recalque da sua identidade e auto-estima. (SILVA, 2004, p. 51, grifo nosso)

Em consonância com a lei 10.639, para os contextos de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira, devemos reiterar aos materiais didáticos de inglês a crítica proposta por Silva em relação ao aprendizado de Português como língua materna, sobre o qual ela afirma que: “os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania.” (2004, p. 21) A proposta de crítica a essas matérias e a proposta de elaboração e aplicação de novos recursos pedagógicos se faz necessário segundo, o que é afirmado abaixo por Silva:

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência. (SILVA, 2000, p. 21)

A falta de representação nos impulsiona a questionar a validade destes materiais e propor a produção de materiais didáticos que incluam e possibilitem uma efetiva participação dos afrobrasileiros, assim como a participação de outras minorias étnicas, no processo de aprendizagem e/ou aquisição do inglês como língua estrangeira, para combater, muitas vezes, práticas discriminatórias, que são veiculadas nesses materiais, como afirma Van Dijk :

Esse processo de aprendizagem é amplamente discursivo, isto é, baseado na conversação e no contar de histórias diárias, nos livros (e materiais didáticos – o autor), na literatura, no cinema, nos artigos de jornal, nos programas de TV, nos estudos científicos entre outros. [...] Em outras palavras, a maioria dos membros dos grupos dominantes aprende a ser racista devido às formas de texto e de fala numa ampla variedade de eventos comunicativos. (VAN DIJK, 2008, p. 12).

Para tanto, concordamos com as reflexões sugeridas por Silva ao associar a ideologia do branqueamento como sendo uma das conseqüências da elaboração e uso de materiais didáticos focados somente em valores eurocêntricos e de caráter monocultural e homogeneizante, afirmando que:

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação. (SILVA, 2004, p. 23).

O ELEMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA ETNICAMENTE SENSÍVEL

Nessa seção, sistematizamos os materiais didáticos, considerando os pressupostos metodológicos que emergiram das interações entre professor e alunos. Nesse sentido, a noção de relevância cultural, em Ladsson-Billings(2008) nos ajuda a compreender a relação intrínseca entre a cultura, raça na constituição do aprender ensinar entre professor e aluno:

O ensino culturalmente relevante usa a cultura do aluno para preservá-la e transcender os efeitos negativos da cultura dominante. Os efeitos são causados, por exemplo, por não se perceber a história, cultura os antecedentes descritos nos livros didáticos ou currículos, ou por enxergar aquela história, cultura e antecedentes de maneira distorcida.(Ladsson-Billings, 2008, p.35)

Produção e aplicação dos materiais didáticos de inglês etnicamente sensíveis.

Como elemento introdutório para análise dos relatos, usaremos o depoimento de uma aluna do UNIAFRO 2006-2007, pela importância subjetiva e riqueza de dados fornecidos nesse relato ao comentar a proposta sugerida por este professor-pesquisador sobre a inclusão da temática étnico-racial nos materiais didáticos de inglês. Devemos mencionar que o recurso metodológico para coleta deste relato foi a entrevista coletiva, no final do curso, incluindo todos os alunos da turma para incentivar a interação no debate.

Entrevista coletiva realizada no ceao turma UNIAFRO 2006-2007
Professor-pesquisador: “Na verdade então ficou desta proposta de trabalhar o ensino da língua inglesa por este viés, por essa nova abordagem que é de incluir a questão da identidade étnico racial na sala de aula de língua estrangeira.

Como é que vocês se sentiram com a receptividade deste material, os que já tinham estudado inglês antes na escola pública se já tinha havido algum tipo de contato se vocês se auto-reconheceram quando vocês receberam este material? Quais são as considerações de vocês?”.

Aluna 01 - Curso de Produção em Comunicação, UNIAFRO 2006/2007: “Reconstruído? Tanta coisa. Como Cláudia estava dizendo aqui, a gente no fundamental e ensino médio, a gente vê o inglês básico do verbo To Be, questão racial nem se fala.

Igualdade de direitos sem distinção de qualquer espécie: cor, raça, sexualidade, religiosidade .

Aula inaugural, tendo como material didático que permeou a atividade elaborada e proposta na Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 26, versando sobre o direito de todos à educação. Esse texto foi escolhido por se tratar de um documento que define uma relação de igualdade entre os seres humanos, porém neste contexto específico em que todos os estudantes ali presentes dependeram de uma lei específica para garantir este direito constitucional e estabelecido também na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Com esta atividade, na medida em que vamos discutindo sobre o tópico apresentado no pequeno fragmento, o

vocabulário apresentado no artigo era elencado pelos estudantes. Dessa forma, a temática étnico-racial esteve sempre implementada aos materiais didáticos escolhidos segundo o que se segue: a igualdade de direitos, acessibilidade ao ensino superior, educação básica, dignidade da pessoa humana e diversidade étnico-cultural, música, cinema, arte, política, liderança, beleza, representações da religiosidade, gênero, mercado de trabalho dentre outras.

Liderança, políticas públicas, educação, gênero, raça, relações internacionais

1. “Vou destacar dois, mas o melhor é o de Obama, pois, “The race is on”, é um momento ímpar na história mundial, por que agente acompanhou a disputa de uma mulher e um homem negro tentando representar um partido e o homem negro conseguiu e agora ele tenta chegar a Casa Branca.”

2. “Abordou mais sobre a minha área e ampliou os meus conhecimentos sobre a temática racial. Aconteceu um debate caloroso e alguns colegas deram depoimentos emocionantes. Me fez ver a temática com outros olhos.”

3. “O que eu achei mais interessante foi trabalhar com coisas da nossa realidade. Eu acho que o que falta no ensino público de inglês é isso, agente trabalhar com coisas que tenham a ver com a gente, aí agente se interessa, faz com que a gente perca a resistência e comece a gostar. Eu queria saber o que é que Obama falava, eu queria saber mais sobre este fenômeno Obama, por que a maioria dos matérias que falam sobre ele está em Inglês.”

Tendo como referência as vozes dos sujeitos da pesquisa, o texto escolhido para a aula de número 5 foi: “The race is on”, retirado da revista NewsWeek, de 25 de dezembro de 2006 a 01 de janeiro de 2007, por ter sido um dos mais comentados pelos estudantes. Como proposta de warm up (aquecimento) para aula, os alunos foram encorajados a assistirem a um documentário da GNT News, “A América está preparada para um presidente negro?”, exibido na segunda-feira, 03 de março, 2008, sobre a mesma temática que futuramente iriam adentrar após leitura do texto. O vídeo assistido versava sobre a história política, cultural, econômica, social e racial do então candidato a presidência dos EUA pelo Partido Democrata, Senador Barak Obama Em seguida, antes de receberem o texto que fecharia

o trabalho daquela aula, uma pergunta inicial foi lançada como norteadora para aplicação das estratégias de leitura: qual é a pergunta que o texto pretende responder? Quase a totalidade dos alunos, após leitura do mesmo, concluiu que a resposta seria: se os EUA estariam preparados para terem como futuro presidente uma mulher branca ou um homem negro, idéia que norteava todo o artigo retirado da revista NewsWeek. Os alunos também foram encorajados a traçar paralelos entre a temática estudada e a sua própria realidade no Brasil, país de origem.

Dentre os inúmeros depoimentos surgidos, destacamos o de Nzinga Nefertari, sexo feminino, 22 anos. . Escolheu como frase que mais a marcou no curso: “I am a negro: black as the night is black. Black like the depths of my Africa.” (Eu sou negra: negra como a noite é negra. Negra como as profundezas da minha África.)(Poema de Langston Hughes). Disse ter tentado querer ser “Paqueta da Xuxa” quando criança. Definindo-se como em crise de identidade, tentou várias vezes se tornar clara (branca) usando água sanitária e buscou ajuda no setor de psicologia da UFBA.

Religiosidade de matriz africana

O que me chamou mais atenção foi sobre o de Oxalá, pois trata desta questão religiosa e eu que sou estudante de História gostaria de pesquisar sobre religiosidade, então como tratou desta temática religiosidade e abriu o debate para as religiões, foi importante, pois é uma coisa que toca nas paixões das pessoas e por mais que as pessoas falem sobre tolerância as pessoas ficam nervosas, é provocar o nervosismo nas pessoas para saber quem elas são de verdade. (História, UNIAFRO 2007/2008)

Para aula referente à temática religiosidade de matriz africana foi escolhido um texto da revista de turismo local, Viver Bahia, patrocinada pela Bahiatursa, órgão responsável pelo turismo estadual na Bahia. O texto intitulado, Êpa Babá: O orixá do pano branco e da paz (The Orixá of the White Sheet and Peace) como elemento norteador do debate sobre a religiosidade de matriz africana.

Para ilustramos de forma fidedigna o que pretendemos expor sobre a destruição das subjetividades negras envolvidas no processo de aquisição de uma língua estrangeira onde só uma cultura predomina na elaboração e aplicação dos materiais didáticos utilizados, usaremos o depoimento da aluna (UNIAFRO 2007/2008)ao falar sobre identidade

cultural:

Eh, por que essa questão da valorização do europeu, eh a valorização do branco... e que esse pensamento trazido pelo colonizador, apesar de enriquecer a cultura brasileira, as religiões de origem africana... isso não é legitimado. Num texto, Stuart hall diz que “A dependência do colonizador...a dependência pela colonização pode destruir você subjetivamente.” As idéias do colonizador acabam destruindo você, destruindo esta questão dos padrões das idéias na quebra da identidade, e aí a única forma de você ser aceito é você negar sua identidade. (Ciências Sociais, UNIAFRO 2007/2008)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVANÇOS E DESAFIOS

Partindo da hipótese de invisibilidade dos afrobrasileiros nos materiais didáticos de inglês, objetivamos a sugestão de inclusão de novos recursos didático-pedagógicos que possibilitem uma maior inserção dos diversos povos do Brasil, especificamente os afrobrasileiros, tendo como elemento norteador desse processo os MDIES: Materiais didáticos de inglês etnicamente sensível. Salientamos aqui a viabilidade do uso de recursos da internet como forma de tornar mais acessível essa produção, considerando que, atualmente, ela tem servido como meio de divulgação onde diversas pessoas poderão inclusive disponibilizar materiais didáticos dentro da mesma perspectiva ideológica ou até mesmo sugerir outras fontes locais de informação e análise, tendo como objetivo a socialização do conhecimento.

Sobre a metodologia antirracista aplicada, apresentamos os seguintes resultados: a) Em linhas gerais observamos uma melhoria na aprendizagem dos alunos com base em um material didático mais contextualizado e com temáticas mais próximas a realidade dos mesmos: “O professor X facilitou muito o aprendizado do inglês, pois trabalhava com temáticas relacionadas ao nosso cotidiano. O professor Y foi um bom professor.” (Aluno do curso de Ciências Sociais) b) O foco na temática ético-racial serviu como elemento motivador para os alunos participarem das aulas: “Os dois professores são excelentes, trabalham com temáticas novas relacionadas ao inglês. Ensinarão a matéria de forma criativa e dinâmica, apresentando formas inovadoras de didática em sala de aula.” (Aluno do curso de Ciências Econômicas) c) A metodologia temática, utilizada no programa, colaborou para uma compreensão mais holística do processo de aprendizagem e para aquisição de vocabulário temático: “Os dois professores são excelentes, trabalham com temáticas novas

relacionadas ao inglês. Ensinarão a matéria de forma criativa e dinâmica, apresentando formas inovadoras de didática em sala de aula.” (Aluno do curso de Ciências Econômicas). O aumento da auto-estima e da auto-identificação étnica por parte dos sujeitos da pesquisa, ligados ao aumento do interesse dos mesmos em aprender inglês como LE é um indicador que nos aponta para uma posição favorável a socialização da produção e aplicação de materiais didáticos de inglês que construam uma identidade étnica negra positiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SILVA, Ana Célia da Silva. A discriminação do negro no livro didático. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Ana Célia da Silva. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, T. T. (Org.) . Identidade e diferença. *A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. v. 1. 133p. TURCHICK, Malca R. et al. Projeto Escola e Cidadania: Inglês. São Paulo: Editora do Brasil, 2000.

VAN DIJK, Teun A. (Org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008. 4.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade*. 3. ed. Londres: Chatto & Windus, 1960.

A AMÉRICA esta preparada para um presidente negro? Produção de Hilary Anderson. New York: GNT, 2008 DVD. Exibido na segunda-feira, 03 de março, 2008.

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, C. Marilda. Do Singular para o Multifacetado: O Conceito de Língua como Caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONIRICARDO, Stella Maris (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 17-43

ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography Ethnographic??. *Anthropology and Education Quarterly*, v.15, p. 51-66. Disponível em:
<http://www.indiana.edu/~educy520/sec5982/week_4/erickson84.pdf>
. Acesso em: 15 dez. 2008).

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. 2. ed. Harlow, England: Longman, 2001. Apud PENNYCOOK, Alastair. *A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*. Tradução de Denise B. Braga e Maria Cecília dos santos Fraga. In: INÊS, Signorini;

CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 23-50.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, Henry. *A escola crítica e a política cultural*. Tradução Dagmar M. L. Zibas. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1993. (Coleção educação contemporânea).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.

KABENGELE, Munanga (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. 2. ed. [Brasília]: Ministério da Educação, 2008. (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade).

LADSSON-BILLINGS, Gloria. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afroamericanas*; tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte : Editora Autêntica, 2008.

- LIV -

“MUNDOS CULTURAIS” DE DOCENTES: REDES EDUCATIVAS, FLUXOS CULTURAIS E TRABALHO DOCENTE

Alessandra Caldas – UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Destacamos em nossa pesquisa uma preocupação comum ao movimento das chamadas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*, desenvolvidas no Brasil, por diversos grupos de pesquisas, em diversas universidades, há mais de trinta anos, e que têm desenvolvido pesquisas em torno da criatividade curricular de docentes e discentes nas escolas brasileiras, em cada estado em que desenvolvem suas pesquisas, entendendo que a superação do que muitos vêm chamando “a crise da escola” só pode ser pensada e acionada com a intensa participação desses *praticantespensantes*. Por sua experiência – variada e complexa e que precisamos conhecer – os docentes e discentes têm o que dizer sobre as questões curriculares e pedagógicas que enfrentam e às quais dão soluções e continuidades/descontinuidades inesperadas, locais, nos múltiplos *espaçotempos* escolares, considerando processos que se dão *dentrofora* das escolas, em múltiplas redes educativas, nas quais os *praticantespensantes* das escolas, criam conhecimentos e significações necessárias a suas vidas cotidianas e à tessitura de processos curriculares nas escolas.

Desse modo, querendo conhecer e compreender os *espaçotempos* culturais pelos quais circulam os professores e as professoras, bem como estudantes dos cursos de licenciaturas, no entendimento de que seus movimentos aí trazem apoios importantes para suas práticas curriculares,

entendemos que é preciso criar possibilidades de ‘conversas’¹¹² com esses *praticantespensantes* de escolas sobre seus movimentos nas múltiplas redes educativas pelas quais circulam, relacionando-se com diferentes seres humanos, os tantos conhecimentos e as significações que dão aos seus atos e a presença e importância da natureza e de artefatos culturais múltiplos nesses atos.

Essas ‘conversas’ foram engendradas, em uma primeira fase do projeto, em torno de filmes vistos pelos grupos envolvidos, em cineclubes organizados em diversos municípios do estado do Rio de Janeiro. As conversas foram presenciais e *online*, através da plataforma Moodle.

O projeto, na segunda fase que agora se inicia, desenvolverá um *survey* com um significativo número de professores e estudantes de licenciaturas do estado do Rio de Janeiro, nos municípios nos quais foi desenvolvida a primeira fase do projeto (Rio de Janeiro, Nova Friburgo, Angra do Reis e Paracambi).

Usando uma tática de identificação que nossa coordenadora do projeto, professora Nilda Guimarães Alves, viu pela primeira vez em 1977, na primeira aula que teve em seu curso doutorado, na Paris V, com o Prof. Antoine Leon, na disciplina Metodologia da Pesquisa, quando ele explicou “o que não é uma tese” para dizer com o que deveríamos preocupar ao fazer nossa tese, vamos dizer o que não é este projeto. Trabalhando com a ideia de cultura, acreditamos que esse movimento ajudará, já que nos deslocamos na contemporaneidade dos elementos de identificação do que “é cultura” para seus elementos de diferenciação com a intenção de podermos melhor compreender as tantas diferenças culturais existentes e que nos fazem humanos.

A primeira vez que a coordenadora do projeto viu escrito um texto usando essa mesma tática foi em artigo de Trebitsch (1994) no qual esse autor, para falar na história oral, inicia uma “genealogia” das experiências sobre ela nos Estados Unidos e do “boom” que teve nesse país, terminando o parágrafo com o seguinte:

¹¹² Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, trabalhamos com a ideia de que os contatos que temos com esses *praticantespensantes* são ‘conversas’ no sentido que aprendemos com Coutinho (1997). Esse aspecto da metodologia a ser empregada vem melhor explicada em item posterior, neste projeto.

esse boom, contudo, não se explica pela experiência adquirida a partir de 1948, nem pelo aprimoramento, em 1960, do gravador portátil. Ao contrário, o modelo de Columbia, que considera a transcrição, e não a gravação, que privilegia o estudo das elites e não dos excluídos da história, que atribui à História Oral a tarefa de preencher lacunas dos documentos escritos e até mesmo de constituir arquivos da mesma natureza, esse modelo moderado, será considerado como o exemplo daquilo que não se deve fazer¹¹³. (p. 21)

Vamos assim dizer, também, o que não pretendemos com esse projeto.

De modo crescente, temos visto uma desqualificação do trabalho docente, a partir da ideia de que são os docentes os culpados “da crise que envolve a educação e especialmente as escolas” porque “são mal formados e pouco interessados no que fazem”. Antes de mais nada, neste projeto, não fazemos coro com essas ideias. Ao contrário, com os percursos metodológicos estabelecidos, pretendemos compreender e articular os “mundos culturais” habitados pelos docentes, em sua riqueza e diversidade.

Não pretendíamos, por outro lado, com os filmes a serem *mostrados vistos*, na primeira fase do projeto¹¹⁴, indicar aos *praticantes pensantes* das escolas como deveriam trabalhar, mas sim buscamos captar os modos diversos e criativos como os mesmos articulam os conhecimentos e as significações, bem como as vivências culturais - existentes nas múltiplas redes educativas nas quais convivem com outros seres humanos - com os processos curriculares e pedagógicos que desenvolvem com os estudantes. Na primeira fase deste projeto, conseguimos, em momentos diversos, perceber esses processos que estão expostos em artigos diversos já publicados ou em publicação pelos diversos membros do grupo de pesquisa.

Por fim, trabalhando com metodologias qualitativas, na primeira fase, passamos a usar uma conhecida metodologia quantitativa, mas não

¹¹³ O trecho foi sublinhado pela autora deste trabalho.

¹¹⁴ Embora já iniciando a segunda fase do projeto, a primeira terá continuidade na medida em que seu lócus principal de captação de dados e acontecimentos – os cineclubes – continuará a existir, via projetos de doutorandos, mestrados e bolsistas de IC, orientandos da coordenadora do projeto.

para mostrar a porcentagem de professores e professoras que criam algo nos processos curriculares e pedagógicos que desenvolvem, mas sim mostrar – é o que esperamos – que existe vida cultural nos “mundos dos docentes” que atuam nas escolas de Educação básica do estado do Rio de Janeiro, em redes municipais, estadual e federal, bem como está nas preocupações dos estudantes que fazem cursos de licenciatura. Dessa forma, apontamos para a possibilidade do poder público, em seus projetos e propostas curriculares e em outras ações no campo da educação, compreender, legitimar e alargar os contatos das escolas com as redes educativas existentes.

SOBRE MOVIMENTOS, REDES EDUCATIVAS, CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTOS E SIGNIFICAÇÕES E A IDEIA DE “MUNDOS CULTURAIS”

Entre nós brasileiros e trabalhando na área da Educação, os textos de Maria da Glória Gohan têm ajudado a compreender como se organizam e desenvolvem os movimentos e as redes sociais de mobilização recentes, diferentes daqueles herdados da Modernidade (organizações capitalistas – empresas, instituições públicas – ou coletivas, organizadas para combatê-las ou agir a partir de decisões das primeiras, como os sindicatos e associações profissionais). Em um livro recente (GOHAN, 2010), essa autora retoma as questões que estuda e organiza as mudanças que esses movimentos e redes têm sofrido, na contemporaneidade. Não é, no entanto, por essas organizações e as atividades que desenvolvem que podemos captar a diversidade dos processos culturais dos docentes, embora tê-las como modos outros de articulação do humano, seja importante para o que desejamos trabalhar.

Já os dois mais conhecidos livros de Certeau e auxiliares (1994 e 1997) nos ajudam a compreender como os movimentos, nos *espaçotempos* cotidianos, surgem e desaparecem, num instante o que pensamos ser importante de compreender nas pesquisas que realizamos, buscando entender como ficam registrados nos *praticantespensantes* das escolas e como os levam a pensar e fazer os processos curriculares com os quais estão envolvidos. A esses movimentos, este autor deu o nome de “táticas” que nos explicou serem

a ação calculada que é determinada pela ausência de um ‘próprio’.(...) A tática não tem lugar senão o do outro. (...) Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, (...), e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. (CERTEAU, 1994:100)

Nesses movimentos, em suas múltiplas redes cotidianas, os seres humanos vão criando conhecimentos e significações sobre as coisas – da Natureza ou criadas por humanos -, os acontecimentos e os outros seres humanos, sempre em processos de relação. Essas relações, como aquilo que criam, são sempre efêmeras, mas deixam marcas naqueles que as vivem. Falando sobre os atos de leitura, por exemplo, Certeau (1994) os descreve assim:

de fato, a atividade leitora apresenta, (...), todos os traços de uma produção silenciosa: flutuações através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. Mas incapaz de fazer um estoque (salvo se escreve ou registra), o leitor não se garante contra o gasto do tempo (ele esquece lendo e esquece o que já leu) a não ser pela compra do objeto (livro, imagem) que é apenas o ersatz (resíduo ou promessa) de instantes “perdidos” na leitura. Ele insinua as astúcias do prazer e de uma re-apropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma “invenção” da memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas. O legível se transforma em memorável: Barthes lê Proust no texto de Stendhal¹¹⁵;

¹¹⁵ Nota de Certeau (1994, p. 321): Roland Barthes. *Le plaisir du texte*. Paris, Seuil, 1973, p 58.

o espectador lê a paisagem de sua infância na reportagem de atualidades. A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor (p.49)

Com alguns elementos – imagem, som, palavras, gestos, possibilidades de trocas entre os que, juntos, os vêem ou ouvem – que acentuam as possibilidades, são inúmeros os artefatos com que os *praticantespensantes* mantêm relação nas tantas redes que formam e nas quais se formam e que, por isso, recebem o adjetivo de educativas nas pesquisas com os cotidianos. Estes tantos contatos travados significam também, a produção silenciosa de inúmeros conhecimentos e significações, permitindo interpretações diversas e múltiplas, instantes perdidos e criação de memórias.

Além disso, considerando as redes educativas, há muito tempo, temos trabalhado com a ideia de que a formação docente – inicial e continuada – se dá em múltiplas redes que temos considerado como de *prácticasteorias* e que identificamos assim: a das *prácticasteorias* da formação acadêmica; a das *prácticasteorias* pedagógicas cotidianas; a das *prácticasteorias* das políticas de governo; a das *prácticasteorias* coletivas dos movimentos sociais; a das *prácticasteorias* das pesquisas em educação; a das *prácticasteorias* de produção e ‘usos’ de mídias; a das *prácticasteorias* de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas (ALVES, 2010). Entendemos que a circulação de conhecimentos e significações entre as redes e dentro delas existe sempre, embora com sentidos e intensidades diferentes, em cada *espaçotempo* (CALDAS, 2015; CALDAS e ALVES, 2014).

Essa compreensão das articulações múltiplas e diversas que essas redes possuem para formar os docentes e a compreensão da circulação diversificada que existe permitem que trabalhem com a ideia de “mundos culturais” diversificados, ao mesmo tempo que nos auxilia na identificação dos múltiplos processos curriculares existentes nas escolas.

CULTURA, VIDA COTIDIANA E PROCESSOS ESCOLARES

Muitos são os modos como a cultura é encarada no momento atual. Independente de ser compreendida como *processo*, *produto*, *projeto* ou *recurso* (YÚDICE, 2004; GEERTZ, 1989; BHABHA, 1998), a cultura é, sempre, um modo de ser e estar no mundo que se concretiza em meio às redes de

prácticasteorias, com os conhecimentos e as significações múltiplos que nelas são criados e por elas circulam, tecidos por toda a humanidade, com seus conflitos, contradições, adesões, negociações, artefatos, políticas... Ou dizendo de outro modo, como nos ensinou Santos (1998), o mundo que nos cerca não é apenas criação do espírito, ele existe concretamente. Assim pensando, podemos afirmar que nenhum ser humano, em nenhum lugar do planeta, está fora dos processos culturais. Esses podem ser diferentes e mesmo compreendidos de formas variadas pelos seres humanos, em acordo com seus *espaçostempos* de viver, suas condições econômicas e sociais e suas crenças, mas existem sempre para todos. A nós, pesquisadores e pesquisadoras com os cotidianos de entenderem os modos como docentes e discentes se relacionam com esses e nesses processos.

Ainda, segundo esse autor, a realização humana exercida na relação com seu entorno, na medida em que é cada vez menos natural, acaba sendo uma ação da inteligência sobre a inteligência, já que as coisas encontradas e com as quais se interage resultam da inteligência dos seres humanos em momentos anteriores. O trabalho e a técnica se subordinam a uma criação exógena aos grupos, ou seja, se subordinam a uma demanda de ação capitaneada pelo que chamamos de mercado global. Nesse contexto, técnica e mercado, tidos como baluartes da produção e da vida, ganham autonomia e penetram, cada vez mais, nos processos educativos e nas atividades científicas, através de modos de circulação diversos.

Assim, as *lógicas operatórias* que emergem com os *usos* da cultura nos levam a Certeau (1994) e às pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* como possibilidade para a compreensão *da* e a intervenção *na* constituição do social e das práticas educativas em particular, a partir delas, com as imagens surgidas nas práticas curriculares e culturais amplas e com as narrativas sobre as mesmas feitas pelos seus *praticantespensantes* (docentes e discentes, no caso desta pesquisa).

Certeau nos indica que uma imersão atenta na vida cotidiana, com disposição para se enxergar além da aparente sujeição das pessoas às lógicas e prescrições do mercado e das indústrias culturais, nos permite perceber que os praticantes da cultura inventam, em suas operações de usuários desses produtos e tecnologias, outras lógicas e sentidos para o que lhes é posto para consumir, constituindo redes de *saberesfazeres*, solidariedades e indisciplina que potencializam suas vidas. Em suas próprias palavras, lemos:

produtores desconhecidos, poetas de seus negócios,
inventores de trilhas nas selvas da racionalidade

funcionalista, os consumidores produzem uma coisa que se assemelha às “linhas de erre” de que fala Deligny¹¹⁶. Traçam “trajetórias indeterminadas”, aparentemente desprovidas de sentido por que não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. Embora tenham como material os “vocabulários” das línguas recebidas (o vocabulário da TV, o do jornal, o do supermercado ou das disposições urbanísticas) embora fiquem enquadradas por “sintaxes” prescritas (modos temporais dos horários, organizações paradigmáticas dos lugares, etc.), essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos “diferentes”. (CERTEAU, 1994: 97)

Como Certeau (1994) entendemos, então, que se há ressignificações, lutas, negociações, cumplicidades e refuncionalizações nos usos dos conteúdos e formas da indústria cultural, as condições para isso estão na ambiguidade, na ambivalência e na contingência tanto de práticas complexas e paradoxais dos que estão na posição de usuários, como dos que estão na posição de emissores - ambas as posições não são fixas, mas alternantes, superpostas e enredadas. Tudo isso, gera limites mutáveis, fronteiras que não são fixas, cujos movimentos fazem surgir negociações, traduções e combinações, diferentes posicionamentos entre os *praticantespensantes* das culturas presentes. Estes *espaçostempos* possibilitam a reprodução, transmissão e criação de *prácticasteorias* curriculares e pedagógicas que se realizam por meio do encontro e que não visam o consenso e sim e, sobretudo, a criação e a ampliação das possibilidades para trocas de conhecimentos e significações, nos tantos movimentos da vida.

Com essa perspectiva, nos interessa pensar as possibilidades para articulações múltiplas e diversificadas entre as escolas e seus *praticantespensantes* com outras redes e os que nelas vivem e as fazem, ou seja, nas múltiplas redes educativas nas quais estamos todos inseridos,

¹¹⁶ Pedagogo francês que em inúmeras experiências pedagógicas que desenvolveu, registrou e pensou o que vivia, deixando-nos um importante e interessante legado *prácticoteórico*.

realizando inúmeros contatos com a tecno-cultura, nos formando e formando a outros, continuamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Redes Educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola, DALBEN, Ângela e LEAL, Júlio Diniz Leiva (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade*. 66 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, v. 1, p. 49-66.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CALDAS, Alessandra Nunes. *Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos - os necessários contatos entre os 'praticantespensantes' de currículos*. Rio de Janeiro: UERJ/ProPed, 2015. (Tese de doutorado).

CALDAS, Alessandra Nunes e ALVES, Nilda. Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: contatos entre os *praticantespensantes* de currículos na Internet. *Revista Teias*. Rio de Janeiro: Proped/Uerj, vol. 14, n.39, dez/2014.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de et alli. *A invenção do cotidiano – 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1997.

COUTINHO, Eduardo. O cinema documentário e a escuta sensível da autoridade. In ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs). *Projeto História – ética e história oral*. S. Paulo: PUC/SP, abr./97, (15): 165 – 191.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. S. Paulo: Ed 34, 1992.

GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis/RJ, Ed Vozes, 2ª ed, 2010.

SANTOS, Milton. *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*, Hucitec, São Paulo, 1998.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura* – usos da cultura na era global.
Belo Horizonte: Ed UFMG, 2006

- LV -

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: DIMENSÃO CURRICULAR E CULTURAL

Ana Quele Gomes de Almeida- UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Nossa discussão neste trabalho apresentará o recorte de uma dissertação em andamento, a qual tem como objetivo investigar o uso de um jogo de origem africana para promover conhecimentos matemáticos articulados a aspectos socioculturais nos Anos Iniciais de uma escola quilombola. Tivemos como primeira etapa de pesquisa uma revisão narrativa de literatura e análise de documentos para compreendermos a dimensão cultural e curricular da modalidade de Educação Quilombola levantando alguns dados, os quais discutiremos a seguir.

Em nossos estudos inferimos que permanece no imaginário de muitos brasileiros uma herança colonial do termo quilombo como espaço destinado para escravos fugitivos. Em contrapartida, o sentido compartilhado pelos povos escravizados, que tomavam este espaço como refúgio, transcendia a ocupação da terra. Este local simbolizava mais que uma proteção física. Representava o desejo de resistir e lutar por sua cultura (CALDART, 2012).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em seu Art. 3º, inciso I (BRASIL, 2012), definem os quilombos como “grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica”.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, no Art. 41, orientam que “na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural” (BRASIL, 2010).

Embora haja avanços na conquista de direitos para estes povos, em contrapartida, pesquisas sinalizam que muitos ainda desconhecem aspectos sociais e culturais sobre sua origem (SANTOS, 2012; SCHMITT, 2002), permanecendo um distanciamento para que se efetivem as políticas públicas norteadoras do respeito à história e cultura dos afro-brasileiros no espaço escolar.

TRAJETO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL

Quilombos no Brasil: considerações históricas e políticas

Nestas subseções discutiremos algumas mudanças históricas e políticas concernentes à construção de uma proposta curricular para a modalidade de Educação Quilombola, a qual emana de uma conquista recente fruto de movimentos sociais negros, organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e outras entidades, reunindo-se em audiências públicas em vários estados para denunciar a marginalização das populações negras em nosso país.

Munanga (1996), pesquisando sobre a origem dos quilombos na África e a relação de semelhança com os quilombos no Brasil, relata que inicialmente o quilombo teve um papel militar, organizando guerreiros. Depois alcançou uma função política, transnética e centralizada com o objetivo de integrar estes guerreiros com o senso de pertencimento a uma comunidade. Em paralelo, no Brasil, houve um alinhamento a este modelo. Os quilombos brasileiros representaram também uma reação à situação de opressão vivida por índios, brancos e escravos, os quais organizaram-se em territórios de difícil acesso, assim como na África, materializando um campo de iniciação à resistência e “prefigurando um modelo de democracia plurirracial” (p.63).

Há uma tendência atual de ampliação da visão eurocêntrica que predominou nas pesquisas de âmbito das relações raciais. Essas pesquisas nos últimos anos têm refletido um caráter pluri e multicultural, trazendo estudos de comunidades mais específicas com todas suas características culturais. Os Quilombos estão inseridos neste processo de revoluções

científicas, propulsionadas por fatores de interesses sociais, materiais e imateriais (CUNHA JUNIOR, 2012):

O conceito de quilombo ultrapassou os limites de um conceito de importância menor, de um fato sem relevância social. Hoje, o conceito de quilombo remete a conceitos fortes e consistentes, com implicações nos campos da reforma agrária, da posse e uso de terras (p. 6).

Freire (1997, p. 125), em sua obra *Cartas à Guiné Bissau*, discute que a educação oferecida pelos colonizadores tratou de apregoar a “cultura branca” como condição de salvação para os escravizados. Esta foi a maneira encontrada por aqueles para justificar a escravização. A alternativa apontada por Freire (1997, p. 16) para essa situação era a resistência. O pesquisador sinalizou a necessidade de uma prática pedagógica transformadora no sentido de “reafricanizar” a cultura imposta:

[...] isto implica na transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador, o que não pode ser feito, porém, de maneira mecânica. Envolvendo fundamentalmente uma decisão política, em coerência com o projeto de sociedade que se procura criar, esta transformação radical requer certas condições materiais em que se funde, ao mesmo tempo em que as incentive.

Embora Freire (1997) não tenha discutido especificamente a situação educacional do Brasil neste documento, percebemos em seu posicionamento a necessidade de articulação entre decisão política, projeto de sociedade almejada e condições materiais como elementos pertinentes para uma transformação radical de um sistema educacional excludente. Encontramos em algumas Diretrizes Curriculares Nacionais caminhos para favorecer práticas educacionais transformadoras.

A partir da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, a qual dispôs sobre Povos Indígenas e Tribais, juntamente com a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas são caracterizados pela sua relação produtiva com a terra e recursos naturais, organização social e

tecnologias, num espaço que garanta sua “reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica” (BRASIL, 2004; BRASIL, 2007).

Estes conceitos legislativos de quilombos foram importantes para um novo olhar sobre as comunidades quilombolas tradicionais presentes em nosso país, respeitando seu elo com os recursos naturais e/ou costumes como meio de subsistência e identidade. A seguir analisaremos o caminho percorrido até uma proposta curricular para a modalidade de Educação Quilombola.

Propostas curriculares para a Educação Quilombola

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (BRASIL, 2010), sinalizaram a necessidade de serem organizadas diretrizes específicas para os povos quilombolas, as quais foram concretizadas em orientações específicas na resolução CNE/CEB nº 08, de 20 de novembro de 2012.

As orientações em relação à organização das escolas quilombolas refletem a preocupação com a valorização do patrimônio cultural e a territorialidade das comunidades, orientando o ensino da História Afro-brasileira e Africana para resgatar sua memória política, a qual foi negada durante séculos pelo racismo que ocultou sua verdadeira história (BRASIL, 2012).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola encontramos o seguinte delineamento para sua composição:

- a) Da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção de trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012)

Além destes delineamentos, a mesma orienta que na organização de seus conteúdos curriculares, as escolas quilombolas considerem outras legislações como a Lei que torna obrigatória o ensino da História e Cultura Afro-brasileira (BRASIL, 2003), o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2008), entre outros.

Ao tornar obrigatório o ensino da História e cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino do país, a Lei 10. 639, de 09 de janeiro de

2003 provocou um marco para o avanço de outras medidas e resoluções de promoção da igualdade racial no Brasil. Oliveira e Cunha Júnior (2012) discorrem a respeito da importância da inserção da Lei 10 639 no cotidiano escolar, como um benefício para toda a população brasileira ao resgatar as discussões das relações étnico-raciais nas escolas.

Percebemos na discussão daqueles pesquisadores que o mesmo silêncio citado por Freire (1997) em suas observações na Guiné Bissau esteve presente na História da constituição do povo brasileiro por longas décadas. Os conhecimentos que foram ensinados como *valiosos* para os povos dominados, não refletiam a História, costumes, crenças e religiões de sua ancestralidade, entre outros. Os poucos conhecimentos disponibilizados davam enfoque apenas aos seres humanos escravizados e seu sofrimento, o qual era justificado pela cultura dominante “superior”. Embora reconheçamos que estes conhecimentos são importantes como parte de uma História que precisa ser conhecida, discutida e reconstruída, do nosso ponto de vista, seria necessário articularem-se uma gama de conhecimentos históricos e culturais de base africana e afro-brasileira para a formação de uma identidade quilombola consciente e orgulhosa de suas origens. Além disso apontamos a necessidade dessa discussão além dos quilombos, como conhecimentos históricos necessários para todas as instituições escolares do país. A respeito destas legislações, Oliveira e Militão (2012) discorrem que:

[...]em 1988, o Brasil ainda possuía uma realidade discriminadora e racista. O que impossibilitava o acesso e/ou a permanência dos afrobrasileiros nas escolas do País. Isto evidenciava que, mesmo após um século do término da escravidão a desigualdade racial permanecia, pois embora os negros estivessem livres dos cativos, permaneciam presos a preconceitos.

Para ir de encontro a esta visão que permeava as escolas do país, alguns encaminhamentos foram discutidos em estudos que apresentaremos a seguir.

Por um redimensionamento curricular da Educação Quilombola

Embora desde 2013, através das Orientações para elaboração do Programa de Ações Articuladas – PAR – dos municípios (BRASIL, 2013), o Ministério da Educação esteja oferecendo assistência técnica e financeira para a qualificação de profissionais da educação quilombola, sinalizamos que estas ações precisam articularem-se a outros aspectos materiais para repercutirem positivamente na atuação daqueles. Santana (2015) sinaliza a necessidade de uma reorganização curricular nesse sentido. Sua pesquisa contribui para a reflexão sobre o material didático que circula nas escolas quilombolas, os quais não destacam a cultura destes povos, havendo uma urgência na elaboração de materiais suplementares que considerem suas especificidades, atentando para as questões de *poder* inerentes a estes. Faz-se necessário um olhar atento sobre as relações de poder que podem predominar no ensino através das ideologias que contribuem diretamente para a situação de opressão social vivida por estes povos. Nunes (2006 apud SANTANA, 2015) ressalta o papel da organização curricular para essas comunidades:

Discutir uma concepção de conhecimento para quilombolas significa pensar em uma formação curricular onde o saber instituído e o saber vivido estejam contemplando, provocando uma ruptura em um fazer pedagógico em que o currículo é visto enquanto grade, hierarquicamente organizado com conteúdos que perpetuam o poder (p.115).

Também pensamos numa formação curricular de conhecimentos quilombolas em que sejam oportunizados elementos para uma transformação de práticas pedagógicas mecanizadas a partir de contextos concretos para estudantes e professores. Esta relação de construção e reconstrução de saberes deveria superar conteúdos prontos e acabados, tendo como cenário uma educação não discriminatória e produtora de elementos que empoderem estas comunidades.

Embora o MEC tenha recentemente elaborado materiais didáticos específicos para as escolas quilombolas, sabemos que estes precisam ser articulados a aspectos materiais de formação de professores e condições de trabalho para seu melhor aproveitamento. Entretanto, percebemos no contexto de nossa pesquisa numa escola quilombola dos Anos Iniciais que a iniciativa dos professores em considerar os elementos sociais, históricos e culturais da comunidade em seu planejamento, valorizando sua História de

lutas e resistência, podem favorecer a formação de uma identidade dos estudantes enquanto afrodescendentes.

O Plano Estadual de Educação do Estado de Pernambuco através da Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015 (PERNAMBUCO, 2015), entre outros aspectos, traz vários direcionamentos para a educação quilombola, visando à promoção de formação continuada, cursos técnicos, infraestrutura física e tecnológica para os remanescentes de quilombos em PE. De acordo com dados da Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2016), em 2015 a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco realizou pela primeira vez o Censo Sócio Educacional das comunidades remanescentes de quilombolas de Pernambuco afim de elaborar uma proposta educacional específica para os povos do Estado. Os dados divulgados pelos Municípios e o Estado sinalizam que existem 46 escolas quilombolas em Pernambuco. Em 2007, o número subiu para 115. Entretanto, para o governo federal, apenas duas comunidades quilombolas são reconhecidamente quilombos em Pernambuco: Castainho, localizada em Garanhuns, agreste pernambucano e Conceição das Crioulas, localizada no município de Salgueiro. Este fato nos remete à conseqüente lentidão dos recursos financeiros para melhorar a qualidade da infra-estrutura das escolas nestes locais. No entanto, somos levados a refletir também sobre a qualidade da atenção diferenciada à estas escolas, considerando que são necessários além de recursos financeiros, uma proposta curricular diferenciada, possibilitando a superação de situações de discriminações vivenciadas por alunos, conforme aponta Lopes (2010).

Observamos que as Diretrizes Curriculares, ainda que no campo das legislações, vieram a somar com iniciativas que se preocupavam com as lutas por políticas públicas para os quilombolas. Em nossos estudos apontamos que são necessários, entre outros aspectos, constantes engajamentos das comunidades e equipe pedagógica para que se concretizem mudanças significativas nas escolas, interligando a universalização da educação para esses povos através de um projeto educacional coerente com suas lutas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A essência presente nas legislações e orientações curriculares para a Educação Quilombola perpassa pela valorização de sua relação com a terra, combate ao racismo e resgate cultural dos povos remanescentes de

quilombos. Somos levados a refletir que não bastam apenas números de escolas nas comunidades quilombolas, mas que estas ofereçam uma educação de qualidade com propostas curriculares articuladas às especificidades dos quilombos onde encontram-se inseridas. Faz-se necessário também que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana ressalte as riquezas de diversidade cultural de base africana na Matemática, Artes, História, Literatura, entre outros conhecimentos para a construção de memórias *reafricanizadas* não apenas para os povos quilombolas, mas como patrimônio cultural da História de nosso país. Embora sinalizemos avanços nestes aspectos, ressaltamos a necessidade do engajamento da equipe pedagógica destas escolas amparadas por mais Políticas Públicas para a consecução dos objetivos almejados e superação da exclusão social destas populações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18ª ed. rev. ampl. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. *Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003*: altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”.

_____. *Decreto Presidencial 5.051 de 19 de abril de 2004*. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da educação, 2005.

_____. *Decreto Presidencial 6.040/2007, de 7 de fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.
 a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*: Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) do Município*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CUNHA JUNIOR, Henrique. *Quilombo*: patrimônio histórico e cultural. Revista Espaço Acadêmico, Curitiba, n. 129, fev, 2012.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné Bissau*: registro de uma experiência em processo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LOPES, Dilmar L. A formação de professores na dimensão de uma educação quilombola. In: XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL, Santa Catarina, UFSC, 2010. *Anais...* Santa Catarina: p. 353-364, 2010.

MUNANGA, Kabengele. *Origem e Histórico do Quilombo na África*. Revista USP, nº 28, dez/fev 1995/96. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/28/04-kabe.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2015.

OLIVEIRA, Leyla B. de Sá; CUNHA JÚNIOR, Henrique. *A importância da lei federal nº 10.639/03*. Revista África e Africanidades. Ano 4, n. 16 e 17, fev/mai. 2012.

OLIVEIRA, L. S; MILITÃO, M. S. R. A lei 10.639/2003 e a formação política em sentido gramsciano. In: RODRIGUES, G.; OLIVEIRA, C. C; NASCIMENTO, J. G. (Org.). *Formação Inicial, História e Cultura Africana e Afrobrasileira: Desafios e Perspectivas na Implementação da Lei Federal 10.639/2003*. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: Gráfica Lopes, 2012.

SANTANA, Jaqueline. *Aspectos políticos da Educação Quilombola: currículo e prática pedagógica em discussão*. Revista Interfaces Científicas – Humanas e Sociais, v. 4, Edição Especial – Contextos da Cultura, p. 101-108, nov. 2015.

SANTOS, Maria J. *Trajetória educacional de mulheres quilombolas no Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santo Agostinho-PE*. Dissertação (Mestrado) – Pontífica Universidade Católica, São Paulo, 2012.

SCHMITT, A et al. *A atualização do conceito de Quilombo: identidade e território nas definições teóricas*. Ambiente & Sociedade, n. 10, p. 129-136 São Paulo, jun. 2002.

CURRÍCULO, CULTURA E IDENTIDADE

Antônio Ferreira – IFPR (Brasil)

INTRODUÇÃO

A construção do currículo nas escolas quilombolas e indígenas está imbricada aos processos de negociação cultural da comunidade étnica, que visa à produção de novos saberes nos interstícios das propostas e práticas curriculares hegemônicas. As experiências e vivências das comunidades quilombolas e indígenas e seus interesses entram em cena no espaço escolar com objetivo de elaborar um currículo que valorize outros modos de conhecer o mundo, isto é, que reconheça e valorize as diferenças culturais.

DESENVOLVIMENTO

Historicamente sabe-se que a escola sempre teve dificuldades para lidar com a diversidade cultural e étnica e com as diferenças. A tendência da escola é silenciar e neutralizar as diferenças, visto que a homogeneização e padronização conferem uma posição diante da possibilidade de embates acerca das diferenças culturais/sociais/étnicas/históricas.

No contexto das escolas quilombolas e indígenas o currículo pode ser interpretado como um contínuo jogo de forças, um “entre-lugar” (Bhabha,1998), no qual reside a busca pelo estabelecimento de relações entre tradição e desconstrução das subalternidades, articulando um processo de negociação cultural que permita à escola quilombola e indígena ser um espaço de reconhecimento e visibilidade de seus valores e da identidade étnica. Nesse caso, currículo, cultura e identidade estão profundamente envolvidos, pois o currículo expressa as diferentes e

conflitantes concepções de vida social, ou seja, aquilo pelo qual um grupo luta.

Na perspectiva de Hall (2006), a identidade está em constante movimento e transformação em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais. Isso significa que a identidade é móvel, cambiante, e tem contextos históricos específicos e que são construídas por meio de discursos, práticas e posições opostas. Conforme Hall (2006, p. 38), a identidade permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Diante disso podemos afirmar que o currículo pode ser entendido como um produto cultural, que vai moldando a identidade, formando sujeitos de acordo com a proposta daquela sociedade. Entretanto, Bauman (2005) adverte que “o campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem á luz no tumulto da batalha [...] é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação” (BAUMAN, 2005. p. 74). É possível inferir que talvez, a batalha também seja o “lar natural” do currículo.

Currículo, cultura e identidade estão implicados de forma permanente em lutas pela afirmação e legitimação de vozes silenciadas, visto que, grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que mantêm os interesses dos grupos hegemônicos.

Não podemos mais negligenciar a pluralidade cultural que se manifesta em todos os espaços sociais. Tais pluralidades, muitas vezes, eclodem em conflitos, evidenciando grandes desafios que os profissionais da educação deverão enfrentar. Sobre os confrontos acerca das diferenças culturais, Bhabha (1998) afirma que,

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos, podem confundir nossas definições de tradições e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 1998, p. 21).

Esses embates de fronteiras estão presentes na constituição da política curricular visto que, eles não são produtos de uma mesma racionalidade, as decisões podem ser divergentes, contraditórias, portanto, conflituosas.

O currículo traz consigo disputas das mais diversas e podemos segundo Macedo (2006, p. 105) interpretá-las como um “espaço-tempo de fronteiras entre saberes”, onde, além das disputas, existem trocas. Assim, a construção curricular envolve diferentes intenções, sendo um espaço de enunciação cultural, isto é, uma fronteira onde culturas híbridas interagem com outras culturas.

Dessa forma, pensar a construção do currículo nas escolas indígenas e quilombolas como um artefato híbrido remete à ideia de Pinar (2002) que defende a viabilidade de um processo de hibridização cultural, no qual elementos de diversas origens, pertencimentos e posições sociais hierárquicas se desterritorializam e se reterritorializam. Em outro momento, Pinar (2003) utiliza o conceito de “conversa complicada” ou “conversa instigante” para referir-se à convergência das diversas enunciações presentes na comunicação humana, as quais se dirigem para um ponto de encontro comum. Nele, diferentes discursos encontram-se, reconhecem-se, atitam-se e relacionam-se, sem imposição, o que se configura como processo de hibridização.

Uma vez considerado o currículo como uma produção cultural, pode-se visualizar no mesmo as dimensões que Bhabha (1998) visualiza na produção cultural: as dimensões pedagógica e performática.

a dimensão pedagógica traz os rastros, a produção narrativa e tradicional, uma sucessão de momentos históricos que representa uma eternidade produzida”, uma memória. Já “a dimensão performática traz a produção de algo novo, algo ainda não dito; traz um signo diferenciador do Eu. (BHABHA, 1998, p. 209).

Assim, não existe tradição sem desempenho e vice-versa, uma dimensão perturba a outra, e é essa relação entre as dimensões que impedem o controle absoluto, o fechamento do currículo por discursos hegemônicos.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um entre lugar contingente, que inova e interrompe o atual; o do presente. O “passado presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p. 27).

Hall (2006) ao sinalizar o crescente reconhecimento da diáspora das identidades negras, demonstra sua configuração por processos que desacomodam, recombina e hibridizam as experiências identitárias, para além, da determinação racial. Hall (2006) e Bhabha (1998) colocaram em relevo a ambivalência das identidades binárias até então pensadas como homogêneas e orgânicas.

A expressão ambivalência pode ser vista como uma forma de escape da dominação classificatória. Apoiado em Bhabha (1998, p. 163), o autor revela que a ambivalência permite uma forma de subversão: “se os efeitos discriminatórios permitem às autoridades vigiá-los, sua diferença que prolifera escapa àquele olho, escapa àquela vigilância”.

Por outro lado, cabe ressaltar que qualquer conceituação de currículo é comprometida com algum tipo de poder, pois não existe neutralidade no currículo.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p.15-16).

Disso emerge a necessidade de discutir currículo, como tempo/espaço escolar, estruturados como um repertório para o percurso educativo; percurso construído pelas experiências, atividades, conteúdos, métodos, formas e meios empregados para cumprir os “fins da educação”.

Contudo, nesse mesmo espaço pensado para controlar, as pessoas envolvidas no processo (professores, alunos, comunidade), por vezes, vão forçando a inclusão e seus interesses, aspectos de sua cultura, o que possibilita um embate político-pedagógico.

Sacristán (1999), afirma que,

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

Depreende-se daí que, o currículo deve ser elaborado a partir das necessidades concretas. O processo de escuta da realidade inclui a fala, os interesses e o “lugar” dos sujeitos que dela emergem como sujeitos aprendizes. O currículo, sob este olhar, permite afirmar que os alunos não abandonam suas identidades culturais para aprender.

O currículo, a cultura e a identidade estão entrelaçados na dinâmica do espaço escolar, e podem ser entendidos como dimensões de convergência, negociação, interesses específicos, jogo de forças de diferentes grupos sociais, visto que,

[...] a cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e ‘culturas populares [folkways]’ das sociedades [...] está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas [...] dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais (HALL, 2003, p. 136).

Considerando que cultura realiza transformações na vida dos indivíduos em âmbito local e no próprio cotidiano, isto se dá mediante os impactos oriundos dos processos de globalização, cujo diálogo é fortemente marcado pela ambiguidade.

Ainda conforme o autor, a cultura passou a ser vista como recurso, uma possibilidade de instituir uma política de mudança. A cultura deixou de ser central, hoje é também um objeto de conveniência, e essa mudança ocorreu no momento em que a percepção acerca da cultura foi assumida como espaço onde as pessoas se sentem pertencentes, participantes e seguras. Nesse sentido, o pertencimento faz da cultura uma constante reinvenção, que por sua vez, faz do currículo um terreno de disputas, arena onde se trava a produção de identidades, e estas se constroem a partir de significados discursivamente inventados, e acolhidos como verdadeiros. Tais significados resultam das intrincadas relações de poder presentes no currículo.

É por meio de sua cultura que o homem define seu mundo, para ele, cultura enquanto estrutura, sobre a qual as ações humanas se baseiam, é fundamental para compreender os conflitos entre grupos heterogêneos convivendo em determinado espaço. Nesse aspecto, é possível uma aproximação com o pensamento de Bhabha (1998) sobre o conceito de “entre-lugar”, os quais fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, seja individual ou coletiva, que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.

Na concepção de Hall (2004, p.110), é nos processos antagônicos que as identidades são construídas, e esse oposto é necessário a existência do sujeito.

[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado positivo de qualquer termo – e assim sua identidade – pode ser construído (HALL, 2004, p.110).

O espaço escolar resulta de estratégias ambivalentes de posições e oposições, que elaboram o discurso do “outro”. A cadeia de significação estereotipada é múltipla, nefasta e demarca nitidamente o diferente, como também entalha o “outro” conforme a sua lógica colonial. Para Bhabha (1998), a prática do estereótipo é complexa e perversa, principalmente pelo seu caráter de fixidez e de negação do jogo da diferença que impede a circulação e a articulação das representações sociais do sujeito.

Dessa forma, pode-se pensar na construção de um currículo indígena/quilombola pautada na busca por reconhecer no diálogo e no hibridismo a negociação. A partir, dessa negociação é possível conceber o currículo como um “entre-lugar”, que ultrapassa a visão comum da tolerância e diversidade que compõem várias propostas curriculares.

A diferença interpretada pelo viés da diversidade pode ser entendida também como uma forma de domesticação, visto que produz uma ilusão de harmonia pluralista inclinada para o consenso. Conforme Bhabha (1998),

[...] a diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto de conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através de quais afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 1998, p. 63).

A conexão entre currículo e cultura evidencia a necessidade das culturas historicamente negligenciadas interagirem com os conteúdos universais produzidos pela humanidade.

Na ótica de Geertz (1989), é por meio de sua cultura que o homem define seu mundo, para ele, cultura é um,

[...] padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 1989, p.66).

O processo relacional da diferença também está vinculado a esse novo significado de cultura, que se afasta de uma matriz teórica que a considera tradicional, fixa e reprodutiva, mas que entende cultura como movimento e parcialidade. Como explicita Hall (2003):

A cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma “arqueologia”. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar através da cultura a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades

culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003, p. 44).

No que se refere à centralidade da cultura e reterritorialização de identidade, Hall (1997, p. 22) destaca que essa centralidade da cultura gera transformações na vida local e cotidiana, como dito alhures, sob o impacto das sociedades globais, que, em diálogo com os contextos locais, reterritorializam as identidades de forma ambivalente e ambígua. Segundo ele:

A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento-chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais. É trazida para dentro de nossos lares através dos esportes e das revistas esportivas, que frequentemente vendem uma imagem de íntima associação ao "lugar" e ao local através da cultura do futebol contemporâneo. Elas mostram uma curiosa nostalgia em relação a uma "comunidade imaginada", na verdade, uma nostalgia das culturas vividas de importantes "locais" que foram profundamente transformadas, senão totalmente destruídas pela mudança econômica e pelo declínio industrial (HALL, 1997, p. 22).

Na escola, existem "tradicionalmente" dois tipos de currículos, sendo: um dito oficial por reunir conhecimentos que "devem" compor a aprendizagem dos estudantes. De acordo com a tradição escolar, esses conhecimentos são legítimos e legitimados por meio das relações de poder e do discurso tornam-se verdades "absolutas". E o outro, busca imprimir nos estudantes modos de ser, de comportar-se, de assumir hábitos e valores considerados desejáveis pela cultura hegemônica, mas, ambas as formas de funcionamento do currículo estão ligadas a "tradição", buscam autenticidade nas origens históricas, procuram moldar o imaginário, assim como "conferir significados às nossas vidas e dar sentido à nossa história" (HALL, 2003, p. 29).

Santomé (1998), alerta para o fato de que, não é suficiente a dedicação de um dia por ano para se trabalhar contra os preconceitos raciais e a marginalização, pois segundo o autor:

Um currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas académicas e em todos os recursos didáticos. Um currículo antidiscriminação tem de propiciar a reconstrução da história e da cultura dos grupos e povos silenciados (SANTOMÉ, 1998, p. 151).

Trata-se de um alerta para que o trato com a diversidade cultural não se limite a questões da historicidade, rituais e costumes, enquanto meras representações. Trata-se da necessidade de não se abster da realidade concreta mediante discussões contextualizadas nas dimensões temporais e espaciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imperiosa a construção de um currículo que articule identidade e cultura quilombola e indígena no interior da escola, um currículo que promova a formação crítica, reflexiva e emancipadora dos estudantes quilombolas e indígenas. A construção desse currículo perpassa pela compreensão, debate e enfrentamento dos desafios ligados às demarcações dos territórios quilombolas e indígenas, a preservação do meio ambiente, o respeito ao modo de vida dos sujeitos quilombolas e indígenas e reconhecimento de seus saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, 2013.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC 1989.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO, 2003.

_____. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-44, 1997.

_____. Quem precisa de Identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu. (Org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo: política, cultura e poder*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, PP. 98-113, jul/dez, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Os conteúdos culturais, a diversidade cultural e a função das instituições escolares. In: Santomé, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- LVII -

O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS

Auxiliadora Maria Martins - DMTE - CE/UFPE

Maria da Conceição Reis - DAEPE- CE/UFPE

Itacir Luz - Instituto de Humanidades e Letras – UNILAB

INTRODUÇÃO

Em diversos países do mundo, os debates em torno do currículo escolar têm se tornado cada vez mais frequentes a partir de questionamentos sobre seu pressuposto de universalidade e neutralidade, o que lhe possibilitaria contemplar o conjunto da sociedade com toda sua complexidade. Por outro lado, tal pretensão entra em choque direto com os processos de transformação política do mundo, onde segmentos e sujeitos sociais emergem em toda sua diversidade identitária.

Nesse sentido, o artigo ora proposto problematiza a construção do conhecimento acerca das abordagens teórico-metodológicas no campo curricular a partir da educação em Africanidades e Afrodescendências, observando como vem sendo contemplada em face da Lei N° 10.639/2003, que estabelece o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no Brasil nas escolas públicas e particulares, e a orientação para que os diversos cursos de formação de professores/as passem a instituir disciplinas obrigatórias que garantam os conteúdos curriculares para uma educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana.

CONHECIMENTO, SABERES E OUTROS ENSINAMENTOS

O “modelo” único de formação dos indivíduos foi por muito tempo a grande busca da educação, consolidando também um modelo de sociedade, baseado na ideia de civilização dos povos, assim como o de universalidade dos fenômenos e processos sociais. Hegemônica no mundo ocidental, tal perspectiva acabou sendo responsável pela própria estruturação do pensamento da sociedade moderna, difundido pelos sistemas de escolarização.¹¹⁷

Num processo de crítica ao modelo social, a população negra, através dos seus movimentos organizados ao redor do mundo, vem, a exemplo de outros grupos sociais, apresentar sua demanda por reconhecimento e participação ativa tanto nas decisões políticas, quanto na construção cultural da sociedade, reforçando uma reivindicação histórica surgida em diversos países, inclusive, no Brasil¹¹⁸. Temos, então, a demanda por uma transformação epistemológica que passe a considerar efetivamente a história e as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes no campo do conhecimento, de modo a romper-se com os folclorismos tradicionalmente utilizados para subestimar sua capacidade intelectual e cultural.

Algumas das proposições em torno deste debate vêm sendo apresentadas por pensadores de diversas partes do mundo. Entre elas, se destaca a *afroperspectiva filosófica*. De acordo com Nogueira (2014) trata-se de um modo de filosofar, que dentre seus aspectos centrais está a filosofia como uma coreografia do pensamento, e o pensamento como movimento de ideias corporificadas, sendo os conceitos das afroperspectivistas construídos com os pés, com as mãos e com cabeça ao mesmo tempo. Já a comunidade/sociedade, por sua vez, é definida nos termos da cosmopolítica bantu, ou seja, a comunidade é formada pelas pessoas que estão presentes (vivas), pelas que estão para nascer (gerações futuras) e também pelas que já morreram (ancestrais/ancestralidade). Além, disso, a

¹¹⁷ BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1996.

¹¹⁸ Sobre esse processo histórico de luta por direitos e sua ligação com o campo educacional, ver:

Gonçalves e Silva. *Movimento negro e educação*. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez. n. 15 (2000).

filosofia da afroperspectivista é policêntrica, e nela, o prefixo “afro” não é tomado somente como uma qualidade continental, imbuído de caráter essencialista ou metafísico, mas sim significa adotar um quesito existencial, político, estético, usando-se a roda como método, a competição como cooperação, e o tempo como algo não-evolutivo.

Tendo em vista que mesmo os filósofos ocidentais mais “progressistas” tendem a operar dentro das margens do racismo epistêmico, a difusão de uma epistemologia anticolonial: *afrocentradas*, ameríndias, indígenas, femininas, etc, é fundamental para nos forçar a repensar o que somos e também como pensamos aquilo que pensamos de maneira mais contundente na arena pública e nas práticas cotidianas. Com efeito:

[...] perseguindo um Brasil em que, sem idealizações que vejam a “salvação” em África ou nos povos indígenas, possamos produzir um diálogo mais intenso, abandonando a ideia corrente de que o Ocidente achou as melhores respostas. A nossa ignorância sobre as culturas africana, afro-brasileira e dos povos indígenas tende a ser desafiada para que possamos repensar a nós mesmos e trazer algumas contribuições políticas sem dogmatismo (RIBEIRO, 2014, p. 179).

Sendo assim, a afroperspectiva pode ser entendida como uma contribuição política para se pensar o Brasil em outros termos, através de cosmovisões que não são ocidentais, possibilitando-se produzir um diálogo mais intenso com a diversidade e as diferenças. Frente a esse cenário de crise paradigmática, os questionamentos colocados à noção de conhecimento e saber legítimo baseados na monorracionalidade apontam diretamente para os “novos” desafios colocados à educação, e nela, a necessidade de reflexão sobre o currículo.

INTERCULTURALIDADE E CURRÍCULO

Podemos dizer que atualmente vislumbra-se cada vez a possibilidade de encontrar sentidos relevantes para uma educação *pluriversal*, ou seja, trata-se de buscar uma equidade em relação às perspectivas culturais para o efetivo exercício da interculturalidade.

Desse modo, discutir educação a partir de uma afroperspectiva pode significar uma expressão e um movimento em direção a esse exercício

intercultural, revitalizado existencialmente para superar o pressuposto da universalidade ingênua, abrindo-se para o que podemos definir como pluriversalidade, a qual reconhece as modificações e reacomodações das relações de poder e do modo como os sujeitos atuam nas disputas em torno dos cânones, dos currículos, dos critérios de exame e afins. Dito em outros termos, tal pedagogia pode ser descrita como:

[...] um esforço de revitalizar as perspectivas esquecidas, problematizando os cânones, refazendo e ampliando currículos, repensando os exames e as tramas que colocam um suposto saber estabelecido como regra e norma para enquadramento das pessoas que desconhecem o que “deveriam” saber para o seu próprio bem (RIBEIRO, 2012, p. 71).

Em relação ao conhecimento africano, ao contrário dos estereótipos e distorções produzidas pelo ocidente a partir de si mesmo, segundo Hampâté Bâ (1997), trata-se de um conhecimento *global*, vivo. Isso explica porque os anciãos podem ser comparados a vastas bibliotecas, das quais as múltiplas prateleiras estão ligadas entre si por relações invisíveis que constituem precisamente esta "ciência do invisível". Esta, por sua vez, ainda de acordo com o autor, é autenticada pelas correntes de transmissão iniciática, repassado de modo regular de geração em geração, mediante ritos e diferentes formas de educação tradicional.

Daí a emergência também do conceito de colonialidade como meio para explicar estes impactos e, mais ainda, da permanência de seus efeitos na atualidade. Nesses termos o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Como explicam Oliveira e Candau (2010), na forma da *colonialidade*, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive após a descolonização ou a emancipação das colônias, neste caso, colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. Colonialidade trata-se, assim, da invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização através de um discurso que se insere no mundo do colonizado e, porém, também se reproduz no lócus do colonizador:

O colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as

imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA e CANDAU, 2012, p.19).

Em vista dessa realidade é que se coloca a *interculturalidade* como princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos. Trata-se, portanto, de um conceito central na (re)construção do pensamento-outro, sendo concebida, nessa perspectiva, como projeto político e como um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Significa, na definição de Walsh (apud. OLIVEIRA e CANDAU, 2010 p.19):

[...] um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e *solidariedade*. Uma meta a alcançar.

O conceito de interculturalidade, ainda segundo as autoras, é central para a (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, e toma por base três razões principais: primeiramente, está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade; além disso, reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade; e, por último, tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que

tem tido seu centro no norte global. Nesse sentido, o significado da interculturalidade está ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação da sociedade, implicando num questionamento da colonialidade do poder, do saber e do ser, uma configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo.

Particularmente no campo educacional essa perspectiva está voltada para uma transformação estrutural e sócio-histórica, não se restringindo à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas concebe a pedagogia como política cultural, embora seja uma perspectiva ainda em processo de construção, tanto do ponto de vista teórico quanto de práticas nos sistemas escolares e em outros âmbitos educativos.

A LEI 10.639/03 E O CURRÍCULO: DESAFIOS

No dia 9 de janeiro de 2003 fora promulgada a Lei 10.639/2003 numa alteração à lei nº 9.394/1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Fruto de um longo caminho de reivindicações dos movimentos negros relativos à área de educação, a Lei n. 10.639 tem, no ano de 1988, um dos seus marcos, devido à redefinição do papel da África na concepção da nacionalidade brasileira. Afinal, neste ano a Constituição de 1988 assegurou nos Artigos 215 e 242: o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro. Tal reconhecimento de caráter jurídico atende a uma antiga reivindicação dos movimentos negros, que há anos sinalizavam a importância da inclusão da história dos negros nos currículos escolares, assim como o reconhecimento do caráter pluriétnico da nação brasileira. Essas discussões se intensificaram nos anos 1990 quando o conceito de afrodescendência ganhou força enquanto fator de mobilização social e também de categoria histórica definidora de um pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que a categoria cultura, associada à categorias como identidade e etnia, passam a ser fundamentais nas discussões no campo do currículo e da educação em geral.

Nesse período, novos e velhos debates ocuparam o cenário acadêmico e social, aprofundando-se a ruptura com o mito da democracia

racial e avançando-se para as discussões no campo das ações afirmativas. Além disso, os chamados temas de interesse dos afrodescendentes passam a adquirir maior visibilidade no universo das pesquisas acadêmicas em várias áreas do conhecimento. Nas reformas educacionais dos anos 90, o Ministério de Educação elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, embora criticados por muitos docentes, incorporaram os chamados temas transversais, entre os quais, aqueles relativos à diversidade cultural, seguidos dos PCNs da área curricular de História, que destacam a importância social do conhecimento histórico e, a partir da análise sobre o ensino de história, provocando a crítica à visão eurocêntrica que instituiu determinado modelo de identidade nacional. A partir dessa perspectiva, coloca-se como um dos objetivos específicos a construção da noção de identidade, porém, relacionando as identidades individuais, sociais e coletivas, e também propondo a apresentação de outros sujeitos históricos diferentes daqueles hegemônicos no ensino dessa área curricular no Brasil.

De qualquer modo, o advento da Lei Federal Nº 10.639/2003 no cenário educacional brasileiro é revelador de que, apesar das defesas teóricas da existência de uma verdadeira “democracia racial” no Brasil, um grande número de afrodescendentes tem sido colocado historicamente à margem de diversos direitos sociais, entre os quais o acesso efetivo à educação, e particularmente ao Ensino Superior¹¹⁹. Tal legislação, assim como a Política de Ações Afirmativas¹²⁰ que vem sendo implantadas no seu bojo, são fenômenos que incidem sobre o campo educativo para dar respostas a um importante imperativo: o da igualdade e o da justiça.

Posteriormente surge a Lei nº 11.645/2008, a qual expressa o resultado da luta dos povos indígenas por reconhecimento político, histórico e cultural. Para subsidiar a implementação desta nova legislação educacional, e com ela fortalecer as ações em prol da modificação das

¹¹⁹ Afrodescendente ou Negro: indivíduo de ascendência africana suscetível de ser discriminado por não corresponder, total ou parcialmente, aos cânones estéticos ocidentais, e cuja projeção de uma imagem inferior ou depreciada representa uma negação de reconhecimento igualitário, bem como a denegação de valor de uma identidade de grupo e de uma herança cultural e herança histórica que geram a exclusão e a opressão (D'ADESKY, 2001, p. 34).

¹²⁰ São políticas públicas destinadas à promoção da igualdade étnico-racial. Para uma compreensão aprofundada acerca das ações afirmativas leia-se: SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

relações étnico-raciais na sociedade brasileira, o Ministério da Educação também publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), seguindo-se do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, elaborado pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Desigualdade Racial – SEPPIR (BRASIL, 2010).

Muitas vezes tal proposta costuma ser entendida como uma questão temática, pontual, e muitas vezes operada de maneira deturpada, seguindo o princípio da ação pedagógica *monorracional*, o qual exige um comportamento e protocolos ainda passíveis de serem subsumidos a um esquema padrão de homogeneização. Vale ressaltar também que a pluriversalidade aqui defendida não significa algo contra a educação para todas as pessoas, mas sim uma possibilidade para questionarmos o tipo de educação vem sendo elaborada e difundida na sociedade contemporânea, repercutindo sobre seu caráter homogeneizador no qual todos precisam aprender as mesmas coisas, no mesmo tempo e da mesma maneira. Por isso, não basta assumir que existem pessoas diferentes e que o sujeito humano é inseparável das identidades, filiações, pertencimentos e exercícios nos quesitos de sexualidade, gênero, etnia, raça, geração, nacionalidade, etc.

Nesse sentido, a promulgação dessa legislação também tem servido como termômetro de como as discussões que se travam entre os legisladores, os acadêmicos e os gestores, vem sendo transpostas para o cotidiano das salas de aula.

Temos a realização de diversos fóruns estaduais e nacionais com debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares, os quais vêm se consolidando como uma das possibilidades dos/as docentes estabelecerem táticas e estratégias curriculares e didáticas. Tais ações conquistam espaço como uma das formas de luta antirracista mais presentes no contexto atual da sociedade brasileira por contemplar a complexidade da diversidade de histórias, etnias e culturas do povo brasileiro, nordestino e, particularmente, pernambucano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do conhecimento acerca das abordagens teórico-metodológicas no campo curricular para uma *Educação em Africanidades e Afrodescendências* foi a problemática colocada neste artigo, especialmente

considerando os diversos cursos de formação de professores/as, tendo em vista que estes cursos são orientados a instituírem disciplinas obrigatórias que garantam os conteúdos curriculares para uma educação das relações étnicorraciais e para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, de maneira a contemplar mais efetivamente o que estabelece a Lei n 10.639/2003 sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no Brasil nas escolas públicas e particulares. Afinal, o ensino oferecido nas escolas brasileiras historicamente tem privilegiado um conteúdo curricular de base euro e etnocêntrica e europeizante, embora negros e negras constituam-se quase a metade da população de nosso país.

Nesse sentido, falta à educação brasileira, construir conhecimentos sobre novas bases, visibilizando e valorizando os legados históricos e culturais produzidos pelas diversas sociedades do planeta, reconhecendo também suas contribuições enquanto conhecimentos científicos, para além do tão propalado “conhecimento universal”, vigente nos processos formativos e escolares oficiais, o qual tem alijado esta população afro-brasileira do processo educativo. A afroperspectiva, sendo assim, vem a ser uma contribuição política para se pensar a educação no Brasil através de cosmovisões, possibilitando a produção de diálogos sobre a diversidade e as diferenças que influenciem a reflexão sobre o currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Desigualdade Racial – SEPPIR. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana* Brasília, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, Ministério da Educação, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Movimento negro e educação*. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez. n. 15 (2000).

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *A educação tradicional na África*. Trad. Daniela Moreau. *Revista THOT* n. 64, 1997.

NOGUERA, Renato. *Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 62-73.

- LVIII -

CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE AFRODESCENDENTES: PROCESSOS DE AFIRMAÇÕES, SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS

Auxiliadora Maria Martins da Silva –DMTE-CE-UFPE (Brasil)
Delma Josefa da Silva –PPGE-UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de duas pesquisas concluídas, uma de doutorado e uma de mestrado no âmbito do PPGE-UFPE, ambas utilizam as africanidades e afrodescendências como seus referenciais centrais, o que permitiu o diálogo entre as mesmas.

As Afrodescendências tomam por referência a herança da cosmovisão africana presentes no Brasil e em toda parte onde existe a presença africana da diáspora, nos referenciamos em Oliveira (2006, 2000), uma vez que este autor nos situa como o conhecimento dessa herança pode alterar o debate sobre identidade no Brasil. As africanidades brasileiras redesenham e redefinem a identidade nacional. As Africanidades Brasileiras expressam as ancestralidades africanas resignificadas no Brasil e são apresentadas na perspectiva histórica e também da memória, têm dupla dimensão: material e imaterial. A Educação Escolar Quilombola é conquista desse referencial que fundamenta-se da experiência histórica ancestral, atualizada no contexto brasileiro.

A Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história africana e afro-brasileira no currículo nacional é um reconhecimento do legado afrodescendente no Brasil e ao mesmo tempo uma reparação na política pública educacional, incluindo no conteúdo a história, a cultura, as experiências afrodescendentes no currículo nacional.

Esta Lei foi a primeira sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003, é complementar à Lei 9394/96, Lei de

Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDBN, a Lei determina que o conteúdo seja ministrado no currículo escolar das redes pública e privada.

As pesquisas têm em comum a utilização da Afrodescendência e Africanidades Brasileiras postas em diálogo com as Epistemologias do Sul. As pesquisas problematizam o currículo escolar enquanto espaço de saber/poder mais do que transmissão de conteúdos do currículo tradicional, embora essa perspectiva também esteja observada nas lentes de análise.

Enquanto resultados os estudantes afrodescendentes na sua trajetória escolar na Educação Básica e no Ensino Superior: tem acesso à Educação das Relações étnico-raciais de forma superficial; sofrem influência da mídia no que se referente à identidade, com rebatimento na auto-estima; vivenciam o racismo estrutural/institucional refletido no ainda persistente currículo monocultural, já denunciado na década de 1930 pela Frente Negra Brasileira. Isto posto há, todavia, tensionamentos e conquistas, as políticas de ações afirmativas são exemplo, assim como a educação escolar quilombola.

CURRÍCULO, CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E RELAÇÃO PODER/SABER

A experiência de lutas e resistências de povos africanos e afro-brasileiros por liberdade e direito ultrapassa séculos no Brasil. No que se refere ao direito à política pública educacional, os pioneiros foram os frentenegrinos no período de 1930 a 1937. A assunção da condição de sujeito epistêmico do negro brasileiro, tem na Frente Negra Brasileira-FNB, na terceira década do século XX sua principal referência.

A experiência histórica dos afro-brasileiros integra o legado da Diáspora Africana nas Américas, enquanto uma ressignificação de ser africano. Assumir que existe epistemologias no Sul, implica posicionar-se como sujeito produtor de conhecimento, considerando que

toda experiência social produz e reproduz conhecimento, e ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. (SANTOS e MENESES, 2010, p. 15)

Na história da educação do Brasil, o conhecimento produzido por diversos povos de nações africanas aqui existentes foi ignorado ou secundarizado nas propostas curriculares, a não ser no mês de agosto reservado ao folclore, onde com muita frequência se apresentava a capoeira como prática de escravos, a feijoada como uma comida também elaborada pelas mulheres com o que sobrava da cozinha das casas grandes dos engenhos. Hoje a capoeira é patrimônio nacional e cartão de visita do Brasil para o mundo, está presente e sendo praticada em diversos países.

Capoeira é cultura da diáspora africana, é jogo, capacidade de flexibilização, aprendizagem, resistência. Cultura é uma ação do ser humano, e possibilita conceber a unidade do homem na diversidade de seus modos de vida e de crença. Forquin (1993) ao se referir a cultura a considera um patrimônio composto de conhecimento e de competências, de instituições, de valores e símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida mais ou menos ampla e mais ou menos exclusiva.

Assim, é neste território de diversidades que nos constituímos enquanto seres de cultura e de múltiplas expressões de identidades, pois assim como a cultura,

toda e qualquer identidade é construída. A principal questão na verdade diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quê isso acontece. A construção da identidade vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva, por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço. (CASTELLS, 1999, p.23)

Para pensar decolonialmente, ou seja, fora dos referenciais colonizadores que invisibilizaram, silenciaram e subordinaram o conhecimento produzido fora do continente europeu faz-se necessário compreender a existência de diferenças fundamentais na perspectiva posta por Appiah ao considerar que

Nada é mais impressionante, para alguém isento de preconceções, do que a extraordinária diversidade dos povos da África e suas culturas... sinto-me confiante para rejeitar qualquer retrato homogeneizador da vida intelectual africana. Sem dúvida, as diferenças na ontologia e nos rituais religiosos, na organização da política e da família, nas relações entre os sexos e na arte, nos estilos de guerra e de culinária, na linguagem-todos estes, decerto, são tipos de diferenças fundamentais (Appiah 1997, p. 49).

Pensar a educação no Brasil a partir dos marcos referenciais legais que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana implica em ler o produzido anteriormente com outras lentes e compreender essa produção no sistema mundo moderno colonial que se tornou hegemônico, e no limite, indutor de uma produção de conhecimento com muitos limites na forma de interpretar os povos e suas culturas. Implica também numa maior compreensão dos sujeitos que pesquisam, em especial os sujeitos negros pesquisadores.

A seguir apresentamos algumas reflexões de mestres negros que pesquisaram sobre negros e como percebem como a formação contribuiu para o seu fortalecimento no campo docente e na percepção da relação saber/poder na educação e que permeia o currículo. Lembramos aqui a superação da relação sujeito-objeto nos termos postos por Munanga (1996, p.223) quando o mesmo afirma

essa relação sujeito-objeto é uma relação que não defendemos mais. Não há mais objeto; até o próprio pesquisado é sujeito do conhecimento, não é objeto. Em certo momento o negro era considerado objeto de estudo; mas a partir do momento em que ele mesmo se tornou pesquisador da sua própria realidade, isso, a meu ver, desbloqueia o conhecimento, pois ele, como vítima, pode sentir.

É desde lugar de pesquisadoras negras, que movemos nossa curiosidade epistêmica para as percepções de mestres sobre a conquista de seus títulos como afirmação de capacidade epistêmica e reconhecimento de ancestralidade.

QUADRO I. PERCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO

ENTREVISTADO(A)	EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE LUTA E PODER
Mestre em Educação - UFPB	Se for com relação ao estudo, vale sim a pena, todo mundo tem que estudar, porque o estudo serve para teu bem-estar não só físico, mas espiritual e é claro que empodera. Eu não ganhei dinheiro com meu título de mestra, quando voltei pro meu trabalho, existiu um acréscimo de alguns reais, mas, o poder que ganhei foi, de ter o conhecimento e a possibilidade de poder dar continuidade ao meu trabalho porque agora não paro[...] compreendendo que eu não estou estudando para ser negra, eu sou negra e tenho compromisso com a minha ancestralidade, compromisso com os vindouros, então, vale a pena.
Mestre em Educação - UFPB	O título de mestre não é meu, foi conquistado pela minha mãe, meus nove irmãos, por você, pelos meus amigos, pelos idosos com quem eu converso no meu bairro, pelos trabalhadores, quase todos negros, pela minha avó e pelo meu avô, lá em Campina Grande-PB. Mas algumas pessoas dizem que eu sou um intelectual e se eu sou um intelectual eu tenho um poder de convencimento ou, no mínimo, de provocação. Ora, se eu tenho o poder de convencimento ou de provocação, eu devo reconhecer que eu tenho algum tipo de poder.
Mestre em Educação - UFPE	Hoje eu tenho mais poder, digamos na minha vida, de saber, de decidir o que eu quero, de ter mais segurança de assumir o que eu faço. Hoje eu não me sinto intimidada, por certos autoritarismos, por certas posturas. Eu penso muito menos nos prejuízos que isso vai me gerar, mas eu prefiro ficar bem comigo mesma, e dizer o que eu penso, o que eu acho, de forma respeitosa, de forma clara, de forma dialogada, aí você têm os poderes de dialogar, de transitar, de ser educador, de reconhecimento, não do uso da força e da coerção.
Doutora em Serviço Social - UFPE	De uma certa forma, quando se trata do Serviço Social e questão do negro, eu estou me tornando uma referência....(risos)....É muita responsabilidade mas, quando se trata dessa questão, as pessoas me indicam, me procuram, quando se precisa de bibliografia, quando precisa que se fale em determinado encontro, as pessoas me procuram e deve ser por essas questões, assim. Encontro no DA, no departamento, para orientar monografias, dizem, procurem Valdenice e chega o pessoal tudo aí, de alguma forma, me tornei uma referência, nessa temática, nesse departamento de Serviço Social da Federal, não fora daqui ainda. Tudo que é de negro, mandam pra mim.

Fonte: Auxiliadora Martins, 2011

Considerando a tematização a partir de Bardin (1979) podemos perceber que os elementos da ancestralidade, epistemologia e insurgência, como capacidade de decidir estão presentes nos depoimentos entrevistados. A autoridade é distinguida de autoritarismo, o exercício de autoridade é uma construção, que se traduz em conquista e revelada como compromisso de envolver os que estão no caminho em respeito à ancestralidade e essa dimensão aparece no relato como capacidade de convencimento e de provocação.

As experiências dos sujeitos são fundamentais para a implementação de um currículo com sentido. Com vistas a compreender as pesquisas produzidas sobre o assunto, realizamos um levantamento das comunicações no EPENN 2001-2011, cuja tematização apresentamos no quadro a seguir:

QUADRO II. EPENN-2001-2011 (GT 21- Educação e Relações Étnico-Raciais)

Tematização	Objetos da pesquisa	Quantidade
Ancestralidade	Importância da oralidade(2011)/Linguagem dos mitos (2011)/Tradição e Desenvolvimento (2009)/ Silenciamento dos mitos no livro didático	4 trabalhos
Currículo	Valorização da Cultura Negra(2011)/Diversidade Cultural(2009)/Contexto Histórico cultural (2009) Quilombos urbanos e economia solidária(2007)	4 trabalhos
Educação do Campo	Educação quilombola e inclusão (2009)/ O papel da educação e das políticas (2011)	2 trabalhos
Educação Formal	Formação de Leitores (2011) Saberes quilombolas(2011)/Contribuições para a afro-cultura (2009)	3 trabalhos
Identidade Negra	Processo de Formação(2011)/Construção de identidade(2003)	2 trabalhos
Sentidos da Educação	Significado da educação escolar (2001) /Trajetórias linguístico-raciais (2007)	2 trabalhos
TOTAL		17 trabalhos

Fonte: Delma Silva, 2014

Lei 10.639/03 foi uma conquista no sentido de elaboração crítica sobre a monocultura do currículo nacional e nos tempos atuais, vemos crescer a rejeição à inclusão de conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana por parte de fundamentalistas. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, responsável pela formulação e acompanhamento da política de ações afirmativas com recorte étnico, racial, de gênero, de orientação sexual e inclusiva foi extinta através da portaria ministerial N° 477/2016, publicada no Diário Oficial da União de 2 de junho de 2016. Esse é um cenário negativo de retrocesso na tênue conquista que vinha em desenvolvimento.

Estudos têm indicado que a formação de professores passa por significativo desafio para formar um professor crítico reflexivo, que trabalhe no currículo escolar a história e cultura afro-brasileira, africana de forma positiva.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas [...] dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para a aprendizagem.[...] Depende ainda de trabalho conjunto, de articulações entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004.p. 13)

Estudos tem indicado a necessidade das gestões interagirem / conhecerem mais sobre a história e o universo cultural e familiar do/a estudante afrodescendente, para superar os estereótipos construídos e aprofundar a relação educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transcorrido treze anos da promulgação da Lei, em 2016, há avanços e permanências no cumprimento do conteúdo regulamentado a ser aplicado no sistema de ensino brasileiro. Esse contexto, ainda desafiante, indica a necessidade de se trabalhar no currículo as dimensões de que versa a Lei, no que se refere ao reconhecimento histórico-político social da efetiva participação dos povos negros africanos e afro-brasileiros na construção do Brasil.

Verificamos que estudantes afrodescendentes e mestres apresentam os elementos constituintes de sua identidade na relação ancestral presente na família e na vivência cultural; o racismo é afirmado/negado.

Os achados nos indicam que a aplicação da Lei 9394/96, alterada pela 10.639/03 no que se refere ao currículo dos níveis básico e superior de ensino tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira como relevante para a história da humanidade e em especial para o Brasil, uma vez que este país recebeu 2/3 de todos os africanos para fins de escravização, constitui ainda num desafio para a escola e para a sociedade.

É importante destacar a ação de professores e professoras nesse processo. Em termos de anúncio de mudanças existem práticas pedagógicas de professores e professoras que sensibilizados vão dando passos a partir de sua práxis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. 18ª ed. Campinas. SP. Papyrus, 2012.

APIIAH, Kwame Anthony. *Na Casa do Meu Pai: a África na filosofia da cultura*. RJ. Contraponto, 1997.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70, 1979.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2012, p. 26.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: junho, 2005.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20.12.96: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: [s.n.], 1996.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. São Paulo. Paz e Terra. 1999.

CUNHA JR, Henrique. Afrodescendência, Pluralismo e Educação. *Pátio*. [s.l.] Ano 2, nº 6 ago/out. 1998.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARTCZ Lília; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996.

OLIVEIRA, Eduardo David. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma Filosofia Afrodescendente*. 3ª ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular. 2006.

OLIVEIRA, Eduardo David. *Epistemologia da Ancestralidade*. Salvador: Editora UFBA, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins. *Sociogênese do conceito de etnia negra na educação brasileira*. (Tese: Doutorado) PPGE-UFPE. Recife, 2011.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. *Etnia Negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - UFRPE, Recife, 2005.

SILVA, Delma Josefa da. *A Emergência da Educação Escolar Quilombola no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil*. Revista Tópicos Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Dossiê: Educação e Relações Étnico-Raciais. Semestral. ISSN 0101-8701 (Impresso) ISSN 2448-0215 (On line). v.1.n.1 (2014). Formato Eletrônico Disponível <http://www.revista.ufpe.br/topicoseducacionais/index.php/topicoseducacionais/index>

SILVA, Delma Josefa da. *Afrodescendência e Educação: cultura, identidade e as perspectivas do aluno afrodescendente com a escola pública*. In: ROMÃO, Jeruse e LIMA, Ivan. (org.) *Os Negros e a Escola Brasileira*. Florianópolis. Núcleo de Estudos Negros. 1999. (Série: Pensamento Negro e Educação. nº 6).

- LIX -

PRÁTICAS MATEMÁTICAS CAMPESINAS EM CURRÍCULOS DE ESCOLAS DO CAMPO

Camila de Oliveira da Silva – UFMS (Brasil)

Vanessa Franco Neto – UFMS (Brasil)

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Refletir sobre as práticas curriculares em escolas localizadas no meio rural implica em reconhecer, ainda que de forma breve, o movimento que deu origem a própria Educação do Campo. Historicamente, a escola no meio rural é caracterizada por um cenário que corrobora para sua marginalização diante do sistema educacional. Segundo Rossi (2014, p.44), “a educação no campo nem sequer foi mencionada em textos constitucionais até 1891”, sendo apenas evidenciada no início do século XX, já que neste período acentuava-se o processo migratório e buscava-se, conseqüentemente, o interesse da classe dominante em manter o homem no campo. Contudo, a precarização ainda latente das escolas no campo, notabilizada pela constituição de séries multisseriadas, pela acentuada evasão escolar e, não obstante, na reprodução fiel do mesmo currículo oferecido na zona urbana, na promoção do discurso da “*igualdade de oportunidades*”, como evidenciado por Garnica e Martins (2006), caracteriza a escola no meio rural à “*escolinha cai não cai*”, expressa por Arroyo (2005, p.11).

Como forma de reconhecer a necessária atenção a uma educação voltada para a população do campo, foi durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998, que a Educação *do* Campo é materializada. A partir daí ela vem se fortalecendo e se constituindo por meio de movimentos e políticas públicas nas quais predominam os processos emancipatórios e contra hegemônicos. Cabe

ressaltar a referência ao termo “*Educação do Campo*”, cuja ênfase em *do campo* é justificada por Caldart (2002) uma vez que a preposição *do* implica no fato de que o “povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (p.26), e não somente uma educação *para* ou *no* campo, termos que reduziriam à questão apenas ao meio em que vivem, reproduzindo assim uma prática voltada à educação rural.

É nesse sentido que buscamos colaborar para a reafirmação de ações voltadas aos princípios da Educação do Campo, em escolas localizadas no meio rural de MS. Este artigo se configura como um relato de experiência, no qual objetivamos uma proposta de discussão e integração curricular na área de matemática em uma escola do campo de MS. Esta é promovida por meio de atividades vinculadas a ação de extensão intitulada por *Apoio ao desenvolvimento local de tecnologias sociais Agroecológicas e de Educação do Campo no Mato Grosso do Sul* e desenvolvida por docentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Esta discussão é fruto do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação do Campo (NEPECAMPO) e está inserida na referida ação com o objetivo de *desenvolver processos interdisciplinares e continuados de formação, troca, construção e multiplicação do conhecimento e das experiências, com foco nos sistemas de produção agroecológicos e na vivência da educação do campo.*

Com esse intuito, a matemática é tida como uma ferramenta catalisadora no processo de transformação social que, conforme Arroyo (2013, p.257), os sujeitos “carregam para a escola uma cultura ativa”, a qual deve ser o ponto de partida e de chegada para a discussão de qualquer conhecimento em jogo. Assim, buscamos ensinar e aprender matemática nas situações práticas. E, para isso, vemos a matemática científica como *uma*, dentre outras práticas matemáticas, como por exemplo àquelas advindas do campesinato. Contudo, reconhecer e discutir os saberes matemáticos populares em conjunto com os saberes da matemática científica seria uma forma de dicotomizá-las? Acreditamos que não! Nossa intenção corrobora com Duarte (2006), no sentido de não ver tais práticas como demarcação de fronteiras nos currículos escolares, ou no sentido de valorizá-las ou excluir outras, mas de fazer emergir das fronteiras a interlocução necessária para a integração curricular.

Para isso, almejamos uma proposta de reconhecimento, pelos alunos e professores, de suas práticas matemáticas em seus processos de

produção e em seus modos de vida. Como afirmara Arroyo (2013), propomos ações na escola que possam configurar-se como uma “vivência cultural” pelos sujeitos que ali atuam e, conseqüentemente, viabilizar, ainda que timidamente, o “dar vida” às propostas curriculares da mesma, de forma a refletir frente à dimensão social, política e cultural que comportam suas práticas. Assim,

a análise da prática produtiva abre a possibilidade ao estudo sério, que deve ir gradativamente aprofundando-se, de uma temática rica e plural. Esta temática plural e rica abarca desde as técnicas agrícolas – a semeadura, a colheita, o tratamento da terra, o combate às pragas, à erosão, até a compreensão mesmo do ato de produzir (FREIRE, 1977, p.162).

ETNOMATEMÁTICA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA: ALICERCES PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR DE PRÁTICAS MATEMÁTICAS.

Os estudos etnomatemáticos desenvolvidos por Ubiratan D’Ambrósio nos permitem ir além do ato de estudar a matemática em diferentes ambientes culturais. Como o próprio autor referencia, a etnomatemática possibilita-nos compreender as diferentes maneiras, habilidades e técnicas do saber-fazer matemático que são praticadas por diferentes comunidades e/ou grupos culturais. São essas práticas que caracterizam sua cultura, suas metodologias e conhecimentos. Amparadas por esta visão é que buscamos possibilitar um “*encontro de culturas*”, uma vez que nós, docentes, precisamos conhecer a cultura de nossos alunos e de sua comunidade para viabilizarmos momentos de diálogos entre os saberes.

Mesmo cientes do quão grande é este desafio, principalmente pelas relações de poder que compõem o atual sistema educacional, não podemos deixar de reconhecer que a etnomatemática nos leva a refletir sobre sua implicação no âmbito curricular, mostrando-se um instrumento para a superação das dicotomias e hierarquias postas à discussão entre os conhecimentos legítimos que integram os currículos escolares em detrimento aos não legítimos, como podemos verificar em Arroyo (2013, p.79).

A ação de extensão motivadora dessa discussão constitui em si uma *situação potencial* que permite despertar nos alunos o interesse pela construção

dos saberes matemáticos e, ainda, engendrar uma possível (re) organização curricular na área da matemática de escolas do campo, tendo em vista a discussão sociopolítica da potencialização abordada por Skovsmose (2014). De posse desta *situação potencial* precisamos criar um *cenário para investigação* no estudo das práticas matemáticas que, com base nos pressupostos da Educação Matemática Crítica, consiste no

terreno sobre o qual as atividades de ensino-aprendizagem acontecem. Ao contrário da bateria de exercícios [...] as trilhas dos cenários para investigação não são tão bem demarcadas. Há diversos modos de explorar o terreno e suas trilhas. Há momentos de prosseguir com cautela, e outros de atirar loucamente e ver o que acontece. (SKOVSMOSE, 2014, p. 45-46).

No intuito de atingir nosso objetivo principal que visa refletir sobre a possibilidade de práticas matemáticas integrarem o currículo em uma escola do campo, temos que um *cenário de investigação matemática* que compõe o currículo escolar deve percorrer diferentes *milieus de aprendizagem*, como descritos por Skovsmose (2014). Entendemos que esses *milieus de aprendizagem* devem transitar entre diferentes cenários que contenham atividades matemáticas com *referência à matemática pura*, isto é, atividades investigativas vinculadas à matemática dominante e/ou científica, bem como pelas atividades com *referências à vida real*, quando buscamos investigar, entender, aplicar e estudar as práticas matemáticas decorrentes da vida campesina.

O elo entre esses dois *milieus de aprendizagem* nos permite avançar dentre as situações reais e atentarmos aos possíveis temas geradores de discussão matemática provenientes das comunidades campesinas. Este processo exige constante construção e (re) construção de caminhos a serem trilhados que, a exemplo, descreveremos aqui por meio de nossa trajetória inicial desta ação.

TRILHANDO CAMINHOS SOB O ÂMAGO DA DISCUSSÃO CURRICULAR

As atividades matemáticas aqui propostas estão ancoradas nos princípios da Pedagogia da Alternância. A alternância é organizada em tempos universidades (TU) e tempos comunidades (TC). Os TUs são os

momentos de aulas, nos quais os licenciados estão junto aos docentes na universidade e os TCs àquele destinado às atividades nas comunidades em que os mesmos residem. Sendo assim, esta proposta acontece em consonância às visitas dos docentes em TCs, a fim de contribuir para a construção e articulação dos conhecimentos populares e científicos nas comunidades em que vivem os licenciandos.

Nestas atividades, em específico, participam acadêmicos da LEduCampo residentes no assentamento, bem como o corpo docente que leciona nas disciplinas de matemática e agroecologia. A escola oferta o ensino fundamental, fazendo uso do sistema apostilado adotado pelo município, e não dispõe do regime da alternância entre tempo escola e tempo comunidade. Essas informações ajudam-nos a caracterizar e discutir o papel da matemática no contexto social em que a ação de extensão foi semeada.

Sob tal perspectiva, quando pensamos ou falamos sobre a inserção da matemática no currículo de escolas do campo já nos remetemos a indagação sobre quais conteúdos e/ou quais questões concernentes à matemática “científica” dialogam com as questões sociais que emergem da vida campesina.

Ao iniciarmos as primeiras conversas com os docentes da referida escola, observamos a “sede” quanto à integração desta ação em suas práticas curriculares, ao levantarem questões do tipo: como cumprir os referenciais curriculares propostos pela secretaria de educação em consonância com as propostas desta ação? Como discutir a matemática campesina, quando o que é de fato “cobrado” e sistematizado é a matemática dominante (científica)? Diante de indagações tão pertinentes, vemos o quanto precisamos ainda equacionar a difusão existente entre as hierarquias e dicotomias elencadas por Arroyo (2013). Além disso, precisamos nos manter firmes e instituir nossa autonomia no contexto de nossas práticas pedagógicas. Entretanto, é imperativo que em meio a esta “tensão” precisemos fincar nossa identidade como educadores matemáticos do campo, de forma a construir ações curriculares no âmbito coletivo que reconheçam as práticas culturais de nossas comunidades e, como expressa Caldart (2011, p.115), nas quais o centro curricular “esteja no estudo dos próprios fenômenos da realidade (da vida)”.

Para isso, temos o suporte legal da própria LDB n. 9394/96 - art. 28, documento cujo teor considera as necessárias adaptações decorrentes das escolas do campo no que tange aos *conteúdos curriculares e metodologias*

apropriadas às necessidades da zona rural. Da mesma forma, a resolução CNE/CEB de 03 abril de 2002 institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, propondo uma *organização coletiva dos processos educacionais, assim como a devida articulação entre Escola e Comunidade.*

Por isso, diante do cenário e das indagações que foram emergindo, detectamos a necessidade de realizar encontros de formação continuada de professores, vinculadas à concepção de educação do campo, agroecologia, como também aos estudos etnomatemáticos e sua articulação com a Educação Matemática Crítica.

Paralelamente, e de cunho prático, fomos estabelecendo ações junto aos docentes e alunos da escola. Em uma dessas ações buscamos junto aos professores da escola desenvolver questionários que pudessem evidenciar algumas práticas matemáticas desenvolvidas por produtores rurais, sendo estes pais e/ou familiares dos alunos da referida escola e, após esse primeiro levantamento, estudá-las no contexto escolar.

Dentre os poucos¹²¹ questionários respondidos, observamos que na visão dos pais prevalece a importância do estudo da matemática em cálculos de medida dos canteiros e para o controle de despesas e lucros de produção. Nos processos produtivos descritos, os mesmos elencam dificuldades na etapa de irrigação, devido ao investimento necessário. Cabe-nos, então, investigar como podemos otimizar esses processos, que parecem constituir-se num possível *tema gerador* para discussão matemática. Ao serem indagados sobre a delimitação de ângulos, em especial os ângulos retos em canteiros produtivos, a maioria deles associam os mesmos à “*linhas retas*”, bem como o fazem por meio de barbantes ou linhas de pesca “*amarrados a uma estoca em linha reta*”. Diante deste exemplo, podemos explorar essa prática matemática envolvida na delimitação de canteiros no ambiente escolar, constituindo um *milieu de aprendizagem* cujo cenário refere-se à *situação da vida real*. Contudo, cabe ressaltar que o processo de reconhecimento dessas e outras práticas, assim como a compreensão e o estudo das mesmas, deve ser aprofundado por meio de entrevistas semiestruturadas com os produtores rurais.

Outra atividade constituída, mas não desassociada da que foi expressa, concerne ao objetivo de construir uma mandala produtiva no

¹²¹ Uma vez que, até o momento, nem todos os alunos conseguiram dar devolutiva aos questionários encaminhados.

espaço escolar, amparada nos princípios agroecológicos. Nesta, os professores realizaram junto aos alunos a medição dos comprimentos laterais da área a ser trabalhada e, não dispondo da trena como instrumento de medida, fizeram-na por meio de passos e régua. Essa situação mostrou-se como um potencial tema de discussão com os alunos, tendo em vista a articulação entre medidas padronizadas e não padronizadas, bem como o cálculo aproximativo e por estimativas.

Com as medidas postas, um dos professores de matemática engatilhou a elaboração de um *croqui* da área a ser cultivada junto ao corpo docente e discente da escola. A discussão com os professores de matemática recaiu sobre a fuga de desenhos protótipos na delimitação dos canteiros, a exploração de diferentes figuras geométricas planas e suas propriedades, além de explorar conceitos de giros e ângulos. A ideia está sendo concretizada para que o *croqui* seja estudado com os alunos por intermédio do software K-logo, constituindo-se, neste momento, um *milieu de aprendizagem* cujo cenário tem por *referência a matemática pura*.

O diferencial reside na associação de cada canteiro a um ano escolar (6º a 9º ano), explorando não só os elementos da matemática “científica”, como proporção, área, perímetro, teorema de Pitágoras, a modelagem na noção de função, mas, principalmente, hibridizando-os junto às práticas matemáticas desenvolvidas por seus pais. Não no sentido de encerrar, tencionamos mobilizar a comunidade para uma feira solidária, caracterizada não só pelas trocas de produções entre alunos e pais, mas pelo diálogo entre experiências e interlocução de saberes produzidos.

INDICATIVOS PARA UMA POSSÍVEL HIBRIDAÇÃO CURRICULAR

Nesse encontro de culturas buscamos refletir sobre a possibilidade, ainda que, no início desta ação de extensão, de inserção de práticas matemáticas campesinas nos currículos de escolas do campo, de forma a flexibilizar os conteúdos programáticos em função da diversidade cultural no contexto campesino, como evidenciado por D'Ambrosio (2006, p.44).

O próximo passo consiste em identificar e reconhecer novas práticas sociais campesinas a partir das entrevistas semiestruturadas, objetivando desenvolver o estudo sobre um *milieu de aprendizagem* cuja *referência seja à vida real* à movimentos para a *matemática pura* e vice-versa. Este processo híbrido de constituir o currículo por meio do estudo das práticas

matemáticas requer, de antemão, o saber ler e dar vida ao fazer matemático nas comunidades.

Por esta perspectiva é que tomamos para nós, como missão de educadoras do campo, a fala de D'Ambrosio, quando este expressa que “Fazer da Matemática uma disciplina que preserve a diversidade e elimine a desigualdade discriminatória é a proposta maior de uma **Matemática Humanística**”. (D'AMBRÓSIO, 2006, p.52, **grifos nossos**).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. *Por uma escola do campo*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 01*, Brasília, 3 de abril de 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9394/96. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

CALDART, R.S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: *Por Uma Educação do Campo: Identidade, e Políticas Públicas*. V. 4. Brasília, 2002, p. 25-36.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: Molina, M. C. & Sá, L. M. (Org.). *Licenciatura em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática e Educação. In: Knijnik, G.; Wanderer, F.; Oliveira, C. J. de. (Org.) *Etnomatemática currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: Edunisc. 2006.

DUARTE, C.G. Implicações curriculares a partir de um olhar sobre o “mundo da construção civil”. In: Knijnik, G.; Wanderer, F.; Oliveira, C. J. de. (Org.) *Etnomatemática currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: Edunisc. 2006.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

GARNICA, A.V.M.; MARTINS, M.E. *Educação e Educação Matemática em escolas rurais do Oeste Paulista: um olhar histórico*. Zetetiké, Campinas: SP, 2006.

ROSSI, R. *Educação do Campo: questões de luta e pesquisa*. Curitiba: CRV, 2014.

SKOVSMOSE, O. *Um convite à Educação Matemática Crítica*. Campinas, SP: Papirus, 2014.

- LX -

IMAGENS DA DIFERENÇA E SUA REDE DE SIGNIFICAÇÕES DENTROFORA DA ESCOLA

Cristiano Sant’Anna de Medeiros – Proped/UERJ (Brasil)

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Milhares de imagens circulam todos os dias nos vários meios de comunicação, seja nas redes sociais da internet, seja na televisão, no cinema, nos espaços públicos e privados, na nossa casa, na nossa vida. Imagens estão a nossa volta o tempo todo e constituem um dos mais importantes modos pelos quais vemos, aprendemos, pensamos, narramos e tecemos o presente.

Os regimes de verdade que produzimos sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo estão cada vez mais associados aos usos de imagens, assim como também estão associadas aos usos de imagens os processos de subjetivação, as disputas em torno do reconhecimento e da participação política na sociedade contemporânea.

Desta maneira, me questiono: Como (não) pensar com imagens na nossa sociedade? Como (não) compreender que elas estão e fazem parte do nosso cotidiano? Como (não) discuti-las? Como (não) usá-las? Como (não) amá-las? Como (não) produzir conhecimentos e significações com elas?

Flusser (2011), autor de *Filosofia da Caixa Preta* e outros livros sobre imagem, nos aponta que as imagens são utilizadas para representar o mundo como também para nos orientar no mundo. As imagens tradicionais (pintura, escultura) e as imagens técnicas (fotografia, vídeo) têm algo em comum e cada uma tem seu impacto, que pode mudar conforme o tempo. Assim, para este autor, “o significado das imagens é o contexto mágico das relações reversíveis” (p. 23). Ele aponta que o universo imagético produz desafios a serem enfrentados pelos seus praticantes:

Imagens são mediações entre o homem e o mundo. O homem “existe”, isto é, o mundo não lhe é acessível imediatamente. Imagens têm o propósito de lhe representar o mundo. Mas, ao fazê-lo, entropõem-se entre mundo e homem. Seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a ser biombos. O homem ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função de imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado em conjunto de cenas. (FLUSSER, 2011, p.23)

Entendemos, com Flusser (2011), que a imagem, principalmente a imagem técnica, é um artefato que produz e se articula, de alguma forma, com conceitos, às vezes até com conceitos cristalizados e que circulam dogmaticamente na nossa sociedade. (Deleuze, 2000). Pois, imagens, como forma de pensamento, criam conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, trazem também um conhecimento já produzido nela, sem necessariamente estar atrelada à linguagem escrita.

Não podemos deixar de observar que toda imagem pode nos afetar, fazer pensar sobre um determinado assunto, tecer novas ideias. Entretanto, cada praticante também pode criar as suas próprias interpretações acerca de uma mesma imagem, pois, como sempre diz Nilda Alves¹²² em suas aulas, vemos uma imagem com as nossas redes de saberes, fazeres e afetos.

Ressaltamos que as imagens também estão implicadas nos processos de subjetivação e da tessitura das nossas redes de conhecimentos e significações, e portanto, nos movimentos de invenção de si e dos mundos. (KASTRUP, 2007)

As imagens fazem parte dos cotidianos das escolas e, dessa forma, são atuantes nas redes de conhecimentos e significações lá tecidas, inclusive nas redes de conhecimentos e significações sobre a diferença e sobre “os diferentes” que lá se engendram.

¹²² Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ - PROPED

POR DENTRO DA PESQUISA – ESCOLA, IMAGENS E FACEBOOK

Para realização da nossa pesquisa, mergulhamos nos cotidianos de uma escola pública estadual, o Colégio Estadual Abdias Nascimento. Localizada no bairro Vila Nova, situa-se no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Esta escola possui Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e Ensino Médio e funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) com alunos do entorno e bairros vizinhos.

Realizamos a pesquisa nos/com os cotidianos *dentrofora*¹²³ dessa escola, com estudantes do terceiro ano do ensino médio, especificamente com a turma 3001/2014, que foram divididos em sete grupos.

Em um livro organizado pelas pesquisadoras Cristiane Porto e Edméa Santos, Facebook e Educação – Publicar, curtir, compartilhar (2014), com temáticas ligadas ao uso desta rede social na educação, um artigo escrito por Lúcia Amante nos ajudou a pensar sobre os usos dessa rede sociotécnica na pesquisa.

Segundo essa autora as redes sociais na contemporaneidade ocupam um espaço privilegiado na vida principalmente dos jovens e estudantes.

Assim, compreender a vida social na contemporaneidade requer considerar o estudo das redes sociais online já que estas alteram profundamente nos últimos anos a forma como milhões de pessoas se comunicam e compartilham informação entre si. Neste âmbito sendo o facebook a rede mais popular (KREUTZ, 2009) e mais disseminada, impõe-se como uma fonte privilegiada de informação aos estudiosos desta área. (AMANTE, 2014, p.28)

¹²³ Utilizamos esta grafia nesses termos pela necessidade na pesquisa nos/dos/com os cotidianos, de mostrar os limites herdados do modo de criar conhecimento próprio da ciência moderna, com as dicotomias necessárias à produção do conhecimento científico.

Com mais de um bilhão de usuários em todo mundo e mais de oitenta e nove milhões de usuários em todo Brasil¹²⁴ percebemos que a utilização dessa rede social como dispositivo de pesquisa nos facilitaria o acesso e uma aproximação maior com os estudantes da pesquisa.

Como era de se esperar, todos os estudantes da turma pesquisada possuíam um perfil no Facebook e, dessa forma, poderiam compartilhar imagens e publicar seus comentários.

Foram criados sete grupos, todos com a inicial “#diferença” seguida da identificação G1 a G7.

Nessa contingência, mergulhar com todos os sentidos nos cotidianos das redes tecidas *dentrofora* da escola é também imergir nas redes sociais, nas quais professores e alunos se relacionam, interagem e criam conhecimentos e significações.

Sendo o Facebook, por excelência um espaço de interação e comunicação, o professor pode aproveitar as muitas horas que os seus estudantes passam conectados, para utilizá-lo como um espaço de partilha de conteúdos multimídia, de vídeos, de músicas, de fragmento de filmes ou de peças de teatro, relacionados com os temas lecionados. Para, além disso, pode também aproveitar esse tempo para promover discussão e debates sobre os assuntos tratados. (MOREIRA, JANUÁRIO, 2014, p.79)

Em nossa proposta, imersos numa cultura imagética, solicitamos que cada estudante, em separado, deveria postar uma imagem que para ele representasse a “diferença” e nesse sentido, também postar seu comentário, dizendo por que aquela imagem representa a “diferença”. Ou seja, porque ele escolheu aquela imagem.

Após postar a sua imagem dentro do seu grupo e somente para os componentes do seu grupo, cada estudante também deveria comentar a imagem do outro colega do grupo. De acordo com o quantitativo de

¹²⁴<http://www.meioemensagem.com.br/home/midia/noticias/2014/08/22/Facebook-tem-89-milhoes-de-usuarios-no-Brasil.html>

estudantes por grupo, vários comentários foram postados sobre uma mesma imagem.

Em cada grupo criado, somente os membros daquele grupo específico, eu e a professora participamos e poderíamos visualizar as publicações. Isso se deu para que as imagens e os comentários ficassem restritos e que os grupos não soubessem ou vissem as imagens dos membros dos outros grupos.

Entendemos que as redes sociais da internet estão presentes no nosso cotidiano seja por visibilidade e vigilância, como também para entretenimento e prazer (BRUNO, 2013).

Assim como celulares e suas câmeras são considerados “artefatos pedagógicos” (SOARES e SANTOS, 2012), as redes sociais da internet também tem exercido esse papel de diálogo com o fazer pedagógico de alunos e alunas no cotidiano escolar.

O conhecimento que circula em rede é para as pessoas que acessam inicialmente informações. Portanto, para transformarmos informações em conhecimentos, é preciso saber selecionar o que é pertinente para cada praticante cultural em seu contexto sócio-cognitivo e político-cultural. Não podemos ignorar que vivemos num mundo globalizado, mas com diferenças, desigualdades e singularidades. (SANTOS, 2014, p.48)

Nesse processo de pesquisa, foram publicadas pelos estudantes nos referidos grupos do Facebook, com seus respectivos comentários, o quantitativo de 45 imagens, assim divididas por grupos: #diferença G1 – 3 imagens, #diferença G2 – 4 imagens, #diferença G3 – 6 imagens, #diferença G4 – 7 imagens, #diferença G5 – 8 imagens, #diferença G6 – 8 imagens, #diferença G7 – 9 imagens.

Aqui apresento algumas delas:



As imagens, assim como a rede social da internet, o Facebook, operam como um dispositivo de pesquisa e intervenção para trazer à tona as redes de significações sobre a diferença, tecidas pelos estudantes, *dentrofora* da escola, engendrando pistas para pensarmos a produção da diferença em meio às práticas culturais e entre as práticas educativas.

IMAGENS E DIFERENÇA

Assim, ao trazermos as imagens para roda, dialogamos com diversos autores que nos darão suporte e base para explorar os conceitos que as imagens nos fazem pensar. Com Didi-Huberman:

As imagens – que Agamben reduz aqui à “forma midiática da imagem” – assumem, assim, no mundo contemporâneo, a função de uma “glória” presa à máquina do “reino”: *imagens luminosas* contribuindo, por sua própria força, para fazer de nós povos *subjugados*, hipnotizados em seu fluxo. (HUBERMAN, 2011, p.101)

As diferenças estão aí, muitas vezes produzidas em práticas de classificação e nomeação. Elas são constitutivas do nosso cotidiano e fazem parte desta pesquisa de doutoramento, do seu contexto e das investigações.

Os estudantes que participaram da nossa pesquisa postaram imagens do que para cada um deles retrata o que é a diferença. Essas imagens na sua maioria “imagens fantasmas” (Kerr,2012) - não foram criadas pelos estudantes e são imagens disponíveis em sites de busca, em bancos de dados, criadas com um fim e que podem ser utilizadas para outro fim ou com um novo sentido e também “imagens-clichê”.

Pretendemos mostrar que o clichê será uma espécie de imagem-lei ou imagem-moral: imagem que vai funcionar como um índice determinador e padronizador de valor. Mostraremos ainda que, como expressão da moral, o clichê é também uma operação de poder: poder que opera à medida que se instala nos corpos, não só paralisando-os e atemorizando-os, mas fazendo-os perceber, sentir, agir, desejar, imaginar e sonhar dentro de determinados limites e direções. (GUÉRON, 2011, p.25)

Podemos observar nas imagens postadas pelos estudantes que várias perspectivas da diferença puderam ser abordadas. Nossa proposta é pensar com esses estudantes e com as imagens por ele apresentadas, que imagens são apontadas como imagens da diferença e também o que essas imagens produzem como diferença.

Assim, quer seja a dos Estudos Culturais correlacionada com o negativo da identidade, entrecortada a uma proposta multicultural e a pós estrutural, alicerçada na Filosofia da Diferença (DELEUZE, 2000), que apresenta uma diferença positiva e afirmativa em si e para si, essas várias perspectivas da diferença se entretecem nas redes que urdem nos cotidianos escolares, muitas vezes gerando classificações e discriminações.

Entendemos que a produção da diferença se dá nas relações de produção de poder. Compartilhamos assim com Foucault:

Numa sociedade como a nossa – mas, afinal de contas, em qualquer sociedade – múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do

discurso verdadeiro. Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade. Isso é verdadeiro em toda sociedade, mas acho que nossa relação entre poder, direito e verdade se organiza de um modo muito particular. (FOUCAULT, 2010, p.22)

Um pensamento bricolado com a noção de diferença, seja tanto dos Estudos Culturais ou Pós Estruturais, imersos nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, tem importantes implicações no campo do currículo, tradicionalmente orientado precisamente pela identidade. Sendo assim, este pensamento pode “virar de ponta-cabeça” as noções de conhecimento/pensamento, subjetividade/subjetivação e de poder/força. E aí, no atravessamento desses elementos centrais no currículo, no questionamento do que veio se constituindo como o paradigma dominante na teoria educacional, que pode se potencializar um “pensamento da diferença”.

Desta forma, queremos caminhar adiante discutindo o papel da educação e perspectivas curriculares na nossa contemporaneidade nos diversos processos que a constitui e nos múltiplos contextos de aprendizagem que se formam, onde as imagens estão cada vez mais presentes.

Finalizando, ainda podemos pensar que “a história das imagens é a história da sua vida onírica. Toda fotografia é o despertar no qual as luzes do dia se misturam aos fiapos de sonhos que nos escorrem entre os dedos”. (LISSOVSKY, 2012, p.21)

E ainda, a imagem, “como um vaga-lume, ela acaba por desaparecer de nossa vista e ir para um lugar onde será, talvez, percebida por outra pessoa, em outro lugar, lá onde sua sobrevivência poderá ser observada ainda”. (HUBERMAN, 2011, p.119)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

AMANTE, Lúcia, *Facebook e novas sociabilidades – contributos da investigação*, IN PORTO, Cristiane, SANTOS, Edméa (Orgs), *Facebook e Educação – Publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande: EDUEPB, 2014

- BRUNO, Fernanda, *Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade*, Porto Alegre: Sulina, 2013
- DELEUZE, Gilles, *Diferença e Repetição*, Portugal: Relógio D'Água, 2000
- FOUCAULT, Michel, *Em defesa da sociedade*, 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010
- FLUSSER, Vilém, *Filosofia da Caixa Preta*. São Paulo: ANNABLUME, 2011.
- GUÉRON, Rodrigo, *Da imagem ao clichê do clichê à imagem - Deleuze, cinema e pensamento*, Rio de Janeiro, NAU Editora, 2011
- HUBERMAN, Georges Didi, *Sobrevivência dos vagalumes*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011
- KASTRUP, Virgínia, *A invenção de si e do mundo – uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*, Belo Horizonte: Autêntica, 2007
- KERR, Michael Abrantes, *Em busca de uma ecologia da imagem-fantasma*, IN MONTAÑO, Sonia, FISCHER, Gustavo, KILPP, Suzana (Orgs). *Impacto das novas mídias no Estatuto da Imagem*, Porto Alegre: Sulina, 2012
- KILPP, Suzana. *Imagens conectivas da Cultura* IN: Rocha, Alexandre; KILPP, Suzana; ROSÁRIO, Nisia (Orgs), *Audiovisualidades da Cultura*, Porto Alegre: Entremeios Editora, 2010
- LISSOVSKY, Mauricio, *Os fotógrafos do futuro e o futuro da fotografia*, IN MONTAÑO, Sonia, FISCHER, Gustavo, KILPP, Suzana (Orgs). *Impacto das novas mídias no Estatuto da Imagem*, Porto Alegre: Sulina, 2012
- MOREIRA, José Antônio, JANUÁRIO, Susana, *Redes sociais e educação – reflexão acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem*, IN PORTO, Cristiane, SANTOS, Edméa (Orgs), *Facebook e Educação – Publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande: EDUEPB, 2014
- PORTO, Cristiane, SANTOS, Edméa (Orgs), *Facebook e Educação – Publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande: EDUEPB, 2014
- SANTOS, Edméa, *Pesquisa Formação na Ciberultura*, Portugal: Whitebooks, 2014

SOARES, Conceição, SANTOS, Edméa, Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos, In ALVES, Nilda,

LIBÂNEO, José Carlos (orgs), *Temas de Pedagogia diálogos entre didática e currículo*, São Paulo, Cortez Editora, 2012

- LXI -

GESTÃO ESCOLAR PARA OS DIREITOS HUMANOS: O RESPEITO A DIVERSIDADE SEXUAL E IDENTIDADE DE GÊNERO NAS ESCOLAS.

Émerson Silva Santos¹²⁵ - UFPE (Brasil).

Allene Carvalho Lage¹²⁶ - UFPE (Brasil).

INTRODUÇÃO

No Brasil nenhum cidadão/ã é considerado/a criminoso/a pelo código penal por ser Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti e Transexual (LGBT). Entretanto, essa população tem sido vítima de violências diversas. Segundo Mott e Cerqueira (2001), no Brasil entre 1963 e 2001, 2092 pessoas foram assassinadas apenas pelo fato de serem LGBT. Certamente esses dados não dão conta de expressar a totalidade de crimes contra a vida e a dignidade dessas pessoas praticados no período citado, tendo em vista a ausência de informações e levantamentos estatísticos para este tipo de

¹²⁵ Coordenador da DIVERSA - Centro de Pesquisa em Direitos Humanos, Gênero e Democracia. Discente do Mestrado em Educação Contemporânea na Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE). Emersonssantos1@gmail.com.

¹²⁶ Pós-doutora em Direitos Humanos pelo PPGDH/UFPE (2016). Pós-doutora em Educação na UFRGS (2012). Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra (2006). Professora do Curso de Pedagogia, e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea e do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. Allenelage@yahoo.com.br.

mapeamento no Brasil. No entanto, tais dados, ainda que metodologicamente precários, são importantes para indicar o quão intensa essa violência é.

Borrillo (2010) classifica como homofobia a violência praticada contra pessoas LGBT. Ainda segundo Borrillo a homofobia consiste em uma manifestação arbitrária que aponta o/a outro/a como inferior, anormal, sujo, vergonhoso, depravado, menos humano/a, dessa forma naturaliza-se um discurso de ódio que se materializa através de atos de violência física e psicológica.

Muitos estudos (ABRAMOVAY et al., 2004; CARRARA e RAMOS, 2005) já revelaram os altos índices de discriminação escolar envolvendo estudantes e professores, vítimas da violência sexista e homofóbica, contribuindo para evasão, repetência e inúmeros impactos sobre a saúde mental desses/as sujeitos/as. Apesar das seguidas formas de violência contra a população LGBT nos espaços escolares, nota-se um silenciamento dessa questão por parte da gestão escolar que resulta na cumplicidade com essa violência no âmbito das instituições. A isso dá-se o nome de homofobia institucional (PRADO et al, 2009).

Por outro lado, nas duas últimas décadas começaram a surgir no nosso país políticas públicas, programas, planos de atuação e documentos orientadores com o objetivo de combater a violência homofóbica, sobretudo aquela praticada no interior das instituições escolares. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo investigar o que indicam os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) sobre a gestão escolar e as questões de diversidade sexual e de identidade gênero. Os PNDHs enquanto programas oficiais do Governo Federal também influenciam a percepção dos/as gestores/as escolares sobre as questões de diversidade sexual e identidade de gênero, impactando também sobre os currículos das escolas.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse trabalho utilizamos a abordagem qualitativa (GONSALVES, 2003), tendo em vista que essa abordagem foi a que mais se adequou ao objetivo deste estudo e por sua afinidade com as pesquisas do campo das ciências humanas e sociais. Em relação ao seu objetivo, essa pesquisa é do tipo exploratória. Segundo Gil, (2008, p. 27) “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver,

esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Para a coleta de dados utilizamos a técnica de pesquisa documental (GIL, 2008). Os documentos selecionados foram o PNDH I (BRASIL, 1996), o PNDH II (BRASIL, 2002) e o PNDH III (BRASIL, 2009). Para a análise e sistematização dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo. De acordo com de Amado (2000, p. 53) a análise de conteúdo “trata-se de uma técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicações”.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Diversidade sexual, identidade de gênero e gestão escolar

Os/as sujeitos/as LGBT que convivem no cotidiano escolar estão expostos/as em um ambiente que pode ser bastante violador. A heterossexualidade compulsória define que na sociedade os/as sujeitos/as normais são heterossexuais (LOURO, 2009), o ambiente escolar reproduz esse padrão e quem foge dele sofrerá as mais diversas sanções na tentativa de silenciar e impedir outras formas de exercício da sexualidade.

[...] os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (LOURO, 1997, p.28).

Uma pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE/ Ministério da Educação (2009) sobre preconceito nas escolas, constatou que 99,9% dos entrevistados desejam manter distância de algum grupo social. Ainda segundo a pesquisa, do total de entrevistados, 98,5% relevaram ter interesse em manter alguma distância de homossexuais.

Essa pesquisa realizada no ambiente escolar, evidenciou a presença da homofobia na escola.

A pesquisa não mensurou o preconceito contra travestis e transexuais, entretanto o alto índice de preconceito contra pessoas homossexuais nos dá indícios de que a situação se não for semelhante, é ainda mais intensa. Bento (2011) constatou que a violência contra travestis e transexuais no ambiente escolar tem resultado em um alto índice de abandono da escola por parte dessas pessoas.

A violência contra pessoas LGBT na escola resulta em uma série de problemas, inclusive para pessoas que não são LGBT. De acordo com Junqueira (2008, p.222), a “homofobia deseduca, prejudica a formação de todos os indivíduos e é um problema que afeta a todos, heterossexuais ou não”. Ainda segundo Bento (2011), as escolas que se apresentam como instituições incapazes de lidar com a diferença e a pluralidade, funcionam como espaços guardiões das normas de gênero e reprodutores da heterossexualidade, resultando na evasão escolar de estudantes LGBT. Na verdade existe um desejo de expulsar aqueles que não se encaixam nos padrões heterossexuais, para a autora existe uma processo de expulsão e não de evasão.

Mesmo diante da dificuldade de dissuadir racionalmente alguém embebido de ódio homofóbico, uma sociedade democrática e suas instituições (inclusive a escola) devem envidar esforços para coibir e impedir que a selvageria intolerante cause ulteriores sofrimentos e para diminuir os efeitos que ela possa ter (até mesmo na alimentação do desprezo e do ódio em relação a outros grupos). (JUNQUEIRA, 2009, p. 29).

Nessa perspectiva, à gestão escolar caberia a realização de ações que buscassem reparar os danos já causados e atuar na prevenção de futuras práticas de violência contra estudantes, professores e profissionais da educação LGBT. “A falta de solidariedade por parte de profissionais, da instituição e da comunidade escolar diante das mais corriqueiras cenas de assédio moral contra estudantes LGBT pode produzir ulteriores efeitos nos agressores e nos seus cúmplices” (JUNQUEIRA. 2009, p. 27).

Prado et al (2009), apontam que a homofobia também está institucionalizada nos espaços educativos e evidenciaram que a presença da homofobia institucional, além de ampliar a possibilidade de violência

homofóbica no interior das instituições educativas também impede que essas instituições realizem ações que combatam tais práticas.

Os Programas Nacionais da Direitos Humanos I, II e III

O PNDH I foi instituído pelo Decreto nº 1904 de 13 de maio de 1996 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e foi resultado de uma recomendação da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, de 14 a 25 de junho de 1993, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), cujo Comitê de Redação foi presidido pelo Brasil.

No PNDH I, o governo brasileiro apresentou uma série de propostas de ações em torno dos direitos civis, ou seja, os que ferem mais diretamente a integridade física e o espaço de cidadania de cada cidadão/ã. Assim, proposições para efetivação dos direitos sociais, econômicos e culturais, onde o direito a educação está previsto, são escassas nessa primeira edição do PNDH.

Não identificamos qualquer proposição no PNDH I sobre educação, as questões de diversidade sexual e identidade de gênero. A palavra “homossexuais” é citada apenas duas vezes nessa primeira edição do PNDH, inicialmente na introdução e em segundo lugar no item segurança. Já no item “Educação e Cidadania. Bases para uma cultura de Direitos Humanos”, identificamos apenas uma proposta de educação em direitos humanos. A proposta estabeleceu a criação e o fortalecimento de programas educacionais para o respeito aos direitos humanos na escola.

Passando agora para análise do PNDH II, o qual foi instituído pelo Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002, verificamos que a segunda edição do programa incorporou ações específicas no campo do direito à educação. O item “Garantia do Direito à Educação” apresenta 34 propostas que tratam sobre diversas questões de acesso e permanência na educação básica e no ensino superior. Entretanto, nesse item não constatamos nenhuma proposta sobre a gestão escolar e as questões de diversidade sexual e identidade de gênero.

Ao contrário do PNDH I que mencionou apenas duas vezes o termo “homossexuais” e trouxe uma única proposta para esse grupo populacional, o PNDH II avançou em relação as questões de diversidade sexual e identidade de gênero de uma maneira geral. No PNDH II, identificamos os itens “Orientação Sexual” (com 5 propostas) e “Gays,

Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais – GLTTB¹²⁷⁷” (com 10 propostas), apresentando ao todo 15 propostas de ações governamentais para a população LGBT.

Chegando no PNDH III, instituído pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva através do Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009, verificamos que o programa está estruturado em seis eixos orientadores, subdivididos respectivamente em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas. Os eixos orientadores são: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade.

Verificamos também uma ampliação significativa das propostas de ações governamentais no âmbito da educação básica que considera as questões de diversidade sexual e identidade de gênero. O eixo orientador “Educação e Cultura em Direitos Humanos” apresenta uma série de diretrizes e objetivos estratégicos que contemplam as questões de diversidade sexual e identidade de gênero, embora persiste a ausência de propostas de ações mais explícitas no que se refere a gestão escolar.

Nessa direção, O PNDH III estabelece que:

Na educação básica, a ênfase do PNDH-3 é possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direito, priorizando as **populações historicamente vulnerabilizadas**. [...] Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família. No programa, essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de **gênero e orientação sexual**, das culturas indígena e afro-

¹²⁷ Esse termo era adotado na época (2002) para se referir a população de Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Não há consenso a respeito da sigla atualmente adotada pelo Movimento LGBT na I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2008). Na I Conferência, os/as delegados presentes decidiram adotar o termo LGBT. Por isso a partir de 2008 essa sigla passou a ser utilizada.

brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2010, p. 185 e 186. Grifos nossos).

O PNDH III prevê a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH); Ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para educação em direitos humanos; Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas da educação básica e em instituições formadoras; entre outras propostas de ações governamentais para educação (BRASIL, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando ao objetivo desse trabalho em investigar o que indicam os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) sobre a gestão escolar e as questões de diversidade sexual e de identidade gênero, pudemos verificar que há uma completa ausência dessa questões na primeira edição do PNDH em 1996. Já na segunda edição do programa em 2002, constatamos a presença de propostas diretamente relacionadas a população LGBT, embora ainda fossem tímidas as proposições no âmbito da educação básica. Na terceira e atual edição do PNDH, instituída em 2009, encontramos uma série de propostas de educação em direitos humanos, contemplando as questões de diversidade sexual e identidade de gênero, que pretendem incidir diretamente sobre a educação básica.

Constatamos que houve um avanço significativo em termos de propostas de ações governamentais, com recortes de diversidade sexual e identidade de gênero, para educação básica no PNDH III. Consideramos que todas as edições do PNDH são carentes de propostas de ações governamentais no âmbito da educação básica que incidam sobre a gestão escolar. Contudo, ainda que os PNDHs (I, II e III) não façam uma menção direta a gestão escolar, concluímos que esses programas indicam que escola e a atuação da gestão escolar, devem atender a uma perspectiva de garantia e promoção dos direitos humanos da população LGBT, no acesso a direitos fundamentais como a educação e a não-discriminação por orientação sexual e identidade de gênero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004.

AMADO, João da Silva. A Técnica de Análise de Conteúdo. Revista *Referência*. In:
<http://www.esenfc.pt/rr/rr/index.php?id_website=3&d=1&target=De talhesArtigo&id_artigo=2049&id_rev=5&id_edicao=20>. Acesso em: 11/07/2016.

BENTO, Berenice Alves de Melo. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2) maio-agosto/2011. Pp. 548-559.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: História e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual*. 2009. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 27/07/2016.

_____. *Decreto n.º 1.904*, de 13 de maio de 1996. Programa Nacional de Direitos Humanos 1. Revogado pelo Decreto n.º 4.229, de 13.5.2002. Brasília, SEDH/MJ, 1996.

_____. *Decreto n.º 4.229*, de 13 de maio de 2002. Programa Nacional de Direitos Humanos 2. Revogado pelo Decreto n.º 7.037, de 2009. Brasília, SEDH/MJ, 2002.

_____. *Decreto n.º 7.037*, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, SEDH/MJ, 2009.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: SDH, 2010.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. *Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004*. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 3.ed. Campinas, SP: Alínea. 2003.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e da homofobia no contexto escolar. In: GENTLE, Ivanilda Matias; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes (Orgs.). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2008.

_____. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Secad/MEC, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília: Brasília: Secad/MEC, 2009.

MOTT, Luiz; CERQUEIRA, Marcelo. *Causa mortis: homofobia: violação dos direitos humanos de homossexuais no Brasil – 2000*. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2001.

PRADO, M. A. M.; ARRUDA, D.; TOLENTINO, L. O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. *Bagoas: Revista de Estudos Gays*, v. 4, p. 21-32, 2009.

- LXII -

**CURRÍCULOS E CULTURAS: OS ESTUDOS
CULTURAIS NA CONCEPÇÃO FORMAÇÃO E
IDENTIDADE DO(A) PROFESSOR(A)
INDÍGENA**

Emmanuelle Amaral Marques – UFRPE/FUNDAJ - BRASIL
Cibele Maria Rodrigues –FUNDAJ- BRASIL

INTRODUÇÃO

As sociedades vivem inevitáveis relações pluriculturais e multiculturais. Dentro dos processos há que se entender os sentidos das diferenças dos sujeitos e das suas respectivas culturas. O humano é feito de uma diferença radical que permite que se pense a cultura como processo feito de convenções nas diferenças. Outro fator importante a ser considerado é o conflito que emerge nos processos sociais e culturais na diferença.

O eixo fundamental das concepções sobre a interculturalidade é o diálogo. A dialogicidade é o modo de ser da relação na diferença, da construção permanente da identidade e da possibilidade reconhecimento do outro como valor. O diálogo não é a base da igualdade e de direitos iguais, mas a possibilidade de conquistas de direitos de ser, de pensar e agir de acordo com a sua identidade cultural e social.

A adoção da interculturalidade como visão norteadora dos projetos da Educação Básica e Superior no Brasil é uma conquista significativa, tanto na instrumentação legal quanto organizacional. Foi o desafio e, sobretudo a conquista das escolas indígenas, quilombolas e ciganas que abriu brechas

de cursos de Ensino Superior Intercultural (no Brasil) e Universidades Interculturais.

Este ensaio apresenta debates, sociais e epistemológicos sobre as concepções curriculares e culturais que circundam as concepções curriculares para a formação do Curso de Educação Intercultural e a formação do Professor Indígena no Brasil, e em especial, no Estado de Pernambuco.

O Centro Acadêmico do Agreste - CAA, atendendo aos apelos das comunidades indígenas de Pernambuco, está proporcionando o diálogo entre saberes tidos como tradicionais da academia com os saberes dos povos indígenas. Essa relação tem sido fundamental para se desenvolver concepções de escola, de currículo, de gestão, de formação docente e de princípios norteadores da educação intercultural na escola indígena.

No contexto educacional atual, a formação de professores e a concepção de currículo são vistos como instrumentos do trabalho docente. Entre as muitas questões que compõem as preocupações e discussões da formação de professores, uma se destaca e aponta para a busca de respostas em torno do preparo, atuação e a multiculturalidade do trabalho docente do Professor Intercultural.

Diversos temas evidenciam-se e abrem novos horizontes para discussões e análises dos contextos e concepções acerca da formação de professores na perspectiva da multiculturalidade do currículo como instrumento do trabalho docente. O presente estudo almeja repensar o lugar da universidade, dos professores formadores e do currículo do curso, bem como a construção de uma Educação Intercultural para os povos Indígenas de Pernambuco..

A problematização das questões ligadas às práticas pedagógicas inseridas no contexto social e fomenta uma intensa reflexão acerca do papel do Professor como formador atuante no contexto educacional, bem como o papel de ser social que reflete seus traços identitários em suas práticas educativas.

Procuraremos neste trabalho dialogar com a formação e as particularidades da formação proposta pelo curso de licenciatura em Educação Intercultural.

Neste sentido, a cultura se trata de uma concepção que deve ser apropriada em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade. Percebemos que mais do que uma

simples descrição teórica de significados, cultura pode ter uma significação bem maior e mais relevante na história, práticas e relações de nossa sociedade.

Diante desta realidade, este ensaio tem como problema: Quais as relações entre as concepções curriculares e as influências dos estudos culturais na concepção de identidade e formação do(a) professor(a) indígena? O problema em questão parte das necessidades de conhecer os possíveis diálogos pedagógicos, epistemológicos e políticos entre as diretrizes nacionais e qual a influência desta recontextualização nos perfis dos professores formadores do Curso Licenciatura em Educação Intercultural.

Nesta perspectiva, a relevância acadêmica deste estudo se dá pela necessária reflexão acerca das perspectivas de formação e as implicações das políticas nacionais na trajetória de formação identitária e profissional do professor Indígena atuante na Educação Básica.

Partimos do pressuposto de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais (CANDAUI, 2005), entende-se que há a necessidade de se reinventar a educação para que possamos oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sócio-políticos e culturais atuais e a repercussão destes nos processos de construção das políticas curriculares, principalmente no que corresponde ao movimento de recontextualização destas políticas de currículo.

A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS PARA OS DEBATES SOBRE CURRÍCULO E CULTURA

Neste começo de século, a democratização dos contextos educacionais remete, por um lado, ao questionamento dos currículos em vigor em grande parcela das escolas, dado seu tratamento privilegiado aos elementos provenientes da cultura dominante e, por outro, à necessária inserção e problematização daqueles conhecimentos advindos das culturas subordinadas (HALL, 2003).

A identificação da intencionalidade do trabalho docente permeia a trajetória do Professor desde o cerne de sua vida acadêmica. A universidade, enquanto formadora de conceitos e perspectivas de formação, ao mesmo tempo em que produz suas próprias expectativas acerca do perfil de

formação, traz importantes contribuições das instâncias legislativas nacionais para seu contexto de atuação.

Para uma análise deste contexto, pretendem os nos aprofundar nas políticas nacionais para a formação do professor, a fim de compreender as aproximações e distanciamentos entre as políticas nacionais e as concepções locais de formação na perspectiva dos Estudos Culturais - EC.

A construção da identidade profissional só pode acontecer através de uma relação direta entre as situações didáticas e os desafios que dinamizam os cotidianos escolares e não-escolares. Portanto, é na relação dialógica entre o espaço de formação e o espaço de atuação que pode se dar a formação docente. O currículo vivido é o espaço de integração não-linear entre o *locus* de formação e o de atuação profissional.

A relevância de tratar da temática de currículo emerge do histórico e dos focos que os estudos entornam deste campo vem apresentando nas últimas décadas. Nossa intenção é traçar uma linha de desenvolvimento da teoria curricular, para que possamos compreender os limites e possibilidades que se inserem nas discussões que circundam as concepções de currículo, interculturalidade e os Estudos Culturais e suas influências na formação de professores.

Os Estudos Culturais - EC surgem enquanto um movimento paradigmático que revolucionou a teoria cultural no pós-guerra, em meados do século XX. Seu surgimento arregimentou toda uma transformação nas abordagens acerca do conceito de cultura produzindo alargamento dos sentidos e maior versatilidade no seu emprego abarcando temáticas e preocupações oriundas de formações sociais tradicionalmente deixadas à margem e aglutinadas sob o termo “popular”.

Tal perspectiva teve como suporte inicial uma conduta que buscava valorizar e incorporar os saberes e interesses do povo enquanto projeto emancipatório de democratização em favor desses coletivos excluídos. Este movimento procurou borrar as fronteiras entre erudito e popular ressaltando os pontos de contato entre estes dois campos trazendo à tona aquilo que os aproxima. Também foi mérito dos EC a ampliação do significado da palavra texto que deixou de ter um sentido restrito podendo referir-se a diversas produções culturais impregnadas de sentido e significado.

Além disso, foi com o advento dos EC que a cultura passou a ser encarada enquanto um campo político de disputa dos significados. Com isso há um deslocamento do discurso sobre o poder a partir do entendimento

de que ele não se localizava nas estruturas capitalistas, mas estava imerso na linguagem, no simbólico e no inconsciente.

As investigações sobre o currículo inspirados nos EC retificam seu papel decisivo na constituição de identidades. O acesso a certos conhecimentos e não outros, fazendo uso de certas atividades e não outras, termina por posicionar o aluno de uma determinada forma diante das "coisas" do mundo, influenciando fortemente as representações construídas. Nessa vertente, o currículo é concebido como campo de lutas para validação de modos de ser, o currículo forja identidades (SILVA, 2007).

Nessa perspectiva, Moreira (2001) aponta a investigação da prática curricular como maneira de promover o diálogo entre os curriculistas e as produções sobre o campo do currículo, com o objetivo de enfraquecer a crise que a teoria crítica deste campo apresenta em estudos recentes. Para a discussão sobre currículo abordaremos as seguintes teorias curriculares: a Tradicional, Crítica (Movimento de Reconceptualização, Nova Sociologia) e a Teoria Pós-Crítica.

Segundo Moreira & Silva (2004), as teorias do currículo buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados. Essa seleção de conhecimentos induziu o surgimento das Teorias do Currículo as quais são divididas em categorias de acordo com os saberes que elas priorizam. Na trajetória do currículo são observadas e destacadas três tendências: as tradicionais, a crítica e a pós-crítica.

Este exercício de questionamento pressupõe, para Silva (2002), a superação das grandes meta-narrativas e acena para o que ele chama de *contestação pós-moderna*. Currículo, por esta via, passa a ser entendido como forma de contestação de poder. Para efeitos de análise ganham espaço privilegiado as categorias: cultura-poder, educação e ideologia.

A cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta [...] a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. [...] O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura [...] é um terreno de produção e de política cultural. (Silva, 2002, p.27 e 28).

Silva (2002) ao considerar currículo como *construção de identidade* coloca essa categoria em duas dimensões: currículo numa abordagem ontológica (o “ser” do currículo) e numa abordagem histórica (teorias que explicam como tem sido definido). Em outras palavras é possível também definir que essas duas abordagens representam respectivamente duas dimensões diferentes: de um lado uma perspectiva mais objetiva (qual é o caminho que se quer percorrer) e de outro lado uma dimensão mais subjetiva: (nós nos construímos enquanto construímos o caminho).

Estas perguntas provocam o delineamento da recente Teoria Pós-Crítica do Currículo onde a ênfase posta é no conceito de discurso e nas representações como determinantes do processo curricular: expressões que traduzem um pouco desta concepção é a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, imaginário, significação e discurso, representação, cultura, gênero, raça e etnia, multiculturalismo.

A emergência dos EC surge em meio às movimentações de grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentos e ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação libertária. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, possam ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Pretende-se neste ensaio, pensar o lugar da universidade, dos seus professores e do currículo na construção de uma educação intercultural, são nele focados os seguintes aspectos: relações entre as culturas e a cultura escolar; respostas que a escola tem dado às culturas diversas presentes nas sociedades; evolução das concepções educativas que vão desde o mero contato entre culturas à interação cultural; papéis que os professores podem ter no desenvolvimento do currículo, e especificamente quando ele pretende atender à diversidade e a diferença no cotidiano nas aldeias.

A fim de compreender os perfis das diretrizes nacionais de formação docente, dos (as) professores (as) do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural do CAA-UFPE, nos aprofundaremos no estudo do currículo na perspectiva dos EC. . É nessa problemática que se percebe a necessidade de coesas reflexões na perspectiva de um multiculturalismo. Com isso demonstra-se a preocupação de proporcionar aos alunos uma formação profissional voltada para a as discussões teórico-conceituais para lidarem, de forma mais consistente, com a pluralidade cultural no cotidiano acadêmico.

Bhabha (2005) e Hall (2003) apresentam a relação estreita entre educação e direitos humanos e as “tensões” entre *igualdade* e *diferença* e a pedagogia “decolonial” a qual esta para modificar a lógica eurocêntrica e hegemônica de cultura de valores que a sociedade esta firmada. Na qual internaliza esses valores nos *outros*, de forma colonizadora, onde esse *outro* precisa negar sua cultura a deixando na invisibilidade. Neste sentido, Candau (2010) afirma que se faz necessário uma abordagem intercultural crítica, a fim de construir outros caminhos epistemológicos, onde os conhecimentos subalternizados possam estar numa relação de igualdade com os conhecimentos ocidentais.

Em uma aproximação com as diferentes dimensões do multiculturalismo, analisamos o nosso campo de pesquisa. E nele procuramos compreender e dar significado as discussões e relações humanas estabelecidas. Pensar esse processo divergente e suas inter-relações. Experiências estas que estão intimamente entrelaçadas. A cultura pode ser entendida no seu conceito mais amplo que engloba os modos de vida em vários segmentos de nossa sociedade, religião, política, raça, etnia, economia, entre outros, trás a cultura como uma consequência ou produto de ação humana na vida em sociedade.

As concepções e vertentes diversificadas do multiculturalismo trazem compreensões de um multiculturalismo que traz duas perspectivas. A primeira a perspectiva descritiva, enfatiza a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico. A segunda, a perspectiva propositiva, entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social.

Na busca por uma pedagogia cultural crítica, há a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possamos oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sócio-políticos e culturais atuais. (MOREIRA, 2008).

Como afirma Candau (2008), Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”. Isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. O que se pretende é propiciar elementos para aprofundar na compreensão das relações entre educação e cultura(s). Pensar esse processo divergente e suas interrelações. Experiências estas que estão intimamente entrelaçadas.

A interculturalidade propõe aberturas e interação entre as diversas culturas. Caracteriza-se principalmente pela valorização das culturas e promoção das relações dessas culturas, todas presentes numa mesma sociedade. Não concebe a cultura como acabada, mas sim como dinâmica, tendo sua base, sua matriz, mas sempre em processo. Inclusive porque os seres humanos que fazem a cultura, que são a cultura, são seres inconclusos (FREIRE, 2003) e sempre estão em transformação, em processo de mudança. De acordo com Candau, esta perspectiva,

quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (2008, p. 23).

Em face à discussão existente dentro do multiculturalismo, algumas características especificam a perspectiva intercultural. A primeira é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Os discursos sobre interculturalidade já são historicamente consolidados, revelando uma pluralidade significativa de referenciais teóricos. (FLEURI, 2003, p. 64).. Entende-se interculturalidade para além das concepções de multiculturalidade.

Por fim, o terceiro aspecto, eixo fundamental das concepções sobre a interculturalidade é o diálogo. A dialogicidade é o modo de ser da relação na diferença, da construção permanente da identidade e da possibilidade reconhecimento do outro como valor. O diálogo não é a base da igualdade e de direitos iguais, mas a possibilidade de conquistas de direitos de ser, de pensar e agir de acordo com a sua identidade cultural e social. (FLEURI, 2003)

A formação de professores indígenas é um desafio pautado pelos princípios da diferença, da especificidade e da interculturalidade. Em um consenso estabelecido que dialoga com a tarefa complexa que reflete a diversidade das relações e situações culturais, históricas e de formação vividas pelos professores índios.

Reconhecendo que o mundo não é homogêneo estanque, ao contrário é multável e multifacetado. Para a compreensão do campo em que se inscreve deste trabalho, se faz necessário um aprofundamento teórico e histórico acerca das discussões que culminaram no Curso de Licenciatura em Educação intercultural,

A legislação educacional brasileira, publicada pós Constituição de 1988, afirma que as escolas indígenas têm normas e ordenamentos jurídicos próprios. Nesse sentido, devem valorizar as culturas dos povos indígenas. Além disso, os professores devem ser prioritariamente oriundos da própria etnia e seus processos formativos devem ser realizados em cursos específicos, cujo princípio epistemológico básico será o da interculturalidade.

Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas (ALMEIDA, 2001), é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas.

Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do conhecimento academicista e criará pontes epistemológicas. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para tornar-se um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade.

A formação do professor índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, como a capacitação para elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas;

A mudança na concepção do currículo intercultural indígena reflete, como não poderia deixar de ser, nos procedimentos avaliativos que rompem com a estrutura funcionalista, quantitativa e reducionista, limitada, muitas vezes, à mensuração de resultados a partir de um padrão prefixado de comportamentos, tendo como uma das consequências a seletividade, a exclusão e a segregação social, típica do caráter fragmentador e estratificado da organização cartesiana do conhecimento.

O enfoque dessa nova concepção curricular desloca o centro do processo avaliativo, que antes se situava na verificação quantitativa do conteúdo programático aprendido e na habilidade reproduzida pelo aluno/professor para colocar a avaliação como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano.

Os currículos das escolas indígenas, construídos por seus professores em articulação com as comunidades indígenas, deverão ser aprovados pelos respectivos órgãos normativos dos sistemas de ensino. Entende-se que eles sejam o resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o projeto de escola de cada comunidade indígena particular.

A partir desta reflexão compreendemos a Universidade como espaço de diversidade cultural, sendo assim esta precisa proporcionar ou criar mecanismo que garanta uma educação para essa pluralidade, a educação nesta concepção vai além da interpretação da diferença e diversidade encontrada na escola como uma política compensatória, mas uma dimensão que respeita o outro, sua identidade, sua cultura.

É através do olhar da Interculturalidade que compomos este ensaio. Procuraremos compreender as aproximações e distanciamentos, limites e possibilidades entre as políticas curriculares nacionais e as influências dos Estudos Culturais – ECs na concepção de identidade e formação do(a) professor(a) indígena, bem como os conhecimentos sobre as diferenças culturais.

OS ESTUDOS CULTURAIS E O CONCEITO DE IDENTIDADE

As modificações culturais desestabilizam as estruturas sociais que ancoram os sujeitos, causando mudanças nos modos de ser, sentir e pensar. Na visão de Hall (1997), a linguagem assume função primordial quanto à estrutura e organização das sociedades, dada a intensificação do fluxo de produção, circulação e trocas culturais. A cultura, por sua vez, exerce um papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, pois todas as práticas sociais comunicam um significado.

Hall enfatiza que a centralidade da cultura é um fator constituinte do sujeito, pois a identidade é resultado do processo de identificação que os discursos culturais fornecem, posicionando os sujeitos nos sistemas simbólicos, ou seja, no interior de cada cultura. O autor assevera que a centralidade da cultura dissolveu a fronteira entre a subjetividade e a

identidade, entre o psíquico e o social. Qualquer artefato cultural, portanto, implica processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação.

Diante desses argumentos, a questão da identidade e das formas como elas são representadas tornam-se fundamentais para os ECs. O que interessa saber é como as identidades foram produzidas e como as representações que se fazem delas as afetam e imobilizam. O importante é compreender como os discursos e práticas atuam de modo a levar os sujeitos a assumirem certas posições no sistema social e como os sujeitos são construídos por esses mesmos discursos e práticas. Em outras palavras, é preciso conhecer o processo de identificação.

Em se tratando dos Estudos Culturais, o que importa saber é como o currículo, suas práticas e sistemas simbólicos, instam os sujeitos a assumirem determinadas posições, afirmando as identidades projetadas como as ideais para compor o quadro social e enunciando a diferença, para aqueles que precisam ser corrigidos, transformados ou, caso resistam ou não consigam adaptar-se, marginalizados.

Os ECs promovem um olhar diferenciado, crítico em relação ao contexto em que a educação se concretiza, em que não somente a escola e o professor são responsáveis pela educação, uma vez que podem ser considerados, nesse processo, outros mecanismos que estão presentes no nosso cotidiano e que contribuem para a nossa formação.

Uma leitura crítica da organização escolar nos possibilita perceber o envolvimento histórico entre a escola e o currículo como instrumentos de materialização das ideologias hegemônicas. Para os ECs, tanto aquela quanto este currículo são elementos indispensáveis para a análise dos processos de formação dos sujeitos e dos fenômenos culturais.

As reflexões propostas pelos ECs em relação à produção do conhecimento nas universidades e o papel da escola na formação dos indivíduos são fundamentais para se questionar como a dinâmica do poder etnocêntrico e a monocultura se legitimam na sociedade. Diante disso, Giroux (2003) apresenta algumas considerações a respeito do trabalho que pode ser desenvolvido pelas faculdades de educação e pelas escolas, segundo a abordagem teórica dos ECs..

No entanto, centrar as questões de formação educativa nos fenômenos culturais não implica reduzir tudo à cultura, mas assumir que “a cultura é uma das condições constitutivas de existências de toda prática social, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que haja

nada além do *discurso*, mas que toda prática social tem *seu caráter discursivo*” (Hall, 1997, p.33). Discursos são manifestações que estruturam a maneira como uma coisa é pensada e a maneira como atuamos baseados no que pensamos, sendo um conhecimento particular sobre o mundo de acordo com a compreensão do mundo e com a forma como as coisas são feitas nele.

Os estudos sobre currículo têm indicado a necessidade premente de se repensar a formação dos professores no sentido de possibilitar-lhes maior contato com os subsídios que movimentam o debate curricular atual. Entende-se que os professores não apenas aplicam, mas reinterpretem as diretrizes curriculares que lhes são apresentadas a partir de suas próprias leituras de mundo e que, por isso, precisam refletir coletivamente sobre sua prática, de forma a desenvolverem consistentemente tanto o ensino como a si mesmos como profissionais.

Podemos, diante deste estudo, afirmar que o CAA caminha na busca de uma formação baseada em estudos complexos que circundam o currículo, dentre eles os Estudos Culturais, o que torna o curso de formação de professores do CAA diferenciado em seus aspectos formativos e identitários. Formação esta, mais completa que permite ao professor o alcance de conhecimentos, habilidades e competências para uma compreensão das relações entre a educação e a cultura, tendo como finalidade o desenvolvimento escolar, social e cultural dos seus alunos/professores.

O currículo intercultural materializado no CAA propõe uma formação capaz de promover uma prática educativa preocupada com a formação do profissional da educação intercultural indígena e que o direciona para o compromisso de formar professores investigadores, pesquisadores, ativos, principalmente, na construção e reconstrução tanto dos projetos institucionais, quanto na reformulação diária dos currículos escolares e não escolares, que apontam uma educação realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas.

Os saberes, competências e habilidades servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Faz-se necessário uma formação mais completa que permita ao professor o alcance de conhecimentos,

habilidades e competências para uma compreensão das relações que a educação e a cultura, tendo como finalidade o desenvolvimento escolar e social dos seus alunos.

Esse debate é pertinente à formação do professor, pois, a forma como ele se posiciona, atinge diretamente a formação dos educandos. Caso se assuma crítico em relação a esses conceitos aqui discutidos, pode instituir discursivamente a vontade de um grupo social. Mobilizar uma ação contra os padrões e os processos de exclusão instituídos, pois a diferença cultural é socialmente construída e está envolvida com as relações de poder, representadas pelas dimensões elencadas no nosso trabalho e por outras que não contemplamos neste estudo.

Entendemos que diferença cultural tratada de forma negativa, é uma construção social que tem como capacidade distinguir, inferiorizando, um indivíduo do outro, devido a sua raça, etnia, gênero ou sexualidade. Tratar a diferença numa perspectiva crítica e positiva, seria a prática da valorização das diferenças, sejam elas de que dimensão for, e do diálogo entre elas.

Podemos dizer que o currículo contempla discussões sobre o hibridismo¹²⁸ e a mistura de culturas, preferindo o subjetivismo das interpretações, tornando-as como parciais e locais, relativizando a totalidade e a globalidade. Seria um currículo em que não haveria distinções entre alta e baixa cultura, as discussões existentes se voltariam apenas para cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o currículo é uma das maneiras de a prática pedagógica promover mudanças na prática social. Para isso, julgamos ser importante rever também os currículos dos cursos de graduação. É preciso que os currículos dos cursos de formação docente reflitam sobre os condicionamentos produzidos historicamente, que apresentem, de forma equilibrada, questões e discussões, dando aos graduandos oportunidade de conhecer os problemas oriundos da diferença cultural, para que eles mesmos escolham a forma como desejam vivenciar sua prática.

¹²⁸ Segundo Canclini, hibridismos são “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (1997, p.19).

Entendemos ainda que os currículos de formação de professores, numa perspectiva emancipadora, devem ser multiculturalmente orientados para uma formação que permita ao aluno compreender a construção da diferença e desigualdade. Em outras palavras, o currículo de formação docente deve viabilizar a compreensão de que a diferença e a desigualdade não são naturais, mas, ao contrário, são invenções e construções históricas passíveis inclusive de serem transformadas e desestabilizadas.

Defendemos que, pela via da educação, abrem-se possibilidades, ainda que limitados, de alteração da realidade. À medida que cabe à comunidade escolar a tarefa insubstituível de veicular, para todos, formas mais elaboradas da cultura, permite-se a nutrição das múltiplas manifestações sociais e culturais, originadas das condições concretas de vida da população.

A transformação, mais do que acarretar modificações na estrutura educativo-social parece ter como horizonte a construção de uma sociedade menos desigual, na qual e para qual o acesso à cultura e à educação seja realidade e prática, e não apenas direito formal.

De maneira geral, a formação em Educação Intercultural UFPE – CAA aponta para essa perspectiva de mudança, de criticidade, em que se busca reconhecer a realidade educacional e social, com todas as suas implicações. Vislumbra-se um profissional que contribua como agente transformador, mediando à formação de outros agentes transformadores que sejam capazes de provocar as mudanças necessárias para a consolidação de um mundo melhor.

Por fim, compreendemos que, diante das dificuldades práticas da construção de um currículo ou de uma reforma curricular, assim como, em face das dificuldades de formar devido ao desafio de mudar um cenário cristalizado durante anos, é preciso romper com o paradigma da reprodução ao qual a educação tem se vinculado, deixar tudo isso para trás e priorizar a educação multiculturalmente crítica, através de currículos orientados nessa perspectiva. Isso, contudo, é objeto de uma outra pesquisa a ser desenvolvida futuramente em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. A. *A Política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena. Dissertação* (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

- BOURDIEU, P. *Os Usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BRAYNER, Flávio. O elixir da redenção: o movimento de cultura popular do Recife (1960-1964). In: STRECK, D; ESTEBAN, M. *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Edusp. São Paulo: 1997.
- CANDAU, V. M. (Orgs) *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: Sete letras, 2006.
- COSTA, Marisa Vorraber ; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel ; SOMMER, Luís Henrique . Estudos Culturais, Educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas (SP), n.23, p. 36-61, 2003.
- FLEURI, R. M. *Educação Intercultural. Mediações Necessárias*/Reinaldo Matias Fleuri(org.) - Rio de Janeiro : DP&A, 2003.
- HALL, S. Da Diáspora: Identidades de mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo Cultural em Políticas de Currículo Nacional. In: MOREIRA, A. F. B.(org). *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo: Papirus, 1999.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, 2006, p. 285-327.
- MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 3.ed., 1994.
- OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educação em \Revista, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.
- SANTOS, J. L. dos. *O que é Cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

SILVA, G. F. Multiculturalidade e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, T.T. *Documentos de Identidade - Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- LXIII -

**POLÍTICAS NACIONAIS PARA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES E O
CURRÍCULO INTERCULTURAL**

Emmanuelle Amaral Marques – UFRPE/FUNDAJ - BRASIL

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz os resultados da pesquisa desenvolvida Núcleo de Formação Docente, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco. Apresentamos aqui os debates políticos, sociais e epistemológicos sobre as concepções curriculares e culturais que circundam a formação do Curso de Pedagogia e a formação do Professor Indígena. Além de apresentar discussões relacionadas ao currículo do Curso de Pedagogia e da Licenciatura em Educação Intercultural da referida IES e suas relações de aproximação e distanciamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam os distintos cursos.

No contexto educacional atual, a formação de professores e a concepção de currículo são vistos como instrumentos do trabalho docente. Entre as muitas questões que compõem as preocupações e discussões da formação de professores, uma se destaca e aponta para a busca de respostas em torno do preparo, atuação e desenvolvimento do Pedagogo, a multiculturalidade do trabalho docente do Professor Intercultural.

Diversos temas evidenciam-se e abrem novos horizontes para discussões e análises dos contextos e concepções acerca da formação de professores na perspectiva da multiculturalidade do currículo como instrumento do trabalho docente. O presente estudo almeja repensar o lugar da universidade, dos professores formadores e do currículo do curso de Pedagogia, bem como a construção de uma Educação Intercultural para os povos Indígenas de Pernambuco.

Partimos da premissa de que a universidade seja um importante meio para o aperfeiçoamento das compreensões ideológicas e legislativas que circundam a formação de professores. Neste sentido, no presente estudo nos aprofundaremos na concepção de currículo e nos pressupostos legislativos que influenciam no desenvolvimento de competências que permitem aos professores configurar e desenvolver especificidades locais e globais que influenciam no modo como vivemos e que dão significado os conhecimentos e culturas envolvidas no processo educativo.

A problematização das questões ligadas às práticas pedagógicas inseridas no contexto social do CAA fomenta uma intensa reflexão acerca do papel do Pedagogo como formador atuante no contexto educacional, bem como o papel de ser social que reflete seus traços identitários em suas práticas educativas. Procuraremos neste trabalho dialogar a formação do Pedagogo e as particularidades da formação proposta pelo curso de licenciatura em Educação Intercultural.

Neste sentido, a cultura se trata de uma concepção que deve ser apropriada em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade. Percebemos que mais do que uma simples descrição teórica de significados, cultura pode ter uma significação bem maior e mais relevante na história, práticas e relações de nossa sociedade.

Diante desta realidade, esta pesquisa desenvolvida na UFPE no Centro Acadêmico do Agreste - CAA, no Núcleo de Formação Docente e tem como problema: Quais as aproximações e os distanciamentos entre as diretrizes curriculares nacionais para formação do(a) Pedagogo(a) e as diretrizes curriculares nacionais para formação do(a) Professor(a) da Educação Básica e como estas diretrizes se contextualizam? A problemática em questão parte das necessidades de conhecer os possíveis diálogos pedagógicos, epistemológicos e políticos entre as diretrizes nacionais e qual a influências desta recontextualização nos perfis dos professores formadores dos Cursos de Pedagogia e do Curso Licenciatura em Educação Intercultural.

Nesta perspectiva, a relevância acadêmica deste estudo se dá pela necessária reflexão acerca das perspectivas de formação do Pedagogo e as implicações das políticas nacionais na trajetória de formação identitária e profissional do Pedagogo e do professor Indígena atuante na Educação Básica.

Partindo do pressuposto de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais (CANDAU, 2005), entende-se que há a necessidade de se reinventar a educação para que possamos oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sócio-políticos e culturais atuais e a repercussão destes nos processos de construção das políticas curriculares, principalmente no que corresponde ao movimento de recontextualização destas políticas.

REVISÃO DE LITERATURA

A identificação da intencionalidade do trabalho docente permeia a trajetória do Pedagogo desde o cerne de sua vida acadêmica. A universidade, enquanto formadora de conceitos e perspectivas de formação, ao mesmo tempo em que produz suas próprias expectativas acerca do perfil de formação, traz importantes contribuições das instâncias legislativas nacionais para seu contexto de atuação.

Para uma análise deste contexto, nos aprofundaremos nas políticas nacionais para a formação do professor, a fim de compreender as aproximações e distanciamentos entre as políticas nacionais e as concepções locais de formação na perspectiva dos estudos culturais. Partimos da idéia de que as IES são campos de formação que possuem lógicas institucionais próprias que possibilitam um processo de refração-retradução (BOURDIEU, 2004) dos modelos de formação e das políticas nacionais para a formação de professores. A partir da possibilidade de inserção na discussão nacional e regional sobre as políticas curriculares para a formação de professores.

Esse movimento favorece a construção dos pressupostos em relação às dúvidas que gestamos. Isto é, suspeitamos que as políticas internas das IES vão além dos condicionantes externos (globalidade-globalização) ao recepcionarem e ressignificarem os Modelos e as políticas de formação, ou seja, estas instituições produzem políticas próprias e ações (localidade-localização) resistentes e propositivas através do processo *refração-retradução*.

As histórias dos sujeitos e da IES a ser investigadas não significa apenas a passagem do tempo e o registro dos fatos, é o chão em que se processou, a partir da reflexão e da mobilização, a desconstrução e a reconstrução de suas identidades e culturas pessoais e institucionais e das políticas internas e externas de formação dos(as) profissionais da educação.

Nesta perspectiva, nos propomos enfocar a nova concepção curricular a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano. A fim de subsidiar essa compreensão, nos aprofundamos na literatura sobre as políticas, sentidos e significados que refletem diretamente no processo de recontextualização do currículo dos cursos de Pedagogia e Educação Intercultural do Centro Acadêmico do Agreste.

CURRÍCULO MULTICULTURAL E OS ASPECTOS INTERCULTURAIS NO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

Compreendemos, que as políticas curriculares no mundo globalizado envolvem uma articulação global-local que não se desenvolve em uma hierarquia rígida e tampouco são discursos superpostos que podem ser utilizados livremente, sem que prevaleçam alguns sentidos e significados que refletem diretamente no processo de recontextualização do currículo dos cursos do Centro Acadêmico do Agreste..

Os estudos sobre currículo têm indicado a necessidade premente de se repensar a formação dos professores no sentido de possibilitar-lhes maior contato com os subsídios que movimentam o debate curricular atual. Entende-se que os professores não apenas aplicam, mas reinterpretam as diretrizes curriculares que lhes são apresentadas a partir de suas próprias leituras de mundo e que, por isso, precisam refletir coletivamente sobre sua prática, de forma a desenvolverem consistentemente tanto o ensino como a si mesmos como profissionais.

Quando o que se busca é a oferta de uma Educação que respeite as diferenças, a preocupação com a prática docente se acentua, pois o preconceito e a segregação ocorrem, no mais das vezes, de maneira sutil no cotidiano escolar. Lidar com as diferenças exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando que os próprios docentes sejam a fonte de juízos, atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certos grupos sociais, culturais, étnicos.

É nessa problemática que percebo a necessidade de coesas reflexões na perspectiva de um multiculturalismo. Com isso demonstra-se a preocupação de proporcionar aos alunos uma formação profissional voltada para as discussões teórico-conceituais para lidarem, de forma mais consistente, com a pluralidade cultural no cotidiano acadêmico. A cultura

pode ser entendida no seu conceito mais amplo que engloba os modos de vida em vários segmentos de nossa sociedade, religião, política, raça, etnia, economia, entre outros, trás a cultura como uma consequência ou produto de ação humana na vida em sociedade.

As concepções e vertentes diversificadas do multiculturalismo trazem compreensões de um multiculturalismo que traz duas perspectivas. A primeira a perspectiva descritiva, enfatiza a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico. A segunda, a perspectiva propositiva, entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social.

Nesse sentido, nossa formação acadêmica nos propicia o reconhecimento de nossas identidades culturais, bem como desvelar o daltonismo cultural presente em diferentes intensidades no cotidiano escolar. Assim como no filme contemplado, faz-se necessário que nós como pedagogos possamos identificar nossas representações acerca dos “outros”. As relações entre “nós” e os “outros” (CANDAU, 2008) estão carregadas de estereótipos e ambigüidades.

Na busca por uma pedagogia cultural crítica, há a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possamos oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sócio-políticos e culturais atuais. (MOREIRA, 2008). Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”. Isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. O que se pretende é propiciar elementos para aprofundar na compreensão das relações entre educação e cultura(s). Pensar esse processo divergente e suas interrelações. Experiências estas que estão intimamente entrelaçadas.

O desenvolvimento de nossos currículos esta uma visão do conhecimento a - histórica, a qual concebe o conhecimento escolarizado como um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez constituídos, se estabilizam. Favorecer a aquisição por parte dos alunos e alunas de referências seguras. Estabelecer fronteiras entre verdades e erros. Valores muitas vezes provenientes da cultura dominante considerados verdades absolutas. No entanto, as questões multiculturais questionam este universalismo que informa o nosso modo de lidar com o conhecimento escolar e o conhecimento de modo geral.

Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural. Trabalhar o cruzamento de culturas que existe na escola. A escola é concebida como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas. Não adianta equipar a escola tecnologicamente, se a diversidade cultural do conhecimento continua do lado de fora.

As relações entre o cotidiano escolar e cultura(s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e /ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas. As relações entre o cotidiano escolar e cultura(s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas.

No entanto, uma abordagem mais próxima desta proposta seria a do educador Peter McLaren, que trata do multiculturalismo crítico. Segundo Silva (2003), a partir da perspectiva norte-americana, ele vem defendendo a proposição de um multiculturalismo crítico que consiga diferenciar-se de outros enfoques de tendência humanista liberal, conservadora e empresarial. Na sua concepção, o multiculturalismo crítico e de resistência deve trabalhar na perspectiva de construção da democracia, estabelecida como meta, inserida em uma política crítica e de compromisso com a justiça social.

A outra nomenclatura que se aproxima do multiculturalismo crítico é o multiculturalismo interativo ou o termo interculturalidade, que propõe aberturas e interação entre as diversas culturas.

Os discursos sobre interculturalidade já são historicamente consolidados, revelando uma pluralidade significativa de referenciais teóricos. (FLEURI, 2003, p. 64). Sabe-se que a origem desses discursos se situa no contexto dos conflitos raciais americanos e europeus (a partir da segunda metade do século XX) e das questões advindas dos processos sociais geradas pelos movimentos migratórios invertidos dos países colonizados para os países colonizadores. Entende-se interculturalidade para além das concepções de multiculturalidade.

As sociedades vivem inevitáveis relações pluriculturais e multiculturais. Dentro dos processos há que se entender os sentidos das diferenças dos sujeitos e das suas respectivas culturas. O humano é feito de uma diferença radical que permite que se pense a cultura como processo feito de convenções nas diferenças. Outro fator importante a ser

considerado e o conflito que emerge nos processos sociais e culturais na diferença. Por fim, o terceiro aspecto, eixo fundamental das concepções sobre a interculturalidade é o diálogo. A dialogicidade é o modo de ser da relação na diferença, da construção permanente da identidade e da possibilidade reconhecimento do outro como valor. O diálogo não é a base da igualdade e de direitos iguais, mas a possibilidade de conquistas de direitos de ser, de pensar e agir de acordo com a sua identidade cultural e social. (FLEURI, 2003)

Em seus escritos, Fleuri (2003, p.28) traz a importância da adoção da interculturalidade como visão norteadora dos projetos da Educação Básica e Superior no Brasil já é uma conquista significativa, tanto na instrumentação legal quanto organizacional. Pesquisadores de diversas áreas de conhecimento estão empenhados nas universidades brasileiras e latinas americanas na produção científica e acadêmica nessa perspectiva. Foi o desafio da conquista das escolas indígenas, quilombolas e ciganas que abriu brechas de cursos de Ensino Superior.

A Universidade Federal de Pernambuco, em várias unidades e cursos, tem pesquisadores docentes que desenvolvem e orientam pesquisas voltadas para a interculturalidade. O Centro Acadêmico do Agreste, atendendo a demanda das comunidades indígenas de Pernambuco, abriu uma Licenciatura em Educação Intercultural. Esse curso está proporcionando o diálogo entre saberes tidos como tradicionais da academia com os saberes dos povos indígenas. Essa relação tem sido fundamental para se desenvolver concepções de escola, de currículo, de gestão, de formação docente e de princípios norteadores da educação intercultural.

No desenvolvimento de ambos os cursos, considera-se fundamental a orientação dos profissionais que atuam como docentes no sentido de saber e vivenciar reflexões e estudos que considerem as tradições das comunidades indígenas na sua totalidade. É necessário saber e respeitar as especificidades culturais do(as) estudantes do CAA. Seu modo de ser e de pensar, sua vivência e sua prática organizacional, educativa, econômica, etc, não é a mesma dos demais estudantes universitários. A metodologia do ensino na perspectiva intercultural é algo a ser entendida e vivenciada também.

O Curso de Educação Intercultural, bem como o Curso de Pedagogia estão sendo uma grande oportunidade para a UFPE firmar parcerias de aprendizado, de diálogo com culturas marginalizadas

historicamente. Estamos valorizando dimensões antes desconhecidas como forma de ensino, de pesquisa e de extensão: Identidade, alteridade e diálogo intercultural; Saberes tradicionais dos povos indígenas e Ciências; Linguagens, artes e interculturalidade; Organização social e Política; Educação e escola intercultural.

É através do olhar desta abordagem que se faz esta pesquisa. Procuramos identificar dentro do currículo do Pedagogo, por ser ele o Professor Inicial da Educação Básica, como está sendo constituído, como os conhecimentos sobre as diferenças culturais estão sendo viabilizados através dos currículos das Instituições de Ensino Superior.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa é desenvolvida tendo como problema central: Quais as aproximações e os distanciamentos entre as diretrizes curriculares nacionais para formação do(a) Pedagogo(a) e as diretrizes curriculares nacionais para formação do(a) Professor(a) da Educação Básica e como estas diretrizes se contextualizam?

A problemática em questão parte das necessidades de conhecer os possíveis diálogos pedagógicos, epistemológicos e políticos entre as diretrizes nacionais e qual a influência desta recontextualização nos perfis dos professores formadores dos Cursos de Pedagogia e do Curso Licenciatura em Educação Intercultural. A escolha desse campo se deu devido a especificidade do curso de Pedagogia no que se refere aos aspectos culturais de seu currículo, bem como a natureza da concepção de currículo intercultural propostos pelos cursos.

Neste sentido, as fontes da pesquisa selecionadas são as DCN para o Curso de Pedagogia, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, pois expressam as dimensões globais existentes no cenário nacional da formação docente. E na categoria de documentos institucionais, os projetos dos cursos de Pedagogia e da Licenciatura em Educação Intercultural, pois as políticas internas (locais) da IES vão além dos condicionantes externos (globais) ao recepcionarem e ressignificarem os modelos e as políticas de formação, ou seja, produzem políticas próprias e ações. Os sujeitos de pesquisa são professores formadores de ambos os cursos, sendo que 17 do curso de pedagogia e 40 do curso de Educação Intercultural, totalizando assim, 57 professores.

O tratamento dos dados será realizado através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Este tipo de análise é um procedimento de tratamento dos dados que possibilitará descrever e interpretar os discursos declarados dos sujeitos participantes da pesquisa e dos documentos selecionados.

Através dessa metodologia e da interpretação de dados deu-se a compreensão os aspectos culturais no currículo do curso de Pedagogia, a fim de entender e analisar que sentido a Instituição, campo de pesquisa, tem dado à essa temática, que ultimamente tem ganho tanto espaço no contexto educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos documentos legais, relacionamos os estruturantes e os elementos fundantes da identidade profissional do Pedagogo e do professor indígena nos Projetos dos cursos da IES investigada. Com o cruzamento dos dados obtidos, estabelecemos aproximações e distanciamentos entre a legislação, os Projetos de curso e os perfis dos docentes dos cursos em questão.

O presente estudo está voltado para a identificação das concepções que subsidiam a proposta curricular do Curso de Pedagogia e do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural na Universidade Federal de Pernambuco tratando da especificidade da implementação dos cursos no Centro Acadêmico do Agreste.

Pretende-se abordar as relações e interações na concepção dos cursos, bem como a importância do processo de *refração-retradução* para a compreensão das políticas curriculares para a prática de uma educação intercultural repleta de significados e intencionalidades em nível de formação social, cultural e profissional. A partir da preocupação acerca da formação pessoal e profissional do educador, refletimos se os cursos em questão propiciam subsídios teórico-práticos para traçar a identidade e as práticas educativas deste profissional para o bom exercício de sua profissão.

Para esclarecer os pontos específicos da implementação das políticas curriculares, trataremos distintamente as especificidades curriculares de cada curso, e com base no cruzamento de dados, identificamos as aproximações e distanciamentos advindos das diversas concepções de currículo e formação

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS PROJETOS INSTITUCIONAIS E AS POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO

Através da análise dos documentos institucionais, percebemos que ambos os cursos seguem a linha de orientação apresentada pela legislação por meio dos seus objetivos, princípios, habilidades e competências atribuídas à formação do Pedagogo e do Professor Indígena como podemos observar no quadro n. 02.

Abordamos em primeira instância a especificidade da formação do Pedagogo e do Profissional da Educação Indígena. Para tanto, baseamos-nos nos estruturantes que estão relacionados à formação do docente (concepção de Formação; exigências, princípios).

O processo de análise permitiu-nos desenvolver reflexões e interpretações sobre os dados obtidos, assim como, compreensões sobre o processo de formação do Pedagogo e do Professor Indígena, segundo a legislação e os projetos analisados. Inicialmente tratamos dos estruturantes da identidade e de formação do Pedagogo (Quadro 02). Relacionamos os estruturantes e os elementos fundantes da identidade profissional nos Projetos de curso da IES investigada e com o cruzamento dos dados obtidos, conseguimos estabelecer aproximações e distanciamentos entre a legislação e os Projetos de curso.

As análises dos estruturantes de formação apontam como indispensáveis os aspectos sociais e culturais que caracterizam as intencionalidades dos cursos. Neste sentido, podemos concluir que o projeto formativo do CAA tem a intencionalidade de formar profissionais capazes de atuar política e socialmente na área de docência no Ensino Fundamental e Médio, na pesquisa, na organização e gestão de sistemas, e de exercer atividades técnico-científicas compatíveis com sua formação, bem como atender as suas peculiaridades e singularidades culturais que consideravelmente influenciam seus processos educativos.

Neste sentido, a formação de professores desenvolvida no CAA está intensamente comprometida com a transformação da sociedade e a formação de cidadãos e encontra no diálogo uma ferramenta eficaz. Além de reconhecer as diferenças, precisa promover igualdades e estimular os ambientes de trocas em um projeto integrado e aberto, intercultural, que dê conta da complexidade do mundo contemporâneo, revelando a diversidade da Educação.

Percebemos que o discurso entre os documentos nacionais e os Projetos de Curso sinaliza para uma sólida formação teórico-prática e destina uma especial atenção para a pesquisa sobre a ação docente e principalmente para a prática educativa foco da atuação do(a) Pedagogo(a) e do(a) Professor Indígena. Além disso, encontramos princípios que norteiam e atentam para a necessidade da responsabilidade ética e cultural na atuação deste profissional.

Através das leituras identificamos que o Curso de Pedagogia e de Educação Intercultural são responsáveis por formar o profissional da Educação, através de uma sólida formação teórica e com uma ligação desta teoria a prática, campos imprescindíveis para a atuação docente, além de estabelecer diferentes atribuições e saberes que servem de base para a sua atuação na docência, na gestão, na produção científica e na participação de diferentes planejamentos educacionais. Compreendendo a importância dessa formação para a docência, observamos que a mesma é vislumbrada na legislação e no Projeto do Curso de Pedagogia, como é demonstrado no quadro n. 03, no estruturante: concepção de docência.

Em nossas análises percebemos um diferencial no Projeto do Curso de Pedagogia, pois o mesmo vislumbra a formação do(a) Pedagogo(a) para a atuação em espaços não escolares, focando principalmente os espaços dos Movimentos Sociais e/ou das organizações sociais, atendendo as suas peculiaridades e singularidades. Além disso, apresentam uma formação voltada para todos os espaços de atuação do(a) Pedagogo(a) desde a docência na Educação Infantil, nos primeiros anos do Ensino Fundamental e na modalidade Normal Médio, a gestão e a produção científica, como se pode visualizar no quadro n.04, no estruturante de identidade do(a) Pedagogo(a): funções.

Os dilemas que circundam o processo da identidade e a concepção de Pedagogo e do Professor Indígena. Em média intensidade, evidencia-se no projeto dos cursos caracterização do Pedagogo e o Professor Indígena, como pesquisadores e profissionais da Educação. Do ponto de vista de Libâneo, a prática educativa é um fenômeno constante e universal à vida social, portanto, se é um âmbito social é possível de ser investigado, pois constitui objeto de conhecimento como Teoria e prática da Educação.

Identificamos como fato singular a discussão acerca da prática enquanto forma reflexiva e autônoma de formação de identidade proposta por ambos os cursos. Essa perspectiva aproxima-se da proposta educacional da ANFOPE no que se refere à formação do educador crítico, com sua

identidade profissional fundamentada na docência, com o pleno domínio do conhecimento e das competências inseridas na realidade da educação e da sociedade. O conhecimento pedagógico existente nas articulações da educação e suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Neste sentido, o Curso de Educação Intercultural enfatiza em seu projeto institucional a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, tendo por objetivo refletir sobre os currículos dos cursos de magistério é oportunidade de pensar e sistematizar, de forma coletiva, as competências gerais e específicas da formação profissional do professor indígena.

Segundo a ANFOPE (SCHEIBE, 2007), o Professor deve ser crítico e estar apto à criação de condições de transformação educação e a realidade social. A proposta pedagógica de ambos os campos pressupõe uma ação docente que considere a contextualização da prática educativa com a dinâmica proposta pela legislação e pela comunidade escolar. Dessa forma, a socialização da produção do conhecimento e do saber proporciona autonomia institucional, bem como a ampla apropriação e difusão de conhecimento.

Observamos que além de estabelecer a necessidade de se atender aos Movimentos Sociais e aos demais espaços não-escolares, existe a preocupação com a produção e a difusão de conhecimentos advindos do trabalho nestes espaços e a necessidade de se planejar, executar e avaliar seus projetos.

No que se refere ao local e o tempo desta formação, a disposição de horários e determinações colocadas para o desenvolvimento da formação deste profissional, seja pelo tempo obrigatório como também pelas opções dadas a ele com o intuito de uma complementação de sua formação em eventos extracurriculares. Já quanto ao local, vemos que a determinação é que esta formação seja realizada em Institutos Superiores de Educação, ou seja, em Universidades que detenham autonomia e que tenham como eixos norteadores o ensino, a pesquisa e a extensão, condizendo assim com o já anunciado anteriormente em relação à função que o(a) Pedagogo(a) e o(a) Professor(a) Indígena realizará quanto a produção científica, ao trabalho de magistério e articulação social.

Ao analisarmos os projetos dos cursos, percebemos que os saberes docentes são provenientes de um conjunto de conhecimentos e habilidades que são adquiridas na prática pedagógica. Os saberes que as IES se utilizam estão relacionados, principalmente às condições em que elas dialogam com

as políticas de formação. Estes saberes são suporte e podem enriquecer e qualificar a prática docente. No entanto, é necessária uma formação que direcione e forme para uma prática crítica e dinâmica.

Sob esta perspectiva, procuramos compreender quais os saberes que subsidiam a formação do Pedagogo e do(a) Professor(a) Indígena, e identificamos em maior intensidade que os saberes tidos como *conhecimentos teórico-práticos, princípios de gestão, saberes da ciência da educação, dos processos educativos e da ação pedagógica e didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens*, surgem em ambos os projetos como cerne da formação docente.

Em média intensidade, itens como, ética, responsabilidade, valores, atitudes que tecem a atuação docente e a atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, caracterizam o modo em que a formação dos professores é norteada.

O estudo também nos apontou as características que são singulares às práticas pedagógicas do contexto das IES. Ambos os cursos trazem ampla discussão sobre as relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade e a articulação com o conhecimento multicultural do currículo. Como pode ser observado no Quadro 05.

O próprio currículo pode vir a ser unidade de estudo e pesquisa durante as situações de formação dos professores indígenas, assim como de seus formadores e de técnicos que acompanham os cursos. Todos esses atores, de forma permanente e transversalmente às áreas definidas na proposta curricular, devem estar habilitados ou habilitando-se para refletir e propor propostas pedagógicas e curriculares específicas, contextualizadas nas diversas situações em que se encontram as escolas e os programas de formação de seus professores.

Em muitas propostas curriculares hoje em desenvolvimento no país, o tema currículo é considerado conhecimento fundamental, que tem sido objeto de pesquisa e reflexão coletiva, entre professores e entre estes e suas comunidades, trabalhado nas situações de formação em cursos e nas práticas educacionais vividas nas aldeias. Torna-se o currículo um tema gerador de diversas áreas de estudo para que Pedagogo (as) e professores índios/não-índios possam pensar criticamente as práticas de formação vivenciadas nos cursos e as práticas educacionais desenvolvidas nas escolas indígenas junto dos alunos.

Os professores e demais educadores envolvidos vão se responsabilizando pela formulação e reformulação dos campos de interesse e das áreas de estudo, planejando ações coerentes de formação, adequando os cursos, seus objetivos, conteúdos e metodologias às demandas e discussões advindas dessa temática. Podem assim se tornar capazes de tomar decisões sobre o seu próprio processo de formação do Curso de Pedagogia, bem como em relação à proposta pedagógica das escolas indígenas em que s Professores Indígenas atuam.

Podemos então afirmar que o CAA caminha na busca de uma formação mais completa que permita ao professor o alcance de conhecimentos, habilidades e competências para uma compreensão das relações entre a educação e a cultura, tendo como finalidade o desenvolvimento escolar, social e cultural dos seus alunos. Uma formação capaz de promover uma prática educativa preocupada com a formação do profissional da educação e que o direciona para o compromisso de formar professores investigadores, pesquisadores, ativos, principalmente, na construção e reconstrução tanto dos projetos institucionais, quanto na reformulação diária dos currículos escolares e não escolares.

CONCLUSÕES

Durante a pesquisa, foi perceptível uma significativa mudança na concepção do currículo. Identificamos que o enfoque dessa nova concepção curricular desloca o centro do processo avaliativo, que antes se situava na verificação quantitativa do conteúdo programático aprendido e na habilidade reproduzida pelo aluno para colocar a avaliação como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano.

Percebemos que os objetivos para a formação destes profissionais apontam para, uma formação crítica e reflexiva que atenda as especificidades das crianças e adolescentes em suas mais diversas realidades sociais e culturais. Os Projetos indicam que os saberes, competências e habilidades servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa

na área da Educação: para professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar. Entendemos que o discurso entre legislação e o Projeto do Curso de Pedagogia sinaliza para uma sólida formação teórico-prática e destina uma especial atenção para a pesquisa sobre a ação docente e principalmente para a prática educativa foco da atuação do(a) Pedagogo(a). Além disso, encontramos princípios que norteiam a ação do(a) Pedagogo(a) e, que atentam para a necessidade da responsabilidade ética na atuação deste profissional.

Em nossas análises compreendemos um diferencial no Projeto do Curso de Pedagogia, pois o mesmo vislumbra a formação do(a) Pedagogo(a) para a atuação em espaços não escolares, focando principalmente os espaços dos Movimentos Sociais e/ou das organizações sociais, atendendo as suas peculiaridades e singularidades. Além disso, apresentam uma formação voltada para todos os espaços de atuação do(a) Pedagogo(a) desde a docência na Educação Infantil, nos primeiros anos do Ensino Fundamental e na modalidade Normal Médio, a gestão e a produção científica. Existe uma preocupação com a produção e a difusão de conhecimentos advindos do trabalho nestes espaços e a necessidade de se planejar, executar e avaliar seus projetos. No tocante ao Projeto da Licenciatura em Educação Intercultural existe uma plena compreensão que se formam nestes cursos professores (as), pesquisadores(as) e que estes profissionais se encontram habilitados para a atuação nas áreas de ensino, pesquisa e gestão de sistemas educacionais, assim como, para a produção e difusão de conhecimentos sobre as áreas em que atua.

Nosso estudo aponta essa formação como um importante passo para uma educação justa e equânime, visto que leva em conta o fato de que o professor índio se constitui como um novo ator nas comunidades indígenas e terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar. Assim, sua formação no CAA propicia-lhe instrumentos para tornar-se um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade. A formação do professor índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permite atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, como as habilidades e competências para uma compreensão das relações que a educação e a cultura, tendo como finalidade o desenvolvimento escolar e social dos seus alunos.

Diante do contexto de discussões acerca da formação de Professores(as) indígenas e da formação de Pedagogos(as), vemos que

existe uma atenção redobrada no que se refere a sua atuação enquanto profissional da educação, principalmente no que tange a uma atuação crítico-reflexiva sobre a realidade em que se está inserido.

Evidenciamos que ambas as diretrizes se contextualizam no momento em que normatizam a necessidade de se formar profissionais com uma sólida formação teórico-prática, de formar profissionais pesquisadores de sua área de atuação, além disso, encontramos em ambos os cursos um movimento de recontextualização quando o mesmo abre novas possibilidades para a atuação do(a) Pedagogo(a) e do Professor(a) Indígena(a), isto é, ao apontar para este profissional a oportunidade de atuar em ambientes não-escolares, como por exemplo, os Movimentos Sociais, no estudo e aprofundamento dos aspectos interculturais do currículo. Ambos os cursos investigados se apropriam do movimento de *refração-retradução* das políticas curriculares da instituição.

Assim sendo, a IES guarda limites e potencialidades, contradições e avanços em relação às definições formativas advindas das Políticas Nacionais para a formação do Pedagogo. Atestando de forma fundamentada que o processo de *refração-retradução* dá-se dentro dos limites e possibilidades, resistências e criatividade de cada IES em seus reais contextos e especificidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A, et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Revista Educação e Sociedade* (Cedes) n. 96 especial, out, 2006, Campinas. p. 819-842.

ALMEIDA, E. A. *A Política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. [L'analyse de contenu] Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNSTEIN, B. *Pedagogia controle simbólico e identidade*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. MEC/CNE/CP. *Parecer CNE/CP n 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006*. Reexame do Parecer CNE/CP n.5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____, *Resolução CNE/CP n 1/2006, aprovada em 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

CANDAU, V. M. (Orgs) *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: Sete letras, 2006.

FLEURI, R. M. *Educação Intercultural. Mediações Necessárias*/Reinaldo Matias Fleuri(org) - Rio de Janeiro : DP&A, 2003.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 11 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

MACEDO, E. F. de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: Moreira, A. F. B. (org). *Currículo: políticas e práticas*. p.43-58. São Paulo: Papyrus, 1999.

MINAYO, M. C. S. S. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 3.ed., 1994.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, T.T. *Documentos de Identidade - Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- LXIV -

MOBILIZAÇÃO E PROLIFERAÇÃO DO PENSAMENTO: MAPA-CRIAÇÃO DE ÁFRICA(S) NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ínia Franco de Novaes - ESEBA/UFU (Brasil)

As criações são como linhas abstratas mutantes que se livraram da incumbência de representar um mundo, precisamente porque elas agenciam um novo tipo de realidade [...] (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p.95)

INTRODUÇÃO

Para apresentar e aproximar esta proposta de escrita trago, primeiramente, reflexões relativas às oficinas que foram realizadas com um grupo de professores¹²⁹. Os encontros foram desdobrados, surgiram e ganharam força como uma estratégia de pesquisa e de prática educativa, em que foram realizadas experimentações com imagens, contribuindo para a produção do conhecimento e a proliferação de pensamentos mobilizando com imagens a(s) África(s) que estavam por ser pensadas.

As oficinas proliferaram em práticas educativas e em ações mobilizadas pelos professores em sala de aula, resultando em produções

¹²⁹ Professores de Geografia da Rede Pública do Município de Uberlândia – Minas Gerais - Brasil. Os encontros foram decorrentes de atividades desenvolvidas durante a pesquisa de doutorado que resultou na produção da tese Resistência e proliferação: conversas com imagens de África(s) e professores de Geografia, defendida em junho de 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE/Unicamp) Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000934526>>

imagéticas realizadas pelos professores com alunos do Ensino Fundamental, assim mergulho nas imagens criadas pelos alunos.

Para finalizar, são delineadas algumas reflexões relativas as experimentações curriculares e proponho-me a pensar o currículo por imagem, currículo-resistência, pensar na proposição da imagem como campo para a multiplicidade rumo ao pensamento da diferença.

OFICINAS COMO ESPAÇO DE PESQUISA E DE EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES

Pensar em experimentações no espaço escolar é pensar no encontro em um espaço múltiplo, é pensar em uma prática docente que tem como perspectiva a abertura, envolvendo todos os personagens num processo de criação, e não de reprodução que leva à repetição de ideologias e clichês que impregnam a memória e a escola. Todos os envolvidos – alunos, professores, materiais, ritmos, lugares, conteúdos, linguagens... – são desafiados a resistir, a migrar, a sair do continente configurado pelos currículos oficiais e pelas práticas de ensino já estabelecidas, criando linhas de fuga que permitam que outros currículos e práticas educativas surjam e, novamente, entrem em fuga, re-existindo em outros pontos do rizoma-processo educativo:

Resistir é busca de proliferação, é fazer existir alguma coisa desde dentro dela mesma: re-existir se e quando se é conectado a outros elementos que antes não compunham aquela coisa – a educação, a geografia, a fotografia, a cartografia, o vídeo, o espaço... (OLIVEIRA JR, 2013, p. 304).

As oficinas procuraram mobilizar a fabulação de África(s) que estavam por ser pensadas, inventadas, criadas ... não a África da memória já estabelecida, mas a(s) África(s) do devir, da criação, da diferença ... Colocamos em movimento uma proposta de pesquisa que busca encontrar os devires possíveis nos professores e em suas ações educativas que visam trazer a(s) África(s) para circular na escola.

[...] estas experimentações criam fraturas no que era antes, sem contudo, negar o anterior, mas forçando-o a ser pensado e vivido de outra maneira, [...] [levando os participantes-experimentadores] a serem

outros desde dentro deles próprios, promovendo outras experiências deles/neles mesmos [...] (OLIVEIRA JR., 2013, p. 307)

As experimentações realizadas nas oficinas proliferaram para além dos encontros, estabelecendo conexões com as escolas e práticas educativas dos professores e de seus alunos. Assim, alguns professores sentindo-se mobilizados pelas conversas com as imagens, levaram as experimentações para outros lugares, como os espaços escolares em que atuavam¹³⁰, e retornaram suas experimentações ao lugar de partida por meio de falas e de criações imagéticas realizadas com/por seus alunos. Para tanto, apresentamos os movimentos de mobilização e de proliferação do pensamento em África(s) realizados com os alunos do Ensino Fundamental por um dos professores participantes das oficinas.

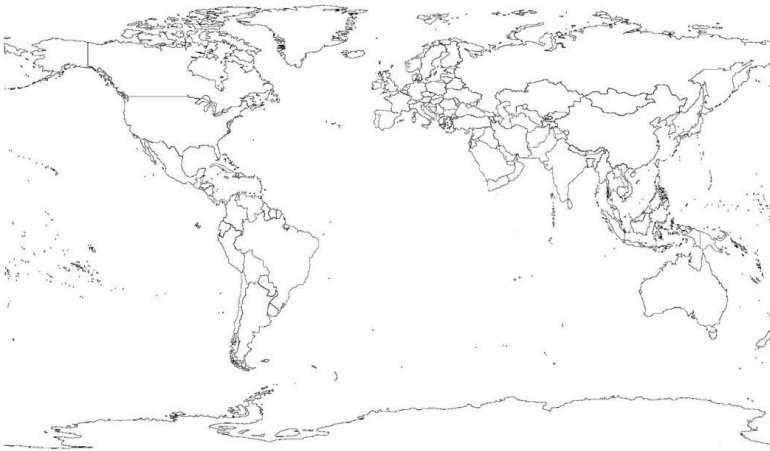
MOBILIZAÇÃO E PROLIFERAÇÕES DO PENSAMENTOS NO ESPAÇO ESCOLAR

As experimentações foram compartilhadas com os professores e as mesmas proliferaram para outros lugares, conforme realizadas nas oficinas as atividades também aconteceram nos espaços em que atuavam os professores. Com satisfação notei que a oficina continuava a proliferar, gerar outras vizinhanças não só à África, mas também às linguagens mobilizadas nos encontros, apontando para novos devires, por exemplo, dos mapas escolares e da cartografia na escola.

¹³⁰ Ainda em 2011, foram realizadas experimentações curriculares em duas escolas de Uberlândia-MG, uma pública e outra particular. Segundo relato dos professores, as atividades realizadas foram para introduzir o conteúdo África com estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de despertar os educandos para as questões ambientais, culturais, sociais e econômicas relativas a este continente, pois é comum associar o referido continente somente às questões degradantes do ser humano, esquecendo-se de suas múltiplas facetas constituintes. Optou-se por não apresentar o nome das escolas e dos professores, pois o importante não é o conhecimento que possuem sobre África, o que poderia ser levado em consideração por futuros leitores deste trabalho, e sim o movimento de experimentação curricular realizado, visto como um movimento de resistência e de respeito às diferenças que levam a pensar, não em possibilidades de habitar e conhecer África(s), mas na perspectiva da multiplicidade.

Primeiramente, foi projetado o mapa do mundo sem África, “*com a intenção de provocar o olhar*”, segundo um dos professores. Assim, “*os estudantes foram desafiados a expressar suas impressões, o que a imagem causava e muitos deles não notaram a sua ausência. Foi quase unânime o espanto ao perceber que não sentiram falta do continente africano*”, muito semelhante ao que também havia ocorrido na oficina realizada com os professores, o que revela o olhar acostumado a não ver, já impregnado pelo clichê cartográfico.

Figura 1: Planisfério com o apagamento do continente africano



Fonte: geoensino.net (2011)

Segundo o professor, após a conversa sobre a ausência da África, continuou a proposta de trabalho, com a entrega para cada aluno de uma cópia do mapa em que estava ausente o continente africano para que “*Em seguida, fizessem fazer uma composição/montagem com ilustrações aleatórias escolhidas por eles para representar aquilo que eles imaginavam ser o continente africano*”.

Foi solicitado que colorissem cada continente com uma cor diferente e que substituíssem o que estava ausente com desenhos. A escolha e o uso das cores para identificar e localizar os lugares já sinalizava a possibilidade de perceber a ausência, bem como a intenção do uso das cores e do desenho foi realizada para provocar a “[...] fuga da palavra como única forma de expressão, o desenho é também uma fuga às regras preestabelecidas da linguagem cartográfica, presente na maioria dos mapas e atlas e livros didáticos” (OLIVEIRA JR., 2011, p. 17), o que permitiu uma

abertura maior para o que não é visível, conforme imagens à seguir, selecionados pelo professor que desenvolveu a atividade. Os comentários a respeito de cada mapa-criação¹³¹, são os pensamentos que em mim reverberaram entrelaçados com as conversas estabelecidas ao longo das oficinas com os professores.

Figura 2: Mapa-Criação 1/Criação alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Acervo da autora/ 2011

O mapa-criação 1 mostra um espalhamento de desenhos que orbitam a folha: imagens de rostos na parte superior da imagem, cabelos curtos, nenhum liso, todos crespos, como se estivessem escondidos, ou procurando se esconder, para naquele lugar secreto encontrar algo ... seria o que estava ausente? Os olhos procuravam o que estava abaixo? O ausente estaria oculto na parte superior da imagem?

¹³¹ Denominarei de mapa-criação para evidenciar o que a provocação movimentou e apresentar aos leitores deste texto a(s) África(s) que ali ganharam existência através das forças liberadas pelas rasuras implantadas na habitual maneira cartográfica de ver um planisfério.

No canto esquerdo da folha, como se estivesse se escondendo atrás de um pequeno morro, o desenho de um ser humano que, oculto, contempla o que está à sua volta: uma paisagem natural, aparentemente exótica ao Brasil, animais conhecidos por pertencerem à fauna africana. Logo abaixo, no canto direito do mapa-criação, o contorno do continente africano colorido em vermelho, cor quente e, logo acima, o desenho de um ser humano e, mais acima, a palavra Africano.

Para o aluno foi necessário cartografar, desenhar e escrever para apresentar seus pensamentos, para que não ficassem dúvidas de que o ausente não está nos contornos cartográficos oficiais, no dentro, e sim no que está fora, como se não fizesse parte, não coubesse no planisfério. No lugar da ausência cartográfica o aluno deixou grafadas palavras onde a África é um “país” onde há misérias humanas e belezas naturais.

Figura 03: Mapa-Criação 2/Criação alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Acervo da autora/ 2011

Para preencher o ausente, as palavras aparecem para ratificar o pensamento clichê. Seriam os desenhos o que se quer esconder e, por isso, estão no fora? O que não diferencia muito do mapa-criação 2, que leva os seres humanos a orbitarem o mundo, não fazem parte dos contornos que, com as palavras, substituem o ausente evidenciando as capturas de África

nos clichês de calor, miséria, atraso e natureza. A África que é trazida nos desenhos dos alunos aprisiona o pensamento do continente como selvagem, conforme apontam os mapas-criação.

Figura 04: Mapa-Criação 3/Criação alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Acervo da autora/ 2011

O mapa-criação 3 apresenta o mapa-animal, o continente africano em devir pele de elefante, de tigre, de zebra e de girafa; o contorno da cabeça de um elefante, remete ao contorno do território africano, decalque. Por outro lado, a África aparece em várias peles-cores, enquanto os demais continentes são apresentados numa única cor.

[...] Todos nós somos inclinados a aceitar formas ou cores convencionais como as únicas corretas. [...] As pessoas que insistem em que, num quadro, o céu deve ser azul e a grama verde não diferem muito dessas crianças. Indignam-se ao ver outras cores numa tela, mas se tentarmos esquecer tudo o que ouvimos a respeito de grama verde e céu azul, e olharmos o

mundo como se tivéssemos acabado de chegar de outro planeta numa viagem de descoberta, vendo-o pela primeira vez, talvez concluíssemos que as coisas são suscetíveis de apresentar as cores mais surpreendentes (GROMBRICH, 1999, p. 29).

Mais ou menos as mesmas imagens do continente se repetem em quase todos os mapas-criação, conforme relato do professor: “*muitos apresentaram a África da natureza selvagem ou das desgraças, isto é, das doenças e misérias humanas*”.

Figura 5: Mapa-Criação 4/Criação alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Acervo da autora/ 2011

O mapa-criação 4 apresenta-se como um mosaico, de imagens e palavras que se misturam: informações em palavras, cultura escrita, que se misturam à cultura oral (ALMEIDA, 2004), imagens diversas, apresentando animais emblemáticos da fauna africana, abordando questões econômicas e históricas, como o processo de escravidão. E há um destaque para o futebol – a bola jabulane encontra-se no centro do continente, traços deixados pelo evento que marcou a presença da África no mundo em 2010, devido à

ampla divulgação da Copa do Mundo de Futebol da África do Sul pelos meios de comunicação.

Mais ou menos as mesmas imagens do continente se repetem em quase todos os mapas-criação, conforme relato do professor: “*muitos apresentaram a África da natureza selvagem ou das desgraças, isto é, das doenças e misérias humanas*”.

Mas houve os que *também* apresentaram resistência, linhas de fuga, quando, por exemplo, espalharam a África no mundo, quando romperam com a representação cartográfica tradicional do continente e permitiram que o mesmo se esparrame pelos oceanos, crie novos arquipélagos no pensamento (GODOY, 2008), mesmo que contidos num continente cartográfico, pois que apresentam-se ali, soltos, livres sem obedecer todos contornos, disponíveis para novas conexões.

Seja como for, os mapas-criação apresentados pelo professor são singulares, únicos, evidenciam a diferença no pensamento dos alunos, mesmo com a presença de clichês – pois há ali diferença nas formas como esses clichês se agrupam, se fragmentam, se tencionam, se solidarizam. Afinal, os clichês são nossa maneira habitual de pensar e é necessário, sobretudo nas escolas, se encharcar dos mesmos para poder resistir à sua presença, para poder rasurá-los em suas restrições, para poder materializá-los em meio a outras vizinhanças, como fizeram esses alunos por meio das criações acima, deixando nelas traços de seus pensamentos em movimentos de capturas e de fugas.

As experimentações realizadas nas oficinas provocaram algumas fissuras no espaço escolar em que atuam os professores, um movimento na prática e no currículo que movimenta a organização escolar delineada segundo princípios instituídos pela educação maior (GALLO, 2008), muitas vezes apagando as diferenças, reproduzindo, arboreamente, a didática, a metodologia, os fundamentos teóricos, conceituais e legais que privam o pensamento da criação, levando-o à reprodução. Institui uma prática curricular que valoriza elementos que impedem outras forças, sobretudo aquelas que podem gestar fugas dos sentidos instituídos, devires insuspeitados que dificultarão o controle dos pensamentos ali circulantes.

A experimentação com imagens de África(s) teve a intenção de provocar o pensamento sobre o currículo não como substantivo, mas como verbo, ação, movimentação, curriculação, com a intenção de gestar a proliferação em uma perspectiva aberta e difusa, do currículo-resistência, pois acreditamos que os percursos curriculares devem apostar no saber

escolar não como acúmulo de informações, e sim como proliferação de pensamentos (OLIVEIRA JR, 2013), permitindo que a multiplicidade e a diferença estejam sempre presentes.

A intenção de mobilizar o pensamento por imagem para conversar com o continente africano ganhou linhas, pontos e nós, com o desejo de resistir ao maior, currículos prescritos e determinados, que decalcam condições e situações. É preciso resistir, criar fissuras no instituído, no maior, e criar linhas de fuga que permitam que a multiplicidade povoe os encontros com imagens, com Geografia, com África(s), com professores e com alunos, para proliferar as diferenças que forçam a pensar, ampliando os contornos para além do que já está cartografado nos planisférios do pensamento.

CONSIDERAÇÕES

A(s) África(s) extraídas das experimentações curriculares movimentaram as imagens já instituídas do continente pelo discurso maior que dificulta outros pensamentos relativos à África. A intenção não foi arrancar suas raízes/clichês, mas revolvê-las, possibilitando que as raízes arbóreas ganhem liberdade para que se fraturem em rizomas, para tornarem-se mais leves, abertas e múltiplas.

O currículo pode ser vivido como movimento de resistência ao determinado, currículo-resistência, que provoca rupturas e atravessa leis, livros didáticos, normas, práticas, fratura o currículo prescrito-estabelecido com a proposta de “[...]experimentar no currículo, de experimentar com o currículo, de fazê-lo entrar em novos agenciamentos, sem procurar conformá-lo a uma definição prévia. O novo agenciamento obtido não passaria de mais uma parte, de mais um rizoma (GAUTHIER, 2002, p. 144).

A multiplicidade é ação, fluxo, máquina de produzir diferenças que resiste à identidade que reduz as diferenças. Pensar em África(s) é resistir ao pensamento da diversidade, que é estático e estéril, que limita o existente ao visível caracterizando a identidade a um dado da cultura ou da natureza, reafirmando o idêntico, a identidade, reproduzindo clichês. Para afirmar a diferença é preciso tentar escapar do pensamento identitário, pois a identidade impõe uma imagem do pensamento e a diferença propõe, mobiliza o pensamento.

As imagens, na perspectiva da multiplicidade, têm relação com o olhar em que é permitido, individualmente, experimentar a imagem, o que

difere de interpretar, em que se procura atribuir sentido para conhecer, pois “conhecer é buscar a semelhança na diferença para classificar [...] o conhecimento abomina a diferença e ama a identidade” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 41).

O desafio docente é o de não criar raízes teóricas e práticas arbóreas, identitárias, que reafirmem ou criem clichês, como os divulgados em livros didáticos e nos meios de comunicação, e que se repetem em muitos momentos nas criações dos alunos; o desafio é agenciar forças capazes de rizomatizar o pensamento, fazê-lo variar em outras formas e possibilidades de ver África(s).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. J. de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004. 110p.

CORAZZA, S. TADEU. T. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 129p.

DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 98 p.

GAUTHIER, C. Esquizoanálise do currículo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 27, n.2, jul./dez. 2002

GODOY, A. *A menor das ecologias*. São Paulo: EDUSP, 2008. 333 p.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, p.15-37. Tradução Álvaro Cabral.

OLIVEIRA JR, W. M. de. Combates e experimentações: singularidades do comum. In.: FERRAZ, C. B. O. NUNES, F. G. (org.). *Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações*. Dourados: UFGD, 2013, p.303-314

_____. *Fotografias dizem do (nosso) mundo: educação visual no encarte “Megacidades”, do jornal “O Estado de São Paulo”*. In.: TONINI, I. M. (org.) et all. *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011, p. 245-257.

- LXV -

COMUNIDADE CAMPESINA SÍTIO CHÃ DE SERRARIA: MINHAS HISTÓRIAS, CULTURAS E IDENTIDADES.

Isaias da Silva- UFPE/CAA (Brasil)

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho é fruto de práticas pedagógicas docentes e discentes realizadas na escola multisseriada¹³² do campo, Escola Municipal Santa Terezinha do Menino Jesus, no contexto da sala do 3º, 4º e 5º anos, localizada na comunidade Sítio Chã de Serraria, situada no município de Vitória de Santo Antão-PE. Assim, esse relato de experiência objetiva descrever e apresentar reflexões acerca do projeto pedagógico intitulado “Sítio Chã de Serraria: minhas histórias, culturas e identidades”, que objetivou conhecer os contextos históricos, culturais e sociais da comunidade Sítio Chã de Serraria.

Este projeto parte da compreensão que necessitamos pensarmos e vivermos um currículo escolar que dialogue com a realidade em que a escola esta inserida. Nesse sentido, chamamos atenção para o espaço da escola, especificamente, escola do campo que

Pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no

¹³² Segundo Salomão Hage (2010, p.01) “São escolas onde um professor atua em múltiplas séries, concomitantemente, reunindo em algumas situações estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula”.

bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA; SÁ, 2012, p.326).

Assim, concebemos a escola bem como seu currículo enquanto espaço-tempo dinâmico e intencional. A partir dessa compreensão, tornasse fundamental conhecermos a comunidade em que se localiza a Escola Municipal Santa Terezinha do Menino Jesus, pois evidenciamos que “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sons a história e à cultura do povo trabalhador do campo” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2005, p.27).

Nesse sentido, possibilitar que os/as discentes possam buscar conhecer elementos históricos, culturais e sociais da comunidade campesina, possibilita aproximar escola e comunidade. Consideramos que essa ação “poderá ser uma das contribuições da escola, que reconhece os povos do campo como sujeitos atuantes e protagonistas de suas raízes culturais no entorno social em que vivem” (SILVA; FRANCO, 2015, p.127). Nesse viés, compreendemos que os processos de ensino-aprendizagem, se constituem para além dos muros da escola.

Diante do exposto e a título de organização, o artigo encontra-se subdividido nas seguintes seções: a) Caracterização do *lôcus* da Experiência; b) Metodologia; c) A Experiência- Projeto Pedagógico “Sítio Chã de Serraria: minhas histórias, culturas e identidades”; e d) Considerações Finais.

CARACTERIZAÇÃO DO *LÔCUS* DA EXPERIÊNCIA:

Nesta seção, buscaremos sistematizar elementos que possibilitam caracterizar o *lôcus* da experiência. A escola Municipal Santa Terezinha do Menino Jesus é a instituição escolar foco/ contexto em que ocorreram as experiências aqui evidenciadas. Está localizada no Sítio chã de Serraria, comunidade localizada no campo, município de Vitória de Santo Antão/Pernambuco.

Atualmente estão matriculados aproximadamente cinquenta (50) discentes e dois (02) docentes, funcionando no período/turno da tarde, composta por duas turmas multisseriadas, organizadas do Pré Escola (Educação Infantil) ao 5º ano do Ensino Fundamental.

No que tange as questões da gestão e administrativa estas funções são realizadas pelo professor responsável pela escola. As escolas do

território campesino de pequeno porte do município de Vitória de Santo Antão-PE são organizadas desta forma, onde o/a professor/a que ensina na instituição é responsável pela escola e recebe gratificação para exercer tal atividade.

Figura 1. Escola em que se desenvolveu a experiência



Fonte: Isaias Silva, 2016.

METODOLOGIA:

Nesta seção apresentamos os percursos metodológicos que constituíram o Projeto pedagógico “Sítio Chã de Serraria: minhas histórias, culturas e identidades”, ação pedagógica que buscamos neste artigo relatar. Este referido projeto em sua fase de elaboração, parte da seguinte reflexão apresentada por Arroyo (2013, p.13) que ao pensar sobre as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, causa-nos inquietações.

Na construção espacial do **sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central** mais estruturante da função da escola. Por causa disso, **é o território mais cercado**, mais **normatizado**. Mas também o **mais politizado, inovado, ressignificado**. (Grifo meu).

A partir dessa compreensão do currículo enquanto território de disputa, buscamos criar estratégias que possam ir além das normatizações

da escola/currículo, centradas nos componentes curriculares e seus respectivos conteúdos. Desse modo, este projeto se constitui enquanto práticas pedagógicas docentes e discentes que dialogam com os saberes e especificidades da comunidade que a escola faz parte.

Esta experiência foi desenvolvida pela turma multisseriada do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, constituída por vinte e um (21) discentes. Contamos também com a coloração de cinco (05) moradores da comunidade, que sem a participação dos mesmos não teria sido possível, realizarmos o projeto.

O conjunto de atividades pedagógicas que apresentamos a seguir aponta para o percurso metodológico do referente projeto/experiência vivenciada: I) Reflexão junto aos discentes sobre a relação escola e comunidade; II) Elaboração de um roteiro de entrevista para realizarmos com os moradores da comunidade e seleção dos moradores da comunidade para participar do trabalho; III) Ida a campo (registrar as narrativas dos sujeitos através das entrevistas e fotografias); e IV) Produção do documentário e arquivo de fotografias.

A EXPERIÊNCIA- PROJETO PEDAGÓGICO “SÍTIO CHÃ DE SERRARIA: MINHAS HISTÓRIAS, CULTURAS E IDENTIDADES”

Nesta seção apresentamos como se deu a elaboração e materialização/vivência do Projeto Pedagógico intitulado “Sítio Chã de Serraria: minhas histórias, culturas e identidades” desenvolvido entre os dias 04 a 15 de junho de 2016. Essa atividade fez parte das vivências pedagógicas e curriculares da turma pela turma multisseriada do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Este projeto objetivou conhecer os contextos históricos, culturais e sociais da comunidade Sítio Chã de Serraria, onde se localiza a Escola Municipal Santa Terezinha do Menino Jesus. Esta proposta pedagógica centra-se na compreensão que os povos camponeses buscam uma educação que seja *do* campo e não apenas se reproduza *no* campo sendo assim

[...] a realidade que produz a Educação do Campo [...] inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito á educação

especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo (CALDART, 2012, p.259).

É assim, centrado nessa concepção que iniciamos o referido projeto pedagógico, I) realizando reflexões junto aos discentes sobre a relação escola e comunidade. Nesta etapa trabalhos no espaço escola, buscamos discutir sobre a importância de vivermos uma escola/currículo que leve em consideração o contexto que esta inserida. Tomamos como eixos norteadores desta reflexão: a) o território campesino, como espaço-tempo de produção de conhecimento e; b) os processos de ensino-aprendizagem ultrapassam os muros da escola /sala de aula. Em seguida, possibilitamos que os/as discentes fossem nas proximidades da escola e registrassem elemento da comunidade. Ver a seguir:

Figura 2. Reflexões sobre Escola/Educação do Campo e a Comunidade- os registros dos/as discentes



Fonte: Isaias Silva, 2016.

A partir desse momento, possibilitou que os/as discentes conhecessem o território campesino em que esta situada a comunidade. Foi muito interessante, ouvir de uma aluna que “eu moro aqui no sítio, e eu nunca tinha feito alo assim, sair pra ver as belezas de onde eu moro”

(ALUNO, 5º ano). Essa prática nos possibilita compreender que “o direito ao saber de si não é um reduzir o foco do conhecimento do universal, do social e suas múltiplas determinações para narrativas da vida particular, mas reconhecer as narrativas particulares de suas vidas na história universal” (ARROYO, 2013, p. 281).

Visando dar continuidade ao projeto, realizamos a II) Elaboração de um roteiro de entrevista para realizarmos com os moradores da comunidade e seleção dos moradores da comunidade para participar do trabalho. Os/as discentes foram apresentando suas questões/ curiosidades acerca da comunidade e fomos elaborando o roteiro de entrevista. A seguir apresentamos algumas das questões que constitui o roteiro da entrevista:

Roteiro de Entrevista

Nome:

Idade:

Há quanto tempo reside nesta comunidade?

Você sabe quantos anos tem a comunidade Sítio Chã de Serraria?

Você conhece a origem da comunidade?

Quais elementos culturais e identitários caracterizam esta comunidade?

Qual a importância da comunidade para você?

Depois da elaboração do roteiro, buscamos selecionar os moradores que seriam os colaboradores desse trabalho. A escolha dos sujeitos se deu a partir do conhecimento dos/as docentes acerca dos moradores da comunidade. Assim, elegemos os seguintes sujeitos/moradores: a) Rosa Maria; b) João Gomes; c) Tereza; d) Arlete; e) Fabiana. Os nomes dos sujeitos são expostos sob autorização dos mesmos.

A outra etapa deste projeto se consistiu pela III) Ida a campo (registrar as narrativas dos sujeitos através das entrevistas e fotografias). A turma do 3º, 4º e 5º ano entra em contato com os moradores selecionado para realizarmos as entrevistas e registramos as fotografias. Os/as discentes iam realizando as questões da entrevista e iam registrando em seus cadernos as respostas.

Ver abaixo:

Figura 3. Rosa Maria



Fonte: Isaias Silva, 2016.

Figura 4. João Gomes e Tereza



Fonte: Isaias Silva, 2016.

Figura 5. Arlete.



Fonte: Isaias Silva, 2016.

Figura 6. Fabiana

Fonte: Isaias Silva, 2016.

A partir dessa pesquisa junto a comunidade realizamos, a IV) Produção de documentário e arquivo de fotografias, a partir das narrativas dos moradores, acerca dos contextos históricos, culturais e sociais da comunidade Sítio Chã de Serraria. Na tentativa de registramos elementos que constitui o referido:

Documentário: Comunidade Sítio Chã de Serraria

A antes da existência da comunidade Sítio Chã de Serraria existia um engenho de cana de açúcar, chamado Chã de Serraria, que depois acabou a ser uma fazenda que produzia leite. Devido a esse contexto, a Comunidade passou a ser chamada Chã de Serraria.

Atualmente a comunidade conta com aproximadamente (duzentas) 200 habitantes, distribuídas em 40 (quarenta) casas. Os moradores evidenciaram a Igreja católica São José como um elemento/símbolo cultural e religioso que caracteriza a comunidade, a cerca de 29 (vinte e nove) anos.

A comunidade cultiva macaxeira, limão, batata, milho, feijão etc. A fonte de renda dos moradores era do benefício de aposentaria e de trabalhos realizados na cidade, na condição de servidores públicos e/ou contratados, principalmente os jovens.

A Escola Municipal Santa Terezinha do Menino Jesus inaugurada no dia 14 de outubro de 1984 é um elemento bastante significativo, dos cinco moradores, quatro estudaram na instituição. Os mesmos destacam a relevância da comunidade ter uma escola.[...]

Fonte: Documentário, 2016.

Apresentamos também as seguintes algumas fotografias que constituem nosso arquivo. Ver a seguir:

Arquivo de fotos:



Fonte: Isaias Silva, 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Concluimos que a partir desta atividade pedagógica foi possível travarmos o diálogo entre escola e comunidade, centrado em um currículo que considera as especificidades da comunidade/sujeitos. Desse modo, compreendemos que práticas como estas possibilitam “uma maior interação dos sujeitos, evidenciando a possibilidade de aproximação entre diferentes gerações, bem como a sistematização de conhecimentos didáticos [...]” (SILVA; FRANCO, 2015, p. 29).

Ao término do projeto percebemos nos relatos/discursos dos/as discentes que essas atividades possibilitaram refletir acerca da importância de sua comunidade do campo, em quanto sua história, cultura e identidade, elementos estes que a escola necessita considerar, como conhecimentos válidos. Outro aspecto a ser considerado durante o projeto foi a contribuição do mesmo no pensar/repensar da prática pedagógica docente campesina, a medida que passa a elaborar suas estratégias pedagógicas /curriculares considerando os povos e territórios do campo como referência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. – 5 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: _____ et al (Org.) *Dicionário da Educação do Campo*. –Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 257-265.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pp.21-62.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Escolas multisseriadas contribuem para a afirmação das identidades culturais locais. *Entrevista concedida ao Jornal do Professor*. 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=38&idCategoria=8>>.

Acesso em: 12 jun. 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da Educação do Campo*. (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, pp.324-330.

SILVA, Isaias da; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Mazurca: Do Campo para o Campo- as Marcas Identitárias. In: LIMA, Iranete Maria da Silva; CARVALHO, Cynthia Xavier de; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (Org.). *Educação do campo e diversidade cultural: faces e interfaces*. –Recife: Editora UFPE, V.1. 2015, pp.121.

- LXVI -

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: UM RECORTE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRÍCULARES IMPLANTADAS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Jhones Stéffanny Marcelino dos Santos¹³³

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país predominantemente multifacetado, visto que podemos perceber a existência de várias culturas presente em seu território, cada qual com suas peculiaridades. Durante muitos anos no Brasil houve uma ausência de políticas públicas educacionais, sendo um marco a passagem o século XVIII com o advento das aulas régias (SAVIANI, 2011), todavia historicamente estas políticas públicas educacionais trataram nossa sociedade de forma monocultural, “que privilegiavam homens, brancos, heterossexuais, cristãos e favorecidos financeiramente” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 5), deixando assim fortes marcas no contexto sociopolítico do povo brasileiro, tendo em vista a centralidade que a educação possui na construção de um projeto de nação.

Para melhor compreendermos algumas questões que iremos explorar aqui lançamos mão da categoria multiculturalismo, compreendida por Albuquerque (2013) como o reconhecimento das diferenças, ou

¹³³ Mestrando do Programa de Pós-graduação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/CEDU/UFAL) e integrante do grupo de pesquisa Currículo, atividade docente e subjetividades, vinculado ao CNPq. (jhonesteffanny@hotmail.com).

melhor, o respeito à cultura do outro, seja por questões ligadas à: gênero, raça, etnia, religiosidade dentre outras. Pensar em multiculturalismo é pensar em uma luta pela minoria social que há anos foram e continuam sendo marginalizadas da sociedade por não se encaixarem nos padrões pré-estabelecidos pela mesma. Para tanto cabe ressaltar que a educação sempre foi tida como elemento fundamental para a reprodução das diferenças sociais, pois segundo Candau (2002, p.24): “[...] a cultura escolar está impregnada pela perspectiva do comum, do aluno-padrão, do “aqui todos são iguais”, o que evidencia a ausência de uma educação pautada na diversidade em sala de aula. A escola trabalhava um currículo único, todos eram “iguais””.

Com novas discussões a respeito do multiculturalismo surgiram novas concepções, pois a temática foi ganhando maior enfoque, devido a uma compreensão das diversas culturas tem o seu direito de existir independente ou não do “elo de ligação” com a outra cultura tida como referência. Dentre os avanços destacamos os obtidos no campo educacional, em especial nas políticas públicas que até meados da década de 1980 desenvolviam suas práticas de forma homogeneizadora, ou seja, passando a tratar todos de forma iguais, esquecendo assim, as suas peculiaridades e seus contextos sociais. Inegavelmente os avanços que surgem nesse campo relacionam-se ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, e à emergência dos chamados Novos Movimentos Sociais (GOHN, 2012), que passam a politizar questões como etnia, gênero, cultura etc., de modo que, o cenário das políticas educacionais deve ser compreendido como um campo em disputa contínua, cuja pauta foi estabelecida num intenso processo estabelecido entre o Estado e a sociedade civil.

DIVERSIDADE CULTURAL X POLITICAS PÚBLICAS: LIMITES E PERSPECTIVAS

Na década de 90 temos grandes marcos históricos no sistema educacional brasileiro, em especial entre o período de 1995-2002 durante a gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, pois é nessa face que a diversidade ganha foco nas políticas públicas, possibilitando o combate a discriminação, o preconceito entre outras atitudes que contribuam para a disseminação das desigualdades. Entretanto, vale salientar que, embora tenhamos a criação de várias políticas a fim de

promover o reconhecimento das diferenças, às mesmas ainda se apresentam de forma desorganizadas sendo incapazes de suas ações alcançarem toda a sociedade, o que por sua vez também não deixa de ser uma conquista dos movimentos sociais e dos grupos minoritários. Como forma de atingir as metas do governo em 2003 foram implementada ações “específicas” como a criação da Secretária Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretária Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPRIR) “reunindo sob seu domínio um conjunto de ações voltadas para a população afrodescendentes, com destaque para a atuação junto à comunidade de ações voltadas para a população negra e também na área do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas” (RORIGUES e ABRAMOWICZ, 2013, p. 25).

No ano de 2004 a criação da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI surge com a proposta de contribuir nas mudanças das políticas públicas de modo que seja possível desenvolver ações para a integração dos conteúdos universais da educação com as novas temáticas que passaram a ter foco nas novas políticas do governo, como por exemplo, a diversidade e o reconhecimento das diferenças. Segundo Rodrigues e Abramowicz (2013), no período de 2003 foram desenvolvidas dezenove ações pelo Ministério da Educação – MEC onde sua maioria se encontra voltadas para a SECADI e para o SESU que passou a reforçar em seus programas a ideia de diversidade como política de inclusão e /ou ação afirmativa.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDBEN 9.394/96, passou-se a garantir no campo educacional que questões culturais como a história do negro e sua importância na composição da sociedade brasileira seja assegurada pela a escola na formação dos sujeitos para a obtenção de uma sociedade multicultural. Entretanto, verificamos que somente após alguns anos o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira tornou-se obrigatória, conforme verificamos na lei de N° 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 1996.

A Lei 10.639/03 sofreu um processo de alteração, tendo em vista que em 2008 criou-se a Lei de número 11.645/08 que além de trazer os mesmos elementos que a 10.639/03 também trás a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena a fim de resgatar a história do índio como sujeito de nosso meio social, uma vez que ao longo de nossa história desenvolveu-

se uma representação na qual o índio como sujeito que está à parte de nosso meio social.

A disparidade entre a legislação e a realidade educacional de nosso país é consideravelmente relevante, uma vez que a teoria nem sempre condiz com a prática. Não é difícil encontrarmos, por exemplo, livros didáticos que aborde a história indígena de nosso país como sendo algo extremamente natural sendo resultado de uma evolução desde 1500 até os dias atuais, como se os índios tivessem tido escolhas e não a imposição cultural do padrão de vida do branco europeu, até hoje vigente.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação em 1996 sofreu um processo de reformulação passando a abarcar temáticas até então que não eram tidas em quando obrigatórias no processo de ensino-aprendizagem. Durante muitos anos de nossa história as diferenças entre nossa população sempre foram vistas como natural, logo, buscou-se tratar a mesma de forma silenciada ou até mesmo homogeneizá-las, pois como afirma Moreira e Candau (2003, p.161):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, as diferenças e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Perante esse cenário encontrado em nossas escolas onde a negação do “outro” se faz de forma intensiva como meio de resolver ou solucionar uma realidade que se encontra presente em nossa sociedade, a LDB 9.394/96 assume papel de grande importância para reverter o atual contexto social, entretanto vale frisar que a mesma foi reformulada para atender as demandas existentes não do momento atual, uma vez que a negação da identidade do “outro” não é algo recente como, por exemplo, o negro e a mulher ambos vistos como sujeitos de menor direito social.

Com a pressão feita pelos movimentos sociais em especial os que estavam ligados às questões afro-brasileiro, houve um processo de mobilização na sociedade que conseqüentemente passou a interferir na legislação brasileira, uma grande conquista dos movimentos sociais foi a criação da Lei 10.639/2003 já mencionada anteriormente, um outro ganho para a sociedade estar a questão dos povos indígenas, pois os mesmos são

considerados habitantes natos desse país. O artigo 78 da LDB 9.394/96 estabelece que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O artigo 78 da LDB 9.394/96 contempla a complexidade de nossa sociedade, visto que a mesma é composta por sujeitos das mais diversas procedências, cultura e classes sociais. Percebe-se que este documento busca trabalhar as características e peculiaridades dos diversos povos existentes, entretanto não podemos deixar de mencionar ou de repensar o processo de formação dos atuais educadores. Será que as instituições de ensino superior têm formado docentes capazes de intervirem de forma eficaz para o alcance dos objetivos almejados do PCN de Pluralidade Cultural? Pois se verifica atualmente uma série de conteúdos que deve ser abordado pelos professores como podemos observar no § 4º do Art. 26 da LDB 9.394/96: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Diante das transformações existentes em nossa sociedade a LDB 9.394/96 passou assumir papel crucial para o norteamento das práticas pedagógicas, tendo em vista é a partir da mesma que serão pensados os objetivos a serem alcançados pela educação. Logo podemos mencionar que foi a partir das novas exigências trazidas com a reformulação da LDB em 1996, que se foi sendo criados outros documentos como, por exemplo, os PCNs.

O Parâmetro Curricular Nacional de Pluralidade Cultural criado em 1997 pelo Ministério da Educação e do Desporto, cujo seu o objetivo é contribuir para a formação de novas mentalidades humanas capazes de

superar as diversas formas de preconceito que se faz presente em nossa história, desde os tempos remotos e que somente nas últimas décadas vem sendo cada vez mais discutida com aproximação dos conhecimentos antropológicos e educacionais, proporcionando assim a criação deste documento oficial, que busca auxiliar nas propostas pedagógicas desenvolvidas dentro dos espaços escolares. Entretanto verificamos nos dias atuais que tais objetivos propostos pelo PCN supracitado no cotidiano escolar ainda há grandes desafios a serem superados, são inúmeros os entraves que se fazem presente na sociedade e que por sua vez atravessa os muros da escola passando assim a interferir na prática pedagógica dos docentes.

O PCN de Pluralidade Cultural foi desenvolvido/criado para exercer um papel trivial no norteamento das práticas educativas, na medida em que o mesmo visa oferecer mecanismos capazes de fomentar e explicitar a diversidade existente nos mais diversos grupos sociais, visto que dentre os objetivos do mesmo busca-se contribuir para "a construção de uma sociedade pluriétnica e pluricultural." (BRASIL, 1997, p. 43).

O PCN de Pluralidade Cultural encontra-se repleto de discussões e propostas metodológicas que visam a superação da descriminalização presente na sociedade, seja através do preconceito raciais, de gênero, culturais, socioeconômicos entre outros. Entretanto, nesse processo de superação cabe aqui neste presente trabalho apontar alguns limites encontrados nas políticas públicas educacionais, uma vez que podemos perceber em nossa legislação da LDB 9.394/96 contradições, como a imposição da língua nacional na educação indígena tendo em vista que a mesma prega um compromisso educacional pautado no tratamento diferenciado dos diferentes grupos sociais, desse modo, acredito que embora tenhamos um discurso voltado para o respeito das diferenças a legislação vigente deixa muito a desejar em suas aplicações, um exemplo dessa realidade é o PCN de Pluralidade Cultural, pois de acordo com Valente (2001), não podemos superar tais limites sem antes trabalharmos e conhecermos as bases históricas que levaram ao contexto no qual estamos inseridos.

Tendo em vista as considerações de Rodrigues e Abramowicz (2013) O MEC não apresenta um conceito único e coeso de diversidade que seja norteador para suas ações, embora possamos observar um aumento nos investimentos para essa área, visto que em 2005 foi utilizado

0,7 % dos orçamentos total do MEC passando em 2006 para 0,75 % representando assim 7% de aumento na participação de seu orçamento, se comparados os investimentos entre 2003 a 2006 esse aumento ainda foi bem maior passando de 0,27% a 0,75% representada crescimento de 268,7%.

Entretanto, não basta apenas investimentos em políticas que busquem implementar ações para o combate do preconceito e do racismo, pois mais importante que criar é fornecer meios para que elas sejam efetivadas para se alcançar tais objetivos. Para tanto não podemos ver a diversidade como um grande “guarda-chuva” que abarca tudo e a todos. Da mesma forma, pressuponho que os documentos norteadores das práticas pedagógicas devem ser apresentados de forma clara e coesa para os educadores possibilitando-os a desenvolverem práticas quem venham contribuir para a promoção da educação e da diversidade cultural, tendo em vista que nos deparamos em uma sociedade multifacetada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A década de 1990 e os anos 2000 podem ser considerados o grande marco no Brasil no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas que visam a superação e o combate ao preconceito a discriminação de nossa população. Entretanto verificamos os documentos oficiais analisados no presente trabalho não garante a efetivação de suas ações e tão pouco que os objetivos traçados pelos mesmos sejam alcançados, uma vez que, os conceitos acerca de diversidade, multiculturalismo, raça, etnia dentre outros se apresentam de forma superficiais e “generalizados”, dificultando assim uma melhor compreensão dos educadores, passando desse modo, a comprometer suas práticas cotidianas. Vale frisar que, embora a escola seja um espaço onde são passadas as regras sociais para as crianças e jovens, não significa que a mesma não possa a ser um espaço gerador de desigualdades, logo, a escola deve se posicionar de forma crítica para superação do preconceito e da discriminação e o reconhecimento das diferenças, sem deixar de lado o combate as desigualdades sociais e econômicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Edilaine Aparecida Silva. *Metodologia de Ensino e Utilização do Livro Didático: Por professores de História em Londrina* (2008). Trabalho de

Conclusão de Curso apresentado no curso de História, da Universidade Estadual de Londrina, 2008.

ALBUQUERQUE, Rosângela Nieto de. Multiculturalismo e o diálogo na Educação: a dificuldade de conviver com o outro. *Rev. Construir notícia*. Ano 12 – nº 70 – maio/junho 2013 ISSN 2236-3505.

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, 1996.

CANDAU, Vera Maria F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.* vol.33 no.120 Campinas July/Sept. 2012

GOHN, Maria da Glória. *Novas Teorias dos Movimentos Sociais*. 4a. ed. Sao Paulo: Edições Loyola, 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org). Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: _____. *Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 18, n. 43, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/cad43.html>> Acesso em: 05 jan. 2014.

HALL, Stuart. *A questão multicultural*. In: Da diáspora-Identidades e mediações culturais, Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2008, p. 53.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: Um conceito antropológico*. 21. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zaher Ed., 2007

MELO, Adriana Almeida Sales. *A mundialização da educação. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2004.

MOREIRA, A. F., & CANDAU, V. M. (2003). “Educação escolar e culturas: construindo caminhos”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23 mai, - ago.

ROCHA, Everaldo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 2007

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. *O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação*. Educ. Pesquisa., São Paulo, v.39, n.1, p. 15-30, jan. /março 2013.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

VALENTE, Ana Lúcia F. *A propósito dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a pluralidade cultural*. Revista do centro de educação UFMS. Edição 2001 – Vol. 26- n.1, Jan/jun: 2001.

- LXVII -

TENSÃO ENTRE O CONHECIMENTO LOCAL E O CONHECIMENTO UNIVERSAL: ALGUNS SUBSÍDIOS A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE

Jó António Capece¹³⁴

INTRODUÇÃO

A premissa desta comunicação está arraigada na constatação segundo a qual, as nossas políticas públicas educacionais, ao selecionarem os conteúdos que são transmitidos aos alunos, privilegiarem os saberes escolares¹³⁵ universais, já que a razão moderna sempre “*mostrou seu apetite pela universalidade (...) construindo modelos determinísticos.*” (CASALI, 2000: 4).

Tal processo de ensino é rotulado por SANTOMÉ (1995) de pedagogia *visível*. Em tal pedagogia o relacionamento entre educador e educando é manifestamente hierárquico, onde é notório quem manda,

¹³⁴ Professor Associado e doutorado em Educação (Currículo) , pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Brasil (2001), no Programa de Pós – Graduação em Educação (Currículo); docente na Universidade Pedagógica – Maputo – Moçambique no Departamento de Física da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática e na Escola Doutoral em Educação na Faculdade de Ciências Pedagógicas e Psicologia nos níveis de graduação e pós – graduação (mestrado e doutoramento).

¹³⁵ A expressão “saberes escolares” é usada por CASALI, na acepção ampla do termo correspondendo à acepção também ampla do currículo, aquela que alude não só o repertório de conteúdos disciplinares como também ao conjunto dos saberes teóricos e práticos, explícitos e implícitos, didáticos e organizacionais, cognitivos e comportamentais, endógenos e exógenos, que fazem a tessitura da acção escolar quotidiana.

quem são os recetores e quem é a pessoa transmissora. Neste processo, os conteúdos do *currículum* estão muito desajustados uns dos outros, não se vislumbrando com clareza as suas relações. Ao corpo discente (e inclusive o professorado) não se lhes dá a oportunidade de intervir na seleção, organização e seqüenciação dos conteúdos curriculares.

Perante esta constatação, o que se assiste é uma permanente tensão entre os saberes particulares e universais na seleção dos conteúdos. Assim, esta comunicação objetiva sugerir alguns subsídios, a partir da prática docente (curricular) do autor, sobre que mecanismos podem ser adotados para mudarmos a nossa prática educativa.

A partir de uma metodologia de cunho etnográfico, constato que urge encetar um movimento para que as dimensões da particularidade do conhecimento também sejam valorizados, isto porque sob o ponto de vista epistemológico, tais saberes universais, cientificamente credenciados, que circulam no interior da comunidade científica, “*são vinculados, por origem e por destino, aos saberes culturais (parciais) que circulam no interior dos diversos grupos sociais, incluída a escola.*” (CASALI, 2000: 2).

SOBRE A TENSÃO ENTRE O CONHECIMENTO LOCAL E O CONHECIMENTO UNIVERSAL

Como acima referenciado, a partir da prática docente, tenho constatado que as políticas educativas, na seleção dos conteúdos, dão maior primazia aos de índole universal, em detrimento dos de índole local. Para a mudança deste paradigma, esta pesquisa aponta para a necessidade do resgate dos saberes das comunidades locais e este resgate implica mudanças. E toda a mudança (ROSA, 1998: 13) é uma tarefa espinhosa uma vez que exige um investimento de energia física, mental e emocional, em proporções que, não raras vezes, parecem exceder nossas possibilidades.

Além de implicar mudanças, implica também a posse de uma elevada dose de poder decisório. Uma decisão que implica o rompimento com o velho, o que traz consigo contradições e cisões que podem não ser encaradas de ânimo leve com os demais, uma vez que, segundo (FREIRE, 1998: 60) “*ninguém toma uma decisão senão perante uma oposição que pode ser manifestada por uma coisa contra outra, por um ponto contra outro ou por uma pessoa contra outra.*”

Assim sendo, toda opção que se segue à decisão exige uma criteriosa ponderação no ato de comparar para optar por um dos possíveis

pólos ou pessoas ou posições. Tal ponderação toma em consideração todas as implicações que dela pode advir. Por isso decidir é romper e, deste modo, nem sempre fácil de ser vivida. E, tal mudança deve estar voltada para o educando, já que a nossa prática educativa nos habituou a nos preocuparmos muito pouco com os questionamentos destes, com as representações e significados que já construíram, com seus interesses e percursos. Habituaamo-nos a vê-los partir de conceitos objetivos, que se comutam, na maioria das vezes, em sujeitos vivendo uma determinada fase, ou até não nos conetamos com eles, só nos preocupamos com os conteúdos das nossas disciplinas, desconhecendo, muitas vezes, as pessoas singulares que são, e não as levamos em conta em nosso planejamento.

Consideramo-nos detentores de todo o saber e transformamos nossos educandos naqueles que nada sabem (FREIRE, 1999), uma vez que já temos as perguntas e as respostas prontas, cabendo a eles repeti-las. Com este proceder, vamo-los afastando da escola. Como não podem se afastar fisicamente, pois são obrigados a estar entre nós presencialmente, afastam-se simbolicamente, através da dispersão, da indisciplina e do esquecimento de grande parte do que lhes ensinamos.

O que é mais angustiante é que, não raras vezes, para simularem que estão connosco, afastam-se de si mesmos, renunciando ao ser individual que poderiam ser, para transformarem-se naquilo que acreditamos ser bom para eles. Assim, parto do pressuposto de que, para a efetivação da mudança, deve haver um espaço para a apropriação da riqueza a-científica existente nas comunidades locais. Para tal, nada melhor que conversar com elas e saber que escola eles querem para os seus educandos.

Nesta conversa, o importante não é reter apenas aquilo que as suas falas querem dizer à primeira vista, mas sim os seus significados, as suas representações e mais do que isso, as metáforas nelas presentes, porque nós como africanos, temos o nosso mito de interpretar os fenómenos a partir, *“de figuras metafóricas conotativas de estados de espírito que não são específicas deste ou daquele lugar e tempo, não obstante essas figuras, inicialmente, sugerirem tal localização.”* (CAMPBELL, 1991: 13).

E isto porque o estudo de qualquer mitologia do ponto de vista do etnólogo ou do historiador está na relevância de suas metáforas para a revelação da estrutura pela qual todos os aspetos da cultura são investidos de seu sentido espiritual. Além disso, ao procurarmos algo, não podemos dirigir o nosso olhar apenas ao objeto de nosso interesse, mas exercitar outras direções, uma vez que o procurar tem o sentido de busca, do

caminho, da meta, mas achar implica estar livre, aberto a tudo, enfim, não ter meta alguma. Nesta busca do desconhecido é primordial abrir os nossos olhos, metaforicamente, buscando ver até mesmo nas coisas que estão bem perto, o novo, o desconhecido. (CRITELLI, 1996).

Este olhar, não é isolado, mas um olhar plural do qual fazem parte todos aqueles com quem ele mesmo é. Mas também é um olhar exclusivo, no qual se expõe toda sua singularidade. Para que estas premissas se façam presentes no processo de ensino e aprendizagem, e para que haja a capacidade de fazer chegar estas metáforas aos educandos, defende-se que se privilegie a área de formação de educadores, uma vez que, parafraseando RAMOS (2000), a formação de professores passa pela questão do (re)ver-se produzindo efeitos, construindo o novo, transformando a realidade e isso implica o respeito ao sujeito que aprende, às suas marcas pessoais e o apoio para esse processo de autoconhecimento.

Ademais, os currículos têm que ser feitos não inspirados no paradigma mecanicista de transferência de conhecimento do professor para o aluno mas sim numa perspectiva emancipadora, objetivando estimular os educadores a construir o seu currículo. Além da perspectiva emancipadora, o currículo tem que ter uma perspectiva política, estimulando valores que abarquem a componente democrática e de justiça social.

E isso pressupõe “*construir*” uma escola cujos interesses estejam voltados para os da população alvo, aberta às suas comunidades. Esta abertura deve consistir não só na recepção dos seus filhos, mas também na participação das comunidades nos destinos da escola. Uma escola sem discriminação e sem exclusão. Uma escola que valorize os aspectos culturais das comunidades. Por isso uma proposta de mudança na Educação precisa de passar pela valorização da cultura destas comunidades.

Para tal, a escola tem que ser democrática, uma escola que, continuando a ser um tempo-espaco de produção de conhecimentos em que se ensina e em que se aprende, abarca outrossim, ensinar e aprender de forma diferente, uma vez que aqui ensinar já não é este esforço de transmissão do saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é mera recepção do objeto ou do conteúdo transferido, ao estilo da concepção bancária da educação.

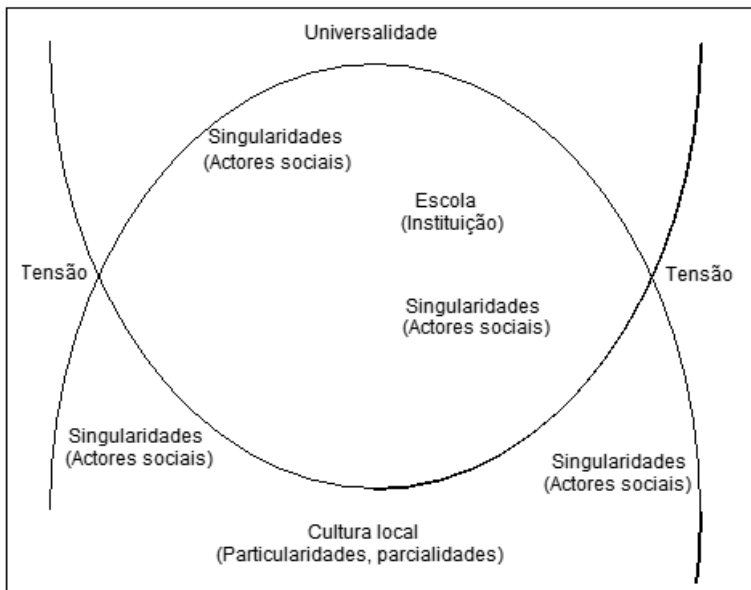
Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da beleza, da exactidão científica, do senso comum,

ensinar e aprender circunda em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que também é conhecimento.

Deste modo, afigura-se pertinente questionar: como organizar os ambientes de aprendizagem em sala de aula ou fora dela, de tal sorte que a escola se aproprie da riqueza cultural e acientífica que existe nas comunidades? E como introduzir esta questão na componente de formação de educadores para dar novos passos na compreensão e apropriação dos saberes universais?

Para responder à estas perguntas, proponho que a questão siga o movimento como o ilustrado no esquema da figura abaixo, onde dum lado estão os actores sociais possuidores das singularidades, da cultura local com a sua particularidade e parcialidade ambos ricos de conhecimentos assistemáticos, e, do outro lado, está a universalidade do conhecimento.

Figura 1: Movimento dialéctico entre o Universal, o singular e a cultura local (parcial)



Fonte: O autor, inspirado da sua prática pedagógica quotidiana.

Na zona de interface, ou seja, na intersecção entre estes dois blocos encontramos a escola, um espaço intermediário (COULON, 1995) onde a singularidade e a universalidade supostamente se amalgamam: o âmbito da cultura, do institucional, com a sua variedade de formas e composições,

espaço intermediário onde se constroem identidades com algum rosto colectivo, o multicultural.

Fora desta zona, assiste-se amiúde, uma permanente tensão entre a universalidade e os saberes culturais (parciais), uma tensão aliás salutar para quem está deseioso de empreender mudanças, já que ela propicia, dum lado, uma articulação entre as parcialidades culturais, institucionais e as determinações individuais (singulares) que operam esta ação intersubjetiva e do outro entre àquelas e as determinações mais universais (macroestruturais) que também aí operam embora de forma mais mediata.

ALGUNS SUBSIDIOS A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE

À guisa de considerações finais, podemos afirmar que, perante a assunção do acima exposto, uma proposta apontando na direção das mudanças passaria necessariamente pelo equilíbrio da situação, ou seja, pela apropriação dos saberes escolares universais sem hipotecar os saberes culturais (parciais).

Para este desafio coloca-se no cerne da questão o professor. Para tanto, este professor necessita de se beneficiar duma formação sólida e eficaz: um educador que, diferentemente daquele que se limita a transferir o seu conhecimento para o aluno e este feito num puro recetáculo, deve primar antes de tudo pela auscultação das expetativas dos seus educandos, quais as suas aspirações, o que é que ele sabe sobre um determinado assunto que pretende introduzir, que experiências anteriores deste poderiam ser aproveitadas. Isto porque toma-se como pressuposto que as nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Procurar conhecer a realidade em que vivem os nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe, já que sem isso não temos acesso à maneira como pensam e, assim sendo, dificilmente podemos perceber o que sabem e como sabem.

Por isso, na formação de educadores, o professor precisa de adquirir uma ferramenta que lhe permita apropriar-se dos ambientes culturais acientíficos dos seus educandos. Nesta óptica, ele tem que adquirir uma performance que lhe dê subsídios para, “... estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm...” (FREIRE, 1996: 34).

E isto só será possível, se no processo de formação do educador, não se negligenciar o aspeto socializante da escola. Ou seja, a escola já não é aquela vista pelas comunidades como um estabelecimento de ensino compreendendo as quatro paredes, o pátio e os serviços administrativos, mas sim um espaço aberto às comunidades que a circundam, com os seus anseios, com os seus temores, com as suas tramas, com as suas expectativas, enfim, com a sua vida cotidiana.

Uma escola que é ousada, não inerte, que não tem medo do risco, por isso que se recusa ao imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se recria, em que se fala, em que se ama, se advinha; uma escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que silencia a fala dos educandos.

Dáí se justifique a importância do resgate das questões da particularidade, do cotidiano das comunidades e dos ambientes culturais à eles adjacentes, que podiam estar sempre presentes, uma vez que se afigura pertinente a apropriação das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios, onde variados gestos de alunos, do pessoal administrativo, do pessoal docente se amalgamam cheios de significação.

Para que estas virtudes se transformem em realidade, para que não sejam “*uma letra morta*”, ou numa simples “*carta de intenções*”, espera-se do educador um exercício que que o leve a diminuir, ou tentar diminuir no máximo, o desfazamento que existe entre a sua intenção e a sua prática, entre o seu discurso e a realidade. Para que isso seja possível, dele espera-se também uma ação dialógica. Uma dialogicidade que se funda na humildade, no amor, na fé, na esperança e no pensar verdade sobre as coisas e cuja ação se faz numa “*relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia.*” (FREIRE, 1999: 81).

Educadores que para além de serem portadores de outras virtudes, são também transportadores de uma elevada dose de competência. Competência que lhes outorgue a autoridade, porque, segundo FREIRE (1996: 103),

Nenhuma autoridade docente se exerce sem competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (FREIRE, 1996: 103).

Para terminar esta abordagem gostaria de vincar a importância que existe na formação de educadores, como garantia da operacionalidade da mudança da nossa prática pedagógica (curricular). Por isso defendo que, a formação de educadores devia dar importância aos contornos ecológicos, sociais e econômicos da escola. A percepção teórica que isso dá ao educador, aglutinado ao saber teórico-prático deste, da realidade que circunda a escola, é a que lhe dá premissas e ferramentas para poder equacionar e apropriar-se com eficácia dos ambientes culturais e acientíficos existentes fora da escola, porque,

Pensar que é possível a realização de um trabalho em que o contexto teórico se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu contexto concreto só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz independentemente ao e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola e não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre o contexto concreto e contexto teórico. (FREIRE, 1998: 97).

Sem serem estas receitas prontas, constituem um crivo teórico que, se dele nos apropriarmos com consciência e humildade, poderemos empreender mudanças consentâneas aos nossos anseios, mudanças estas que darão ensejo ao educador não se sentir preso aos ditames a que lhe foram habituados, onde o seu papel é o de puro reprodutor dos “pacotes” emanados de cima para baixo pelos fazedores das políticas públicas educacionais. Precisamos de “construir” um educador cujo crivo seja o de busca permanente das significações culturais que bordejam o seu cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPBELL, Joseph. *A extensão interior do espaço exterior: a metáfora como mito e religião*. Rio de Janeiro, Campus, 1991;

CASALI, Alípio. *Saberes e procedimentos escolares: o singular, o parcial, o universal*. In: vários. *Conhecimento Pesquisa e Educação*. Campinas, Papirus, 2001;

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995;

CRITELLI, Dulce Maria. *Analítica do sentido – uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo, EDUC/ Brasiliense, 1996;

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 1996;

_____. *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto, porto editora, 1998;

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 26ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999;

RAMOS, Geralda Terezinha. *A questão da mudança na trajetória de educação interdisciplinar – do estranho das pesquisas ao familiar das ações*. 2000, (Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo);

ROSA, Sanny S. Da. *Construtivismo e Mudança*. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 1998;

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *O currículo oculto*. Porto, porto editora, 1995.

- LXVIII -

**ESCOLA E CURRÍCULO EM TEMPOS DE
DEMOCRACIA: VIVÊNCIAS NA ESCOLA SEM
FRONTEIRAS**

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 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”¹³⁶.

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.

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 laico¹³⁷. A necessidade de uma escola para todos veio à tona

¹³⁶ Esse artigo foi orientado pela professora doutora Gicele Maria Cervi (FURB - Blumenau).

¹³⁷ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. Esse Manifesto defende a Educação como

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. Critica 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 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

instrumento de reconstrução nacional, a educação adaptada às características regionais e aos interesses dos alunos.

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.

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 ciclos¹³⁸ 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 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).

¹³⁸ 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).

A Escola Sem Fronteiras proporcionou um movimento chamado de reorganização dos professores¹³⁹. 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 com o discurso, não se prioriza a verdade, o melhor, mais aquilo que se tira do discurso e consegue-se significar.

¹³⁹ 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).

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”*.

Inferese 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.

- LXIX -

CURRÍCULO E CIDADANIA CULTURAL: RELAÇÕES EMERGENTES NA GUINÉ-BISSAU

José Carlos Morgado

Fernando Guimarães

José Augusto Pacheco

Instituto de Educação – Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

As intensas e rápidas mudanças políticas, científicas, tecnológicas e económicas que têm perpassado a sociedade contemporânea geraram novos desafios cujas respostas, mais complexas e exigentes, reclamam uma outra postura dos cidadãos, só possível de concretizar numa dimensão que concilie o individual com o comunitário. Acresce, ainda, o facto de os reptos com que hoje nos confrontamos terem avivado a necessidade de cada contexto se estruturar em torno de eixos considerados fundamentais em qualquer sociedade democrática, como, por exemplo, a cultura, a cidadania, a equidade, os direitos humanos, a sustentabilidade, a justiça e a paz.

É neste sentido que a educação e, em particular, o currículo escolar podem fazer a diferença, sobretudo se forem reconhecidos como nutrientes essenciais de uma educação de base para todos os cidadãos, alicerçada em princípios e valores que favoreçam a inclusão e promovam o acesso à cultura, a diluição das desigualdades sociais e o desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para continuar a aprender ao longo da vida.

Assim, a escola, como instituição que estimula a partilha, a entreaajuda e a aprendizagem, configura-se como um espaço e um tempo propícios para a concretização dos propósitos referidos. Mesmo reconhecendo, com Formosinho e Machado (2011), que a democratização da escola ficou

aquém do esperado, limitando-se a garantir a igualdade de acesso, tal facto não pode minorar o ensejo da adoção de políticas e práticas educativas que criem condições para a reorganizar e fazer dela um verdadeiro esteio de *diversificação curricular* e *diferenciação pedagógica*, elementos fulcrais para uma efetiva igualdade de sucesso.

Esta situação é particularmente sensível nos Países do Sul Global, como é o caso da Guiné-Bissau, onde o desenvolvimento humano, o combate à pobreza, o crescimento do país em termos económicos e a melhoria das condições de vida são aspirações ainda pouco conseguidas e que continuam a preocupar os decisores tanto a nível interno como internacional.

DO CONCEITO DE CIDADANIA

Em certas regiões do Mundo a cidadania continua a ser uma questão emergente que tem conseguido uma clara centralidade política e social, sobretudo em contextos onde o baixo nível de vida das populações é uma questão preocupante, com reflexos nas camadas mais vulneráveis, como as mulheres e as crianças. Embora esta situação se verifique em vários setores sociais, como revelam os indicadores de desenvolvimento relativos a 2013, 2014 e 2015, nos Relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ela é particularmente visível na área da educação, onde os efeitos se fazem sentir de forma mais intensa e prolongada.

A cidadania é hoje reconhecida como um atributo de qualquer cidadão, que envolve atitudes e comportamentos relacionados com o usufruto dos direitos e a obrigatoriedade de cumprimento dos deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na Constituição de um país.

Daí a importância que tem sido reconhecida à Educação para a Cidadania, uma vez que visa formar as pessoas para tomar decisões e assumir responsabilidades individuais, comunitárias e sociais. Esta formação encontra na escola um local privilegiado, já que “constitui um importante contexto para a aprendizagem do exercício da cidadania”, sobretudo porque nela desaguam grande parte das “preocupações transversais à sociedade” que, de forma mais ou menos explícita, constituem eixos estruturantes do próprio conceito de cidadania. Podemos citar, a título exemplificativo, os direitos humanos, a cultura da paz, a igualdade de género, a *justiça curricular*, a preservação do ambiente, entre

outros. No fundo, um conjunto de aspetos que reclamam a formação de indivíduos capazes de reclamar os seus direitos sem deixar de cumprir escrupulosamente os seus deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, independentemente da sua origem social, económica ou religiosa.

CURRÍCULO E CIDADANIA CULTURAL

Começando pela noção de currículo importa lembrar que, independentemente de ser um conceito polissémico, atributo que justifica a profusão de definições que foram sendo engendradas ao longo do tempo, se trata de um artefacto político e cultural. É nesse sentido que Grundy (1998: 5) reitera que o currículo não pode visto como “um conceito abstrato” cuja existência se desligue da experiência humana, considerando, por isso, que se trata de uma *construção cultural* e “um modo de organizar uma série de práticas educativas”. Daí Pacheco (2003) alertar para a necessidade de a educação, entendida como espaço de participação dos indivíduos como atores curricular, “legitimar curricularmente a cultura do quotidiano dos alunos, dos seus saberes, dos seus contextos e dos seus problemas sociais”. No fundo, um desiderato possível de concretizar se o currículo deixar de ser visto como um plano elaborado por especialistas para os professores aplicarem na escola, passando a assumir-se como um artefacto cultural e uma proposta educativa, isto é, um projeto formativo que associa o plano das intenções ao terreno das práticas e veicula um determinado recorte social e cultural.

Clarificando agora a noção de cultura, começamos por abordar o conceito trabalhado por Laraia (2001: 14), onde reconhece a cultura como uma construção complexa que “inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual é membro”. Ainda que se trate de uma noção que não radica numa dimensão estritamente biológica, já que requer aprendizagem e transmissão de conhecimentos, não deixa de ser restritiva quando comparada com definições de outros autores, que concebem a cultura como “um sistema de conceções inatas através das quais os indivíduos comunicam e desenvolvem o seu conhecimento, impondo um significado ao mundo e procurando respostas para o tornar compreensível”, ainda que em certas circunstâncias possa ser encarado como “um mecanismo de controlo do comportamento” (Geertz, 1973). Afinal, uma noção que coloca

a cultura na confluência de ideias “condicionadas a comportamentos específicos/padrão de determinados grupos sociais instruídos aos seus membros ou imitados por estes” (Comprido, 2013: 2). Uma última nota para referir que, podendo funcionar como um mecanismo de controlo (Geertz, 1973), a cultura é um dos eixos estruturantes tanto da política cultural como da própria cultura política (Chauí, 2006), sendo, por isso, determinante na inclusão ou exclusão dos indivíduos em termos sociais.

Relativamente ao conceito de Cidadania Cultural, a Agência para a Sociedade do Conhecimento (UMIC) conceptualiza-a como sendo o direito ao conhecimento e à representação cultural de cada indivíduo (UMIC, 2013), dimensionando-a nos direitos relacionados com a produção cultural, a diversidade linguística, a diversidade de manifestações, entre outros.

Partindo das noções abordadas, importa agora referir dois aspetos que interpelam a educação e a escola e, por consequência, o currículo que aí se desenvolve.

Em primeiro lugar, o facto de a cultura não estar a ser considerada em toda a sua plenitude, sobretudo por certos projetos culturais, geridos por empresas em detrimento do Estado, limitarem o seu campo de ação, cingindo-a ao domínio das artes por serem mais fáceis de conseguir uma noção de cultura no senso comum, por se tornarem mais visíveis na sociedade e por gerarem um retorno mais célere (Chauí, 2006).

Em segundo lugar, o facto de hoje estarmos inseridos naquilo que Lipovetsky e Serroy (2010) identificam como *Cultura Mundo* para se referirem à emergência de um modelo de sociedade (*mundo hipermoderno*) que surge em finais do século XX, se norteia por um novo sistema de valores e se funda numa nova noção de cultura. Uma noção de cultura que se alterou e ampliou significativamente (o turismo, a arte, a moda, o urbanismo, a publicidade, entre outros, fazem agora parte dessa cultura), transcendeu fronteiras (fruto da torrente globalizadora que nos tem assolado nos últimos anos), diluiu dicotomias, enfrentou as ideias de hierarquia, autoridade e riqueza, revaloriza o *sector económico* (já em plena expansão) e pulveriza e intensifica a oferta de bens mercantis e simbólicos (livros, música, moda, *design*, inovações tecnológicas, gastronomia...).

No fundo, uma mudança cultural que está a transformar significativamente o Mundo atual e que permite a Lipovetsky (2016: 14) afirmar que estamos a caminhar para uma *civilização do ligeiro*, ao afirmar que:

Vivemos numa era do triunfo da leveza, tanto no sentido literal como metafórico do termo. É uma cultura quotidiana de ligeireza mediada pelos *mass media* que nos governam, o universo do consumo que não deixa de exaltar os referenciais hedonistas e lúdicos. Através dos objetos, dos lazeres, da televisão, da publicidade, difunde-se um ambiente de divertimento permanente e de incitamento ao “gozo” dos prazeres imediatos e fáceis. Substituindo a coerção pela sedução, o dever pelo hedonismo, a solenidade pelo humor, o universo consumista tende a exhibir-se como um universo aliviado de toda a gravidade ideológica, de toda a espessura de sentido.

Esta transformação cultural reflete-se na escola, compelindo os atores escolares a reposicionar-se e a encontrar caminhos que permitam dar resposta aos novos reptos sociais e culturais com que se deparam. Trata-se de um desafio importante uma vez que se verifica que, por contingências várias, continua-se em muitos casos a privilegiar uma dimensão mais instrumental e mais utilitarista da educação em detrimento da afirmação de valores inerentes ao desenvolvimento humano e à construção de uma cidadania plena, nomeadamente de uma verdadeira cidadania cultural. Estas mudanças são, ainda, mais necessárias nos Países do Sul Global, onde existe uma carência significativa de profissionais habilitados e de recursos didáticos que ajudem a colmatar as dificuldades sentidas nesses contextos.

Sendo o currículo um artefacto social e cultural, consideramos ser também a esse nível que devem encetar-se mudanças que permitam concretizar os propósitos referidos, cabendo aos professores assumir um outro protagonismo nesse processo. Isso será viável se forem criadas condições para a adotar um conceito de currículo diferente do que tem imperado até agora, isto é, passar de “um currículo técnico, pressupostamente asséptico, porque hermeticamente fechado e por isso descontextualizado, para um currículo que toma consciência crítica do seu território enquanto subsistema de um sistema mais amplo onde jogam múltiplas pressões de natureza política, económica, social e cultural” (Sousa, 2004: IV). No fundo, um currículo que resulte de uma construção participada e de uma partilha assumida de poderes e responsabilidades (Morgado, 2002), permitindo que os vários intervenientes no processo educativo se sintam corresponsabilizados pela conceção e realização desse projeto formativo comum.

O CASO ESPECÍFICO DA GUINÉ-BISSAU

A Guiné-Bissau, independente desde 1974, está entre os países mais pobres e com maior dependência externa (Salgado, 2013). No relatório n.º 15/194 do Fundo Monetário Internacional (FMI), a instabilidade política vivida no País desde a sua independência (FMI, 2015) e as dificuldades económicas e financeiras que têm assolado a população guineense e a acentuada carência de formação qualificada do corpo docente têm contribuído para perpetuar alguns problemas educativos, nomeadamente ao nível do aproveitamento escolar, do abandono precoce e das desigualdades de género (Barbosa *et al.*, 2003).

O sistema educativo, com forte dependência da ajuda externa, continua a não dispor de condições que permitam criar expectativas positivas face à evolução da situação escolar. Segundo o Ministério da Educação Nacional (MEN), o acesso à escola, ainda não é universal, existindo, no que às taxas de aprovação diz respeito, um grande abandono escolar e enormes disparidades regionais e de género (MEN, 2010). Porém, para Barreto (2012: 2), os dados estatísticos indiciam uma evolução no acesso aos níveis do ensino básico e do ensino secundário e nos últimos anos assistiu-se a

um enorme esforço de intervenção, traduzido numa pluralidade de estudos de diagnóstico, na elaboração de normativos e na realização de tarefas que apontam para a reforma do sistema educativo no sentido de uma maior adaptação ao contexto guineense e da atualização científica e pedagógica.

As iniciativas levadas a cabo no setor da educação incluem a promoção do acesso à escola, o alargamento da escolaridade obrigatória e a melhoria da rede escolar nacional (Lopes, 2014).

O atual governo guineense iniciou uma ambiciosa agenda de reformas para enfrentar os desafios do desenvolvimento do País. Para tal, adotou um Plano Estratégico destinado a “consolidar o progresso anterior, a impulsionar o desenvolvimento socioeconómico em 2014-2018, e a lançar a Guiné-Bissau em um círculo virtuoso de progresso até 2025” (FMI, 2015: 6). O MEN publicou um Documento Orientador (DO) da Reforma Curricular do Ensino Básico – RECEB, fruto do trabalho de recolha, consulta e análise de informação existente em documentos elaborados pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE). Este

documento propõe a metodologia para a implementação da reforma curricular (MEN, 2015). A estrutura geral do ensino básico apresentada no DO divide-se em três ciclos, sequenciais, de: quatro anos (duas fases); dois anos (uma fase); e, três anos (uma fase).

O MEN fundamenta a aposta na educação como um dos setores prioritários, uma vez que se considera existir uma “cidadania frágil”. Como consequência, as medidas do governo ao nível das políticas públicas de educação contemplam a formação emancipadora dos cidadãos; a valorização dos recursos humanos; e, a promoção da igualdade de acesso e de oportunidades para todos (MEN, 2014).

O Ensino Básico é um eixo estruturante do desenvolvimento humano devendo proporcionar aos alunos a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências para a sua formação individual, relacional e comunitária. Na estrutura curricular deste ciclo de ensino surgem diversas componentes curriculares, entre as quais a de Formação para a Vida, onde se integra uma nova área disciplinar, denominada *Educação para a Cidadania* (1.º e 2.º Ciclos) e *Educação para a Vida* (3.º Ciclo).

A Educação para a Cidadania (EC) /Educação para a Vida (EV) incide em dimensões como *aprender a ser, a estar, a relacionar-se, a participar e a decidir*, contribuindo para a formação de cidadãos conhecedores, responsáveis e interventivos em termos individuais, relacionais e comunitários. Estas áreas disciplinares deverão basear-se num programa que se estruture a partir de três eixos principais – *o individual; o relacional; e, o comunitário*. Devem dimensionar-se através de valores, atitudes e comportamentos que concorram para a construção e consolidação de uma sociedade moderna e inclusiva, só possível através da exploração de diferentes dimensões, como a valorização dos Direitos Humanos, a cultura da paz, a igualdade de género, a educação para o desenvolvimento, a preservação do ambiente, e educação para a saúde, a educação para os *media*, *a justiça curricular*, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidadania é hoje uma questão primordial em países nos quais as populações apresentam baixos níveis de vida, nomeadamente nas camadas sociais mais vulneráveis. A Guiné-Bissau surge assim como um país no qual este conceito merece centralidade nos programas de ensino na escolaridade obrigatória. O currículo constitui-se num instrumento relevante para a

promoção da inclusão social e da cidadania cultural. Pretende-se, assim, que o ensino favoreça o pensamento crítico, as destrezas comunicativas e as capacidades de viver em comunidade, destacando as dimensões individual, relacional e comunitária. No fundo, operacionalizar as relações emergentes entre currículo e cidadania cultural e fomentar um conjunto de aspetos inerentes a uma sociedade democrática, plural e inclusiva que o atual governo guineense ambiciona construir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, F.; LACERDA, A.; ROSA, T. & LANDIM, R. (2003). *Educar para uma vida melhor. Guia do professor*. Bissau: MNE – INDE.

BARRETO, M. A. (2012). Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: Compromisso entre a identidade e a dependência. In: *Atas do Colóquio Internacional Cabo Verde e Guiné-Bissau: Percursos do Saber e da Ciência*. Lisboa: IICT – ISCSP/UTL.

CHAUÍ, M. (2006). *Cidadania cultural. O direito à cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

COMPRIDO, A. (2013). *Cultura(s), cidadania e desenvolvimento*. In <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2013002.pdf>. Acesso em 13.07.2016.

FMI (2015). *Consultas de 2015 ao abrigo do artigo IV e pedido de acordo trienal no âmbito da facilidade de crédito alargado – comunicado de imprensa, relatório do corpo técnico, e declaração do administrador para a Guiné-Bissau*. Washington, D.C.: FMI.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2011). Escola, igualdade e autonomia. *Elo*, 18, 15-26.

GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Nova Iorque: Basic Books. In <http://books.google.pt/books?id=BZ1BmKEHti0C&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 13.07.2016.

GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. (3ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata.

LARAIA, R. B. (2001). *Cultura: um conceito antropológico* (14ª Ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

LIPOVETSKY, G. & SERROY, J. (2010). *A cultura mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.

LIPOVETSKY, G. (2016). *Da Leveza*. Lisboa: Edições 70.

LOPES, L. S. L. (2014). *A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau: Uma análise do processo de construção política*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

MEN (2010). *Programa Trienal para o Desenvolvimento da Educação*. In http://www.gov.gw/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101&lang=pt. Acesso 4.07.2016.

MEN (2014). *Eixo III. Promover o Desenvolvimento e a Valorização dos Recursos Humanos*. In http://www.gov.gw/index.php?option=com_content&view=article&id=250:pta02&catid=314:prg&Itemid=227&lang=pt. Acesso 7.07.2016.

MEN (2015). *Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB)*. Bissau: INDE.

MORGADO, J. (2002). Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. In M. Fernandes *et al.*, *O particular e o global no virar do milénio*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 1031-1040.

PACHECO, J. A. (2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. In <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculoRegional.pdf>. Acesso 8.07.2016.

SALGADO, M. C. (2013). *Educação e desenvolvimento. Um dualismo na sociedade global*. Viseu: UCP – CRB (Dissertação de Mestrado).

- LXX -

CURRÍCULO COMO REDESCRIÇÃO CULTURAL: VESTÍGIOS DO OUTRO NA EDUCAÇÃO

José Valdinei Albuquerque Miranda (UFPA) Brasil

Na filosofia contemporânea, *redescrição* é um conceito central utilizado pelo filósofo norte americano Richard Rorty como estratégia para pensar a filosofia como construção de um outro vocabulário situado na perspectiva da conversação e da *redescrição* do mundo¹⁴⁰. Em sua obra *Contingência, Ironia e Solidariedade*, Rorty (1992) argumenta que a filosofia consiste em criar novas linguagens com novas metáforas que tornem possível a invenção de outros vocabulários interpretativos dos acontecimentos históricos e sociais que nos constituem. Nessa perspectiva, considera que no processo de formação dos sujeitos o contato com outras narrativas, culturas diferentes e a leitura de textos de literatura e do tipo etnografias, romances, dramas, novelas, ficções etc., com suas diferentes linguagens tem algo a oferecer à educação e ao progresso moral tanto quanto a densa e complexa fundamentação moral de textos filosóficos, pois são elementos importantes a serem explorados pela educação como

¹⁴⁰ No que se refere, especificamente, ao conceito de *redescrição* articulado ao contexto da educação, sublinha-se a pesquisa realizada na Tese de Doutorado de Fávero (2006) intitulada “Redescrição do mundo e educação”, na qual o autor assume a perspectiva da *redescrição*, concebida por Rorty, como eixo central de sua argumentação e destaca o potencial do conceito filosófico de *redescrição* não no sentido de traçar os fundamentos da educação, mas de contribuir para se pensar o processo educativo, o exercício ético, a estetização do mundo e a construção de utopias educacionais.

estratégia que permite a construção de novas descrições de mundo e ampliação do horizonte compreensivo do sujeito em processo de formação.

No contexto da filosofia pragmática de Rorty (1992) o sentido da redescrição consiste na construção de novas perspectivas de mundo a partir da criação de vocabulários que possibilitem interpretações plurais de diferentes culturas e seus variados modos de vida. A redescrição é usada como uma estratégia que permite pensar e discutir novas relações éticas bem como diferentes formas de sensibilização estética com vistas à ampliação do horizonte compreensivo e da formação cultural do sujeito¹⁴¹. Entretanto, por mais que o caráter ético se faça presente no conceito de redescrição, esse não é necessariamente o elemento central de seu pensamento, ou seja, Rorty não pensa a redescrição a partir da abordagem ética da relação com o Outro, mas como estratégia de criação de novos vocabulários e ampliação de novas narrativas e perspectivas de mundo.

Feitas essas considerações preliminares, neste trabalho, o conceito de redescrição é empregado para iniciar um exercício de diálogo com o pensamento da alteridade e pensar a educação e o currículo, a partir da inspiração ética na relação com o outro. O currículo pensado em termos de redescrição, se delinea como um texto cultural e um gesto de responsabilidade ética e hospitalidade à palavra do Outro.

Mas como fazer do currículo um lugar de permanente reverberação da cultura e vestígio do tempo do Outro? Como pensar o currículo como redescrição ética sem trair o dizer do outro? Questões referentes ao tempo e ao vestígio do Outro, postas como inquietação para se pensar o currículo como redescrição em sua relação com a alteridade, a cultura e a memória.

CURRÍCULO E ALTERIDADE: ABERTURA E HOSPITALIDADE À PALAVRA DO OUTRO.

Abordar um currículo como redescrição ética, consiste em manter permanentemente à escuta da palavra do Outro, ou seja, manter uma “atenção ética” à palavra vinda do Outro como expressão de um outro

¹⁴¹ Sobre a abordagem da “ética estetizada” na perspectiva de Richard Rorty, destaca-se a pesquisa de HERMANN (2005) na qual a autora procura reconstruir a relação quase esquecida entre ética e estética no campo da filosofia e da educação.

tempo irreduzível a sincronização do presente. Por sua vez, manter a atenção ética à palavra do Outro exige, em certo sentido, um desenraizamento e desprendimento de si mesmo e uma disponibilidade e abertura na forma de acolhimento, de hospitalidade à radical alteridade rosto. Essa condição de desprendimento e em certo sentido abandono de si, experimentada pelo sujeito, abre a possibilidade de uma nova invenção de si-mesmo através da redescrição ética na educação. Na experiência do desenraizamento de uma tradição está inscrita a possibilidade de uma nova invenção da história, do currículo e da cultura. Por sua vez, experimentar o processo de desenraizamento de si e da tradição que lhe constitui como identidade cultural não é tarefa simples de realizar, exige uma atitude de abertura e exposição ao Outro, bem como um grande esforço de desprendimento de seu mundo. Exigências que fazem do desenraizamento não uma experiência a ser simplesmente pensada nos termos de uma ideia formal e abstrata, mas uma experiência a ser vivenciada, praticada, como uma condição existencial capaz de tornar possível o nascimento do novo na história, na cultura e na educação.

Uma redescrição cultural que não se caracteriza e não se conforma com a simples atitude de contar novamente os fatos da história, mas implica uma narrativa que, ao redescrever os acontecimentos históricos e culturais, dialoga com diferentes sujeitos e temporalidades e cria uma outra perspectiva na forma de compreensão do mundo, e com isso pode fazer nascer o novo na educação. Abordar o currículo como redescrição ética, permite pensar a experiência educativa para além da mera reprodução e transmissão de conhecimentos, mas como uma experiência de criação de novas perspectivas e de nascimento de um outro mundo possível. Portanto, conceber um currículo como redescrição, implica fazer da experiência educativa um lugar do nascimento do novo e da criação de mundos possíveis através da construção de narrativas que expressem uma atenção a significação do rosto do outro e um olhar mais sensível ao tempo da alteridade na cultura e educação.

CURRÍCULO E CULTURA: DESENRAIZAMENTO E A CONDIÇÃO HÍBRIDA DAS CULTURAS

Por sua vez, a experiência que se desenvolve no processo de desenraizamento, não é aqui pensada a partir da perspectiva da “crispação da identidade”, ou seja, a partir do discurso que compreende o

desenraizamento como a própria expressão da alienação cultural do sujeito – algo que seria permanentemente condenado no processo de constituição e afirmação da identidade. O desenraizamento, como condição existencial do sujeito, é pensado na sua positividade a partir uma perspectiva ética como um processo de desprendimento e, em certo sentido, descentramento cultural. É pensado como uma condição híbrida, uma experiência cosmopolita de um sujeito descentrado de uma identidade fixa e rígida. Aproxima-se, nesse sentido, da experiência do homem desenraizado descrita, positivamente por Todorov (1999), em termos de “hibridismo” e “transculturção” da identidade.

Sendo assim, a experiência do desenraizamento cultural não significa necessariamente “desaculturação”, tampouco “aculturação”, mas pode ser descrita no contexto da “transculturção”, na combinação de culturas constituindo um sujeito híbrido. Híbrido num duplo sentido, por estabelecer um permanente contato e proximidade com outras culturas, como também por ser constituído em sua identidade cultural pelo Outro.

Essa condição híbrida do homem exilado é descrita por Todorov a partir de sua experiência de “biculturalismo” e desenraizamento cultural, da seguinte forma:

Meu estado atual não corresponde, então, à desaculturação, nem mesmo à aculturação, talvez mais ao que possamos chamar de *transculturção*, a aquisição de um novo código sem que o antigo tenha se perdido. Desde então, vivo em um espaço singular, ao mesmo tempo por fora e por dentro: estrangeiro ‘na minha casa’ (em Sófia), em casa ‘no estrangeiro’ (em Paris) (TODOROV, 1999, p. 26).

É na condição de homem exilado, mesmo que circunstancialmente, que Todorov (1999) descreve o seu retorno ao país de origem, um lugar deixado para trás há dezoito anos. Refere-se à experiência de desenraizamento do homem exilado, como uma experiência intensa que expressa os traços de uma dupla vinculação reforçando, assim, a ideia que de uma maneira ou outra “somos todos híbridos”.

A experiência do exílio e do desamparo cria também as condições de possibilidade para o nascimento do homem desenraizado. Pois, se de um lado, a acolhida e o amparo são elementos que constituem o processo de enraizamento do sujeito a uma tradição e definem os traços de

sua identidade cultural, de outro lado, o nascimento do homem desenraizado se faz por meio da experiência do desprendimento, da exposição, do desamparo e da vulnerabilidade. A condição de homem exilado obriga a uma nova invenção de si-mesmo. O contato e confronto com outras culturas e perspectivas de mundo torna possível certo estranhamento de si, permitindo o desenraizamento da tradição e a construção de uma redescrição ética do currículo como possibilidade de criação de novos mundos a partir de relações responsáveis e justas.

Um currículo que leve a sério a experiência do homem desenraizado, está para além da mera formação técnica, pois, o seu principal ensinamento consiste na capacidade de instigar permanentemente, no sujeito, a redescrição de si-mesmo através da proximidade, do encontro e da responsabilidade pelo Outro. Um currículo como redescrição pensado a partir da relação híbrida das culturas, permite a invenção de novos modos de relacionamentos com as diferentes culturas, fazendo da experiência do encontro um acontecimento capaz de inscrever no sujeito desenraizado, a responsabilidade pelo Outro e sua cultura.

CURRÍCULO E MEMÓRIA: NARRATIVA DO TESTEMUNHO, “SIGNO DADO AO OUTRO”

A relação entre currículo e memória permite pensar um currículo como “signo dado ao outro”, como possibilidade de criação de um mundo verdadeiramente plural, capaz de confrontar e acolher diferentes perspectivas e fazer da justiça o critério da verdade. Contudo, poder-se-ia perguntar: Isso não significa ser demasiadamente utópico? Talvez sim. Entretanto, uma utopia que não vira as costas ao sofrimento do outro homem e que mantém uma atenção ética às experiências totalitárias de hostilidade e violência ao próximo, enfim, uma utopia que faz da responsabilidade pelo Outro o motivo de sua própria redescrição histórica e cultural.

Um currículo como redescrição procura abordar a história não como uma mera transmissão do passado ou descrição de fatos históricos situados cronologicamente pelos vencedores, mas como uma *narrativa* que ao redescrever os acontecimentos, constrói a possibilidade de uma resistência ética nas novas gerações. Essa redescrição ética da história visa não uma oposição à história oficial, como também não encontra sua motivação no ímpeto de vingança, mas é uma narrativa de resistência,

sensível às injustiças e ao sofrimento do Outro. Um currículo como redescritção inspirado na narrativa do testemunho que para além da sede de vingança, afirma-se como desejo de justiça para com o sofrimento e a injustiça das vítimas da história. Isso torna “necessário pensar uma nova perspectiva hermenêutica da justiça: a justiça das vítimas. Essa nova perspectiva da justiça ou “a nova hermenêutica da Justiça” deve ter como referência epistemológica a alteridade da vítima. Seu critério de significação deve ser restaurar o dano cometido pela injustiça” (RUIZ, 2007, p. 30).

Uma possibilidade de desenvolver a sensibilidade ética na educação, está em trazer para a cena o dizer da testemunha como a capacidade de manter viva, na consciência dos sujeitos, a memória da violência e das injustiças cometidas ao Outro ao longo da história. Por meio da *literatura do testemunho*, entendida como uma *narrativa de memória* que resiste ao discurso hegemônico da história dos vencedores, faz-se vibrar, permanentemente, na consciência dos sujeitos as marcas e cicatrizes deixadas pela violência e pelo sofrimento causados ao Outro ao longo da história. “Contra o esquecimento ergue-se a voz da testemunha. Ela sabe o que os demais esqueceram” (MATE, 2005, p. 177).

Em Levinas, a discussão sobre a questão da testemunha está situada na relação tecida entre o Dizer e o Dito. Nessa relação, o Dizer é descrito como um princípio que antecede todo o Dito. Ele é fonte da qual deriva toda linguagem, “o Dizer é testemunho”. O Dizer expressa o “eis-me aqui como testemunho do infinito”. Testemunho que se constitui como um “signo dado ao outro” (LEVINAS, DOMQS, p. 224-225). O testemunho, como expressão do “eis-me aqui”, é um Dizer que não entra na ordem do Dito, Dizer que não é traído pelo Dito, mas que torna possível toda linguagem. Consiste em responder a uma ordem do Outro, ordenamento que chama o sujeito à responsabilidade. Nesses termos, o testemunho expressa o “eis-me aqui” como assunção da responsabilidade pelo Outro.

A esse respeito Primo Levi, na condição de sobrevivente, expressa em seu testemunho o “eis-me aqui” como insubstituível responsabilidade pelo Outro. Seu testemunho como resposta às injustiças e violências cometidas ao outro homem, constitui o próprio sentido da redescritção ética e da condição humana, construída a partir da perspectiva do prisioneiro e sobrevivente da guerra.

A partir da narrativa de memória, Primo Levi realiza o que podemos chamar de uma redescritção ética da história, na qual os

acontecimentos não contam simplesmente como fatos históricos expressos através de estatísticas de guerra, mas estão inscritos no corpo dos sujeitos como ferida à flor da pele. Permite pensar um currículo como redescritção no qual a injustiça às vítimas e o sofrimento humano não são neutralizados e fadados ao esquecimento, pelo contrário, constituem o próprio motivo da redescritção. A narrativa da testemunha fala de experiência que não entra na ordem da objetivação do Dito, pois expressa uma “experiência incomunicável” (MATE, 2005, p. 180). Por sua vez, o Dizer da testemunha, como expressão do “eis-me aqui”, faz da experiência incomunicável da história o motivo de uma educação ética das novas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirados em Levinas, Barcena & Mèlich (2000, p. 143) propõem, para a educação das novas gerações, a transmissão de uma “*ética da atenção*” através da memória. Essa memória ética não visa simplesmente a recordação mórbida da história, mas procura fazer justiça ao sofrimento do Outro, ou seja, “a memória na forma dos nomes daqueles pelos quais se deve guardar luto” (BARCENA & MÈLICH, 2000, p. 144). Nesse sentido, os autores chamam a atenção para a necessidade de relacionar o pensamento sobre a educação do homem com a sua própria história a partir da “*crônica dos vencidos*”.

A proposta apresentada por Barcena & Mèlich (2000) de construção de uma narrativa histórica tendo por base a “memória ética”, vincula-se diretamente à abordagem da educação pensada aqui a partir de um *currículo como redescritção cultural* e construção de *narrativas de insurreição*, na qual a educação como lugar de resistência às injustiças e despertar de uma sensibilidade ética, cria as condições de possibilidade de formação da consciência histórica capaz de manter viva, nas novas gerações, a memória dos subjugados e os vestígios do outro na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCENA, Fernando & MÈLICH, Joan-Carles. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Ediciones Paidós – Barcelona, 2000.
- LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. (1961). Tradução José Pinto Ribeiro, Lisboa-Portugal, Edições 70, 2000.

_____. *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. (1974). 4ª edição. Tradução Antônio Pintor Ramos, Salamanca: Sígueme, 2003.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. *A justiça das vítimas: fundamento ético e perspectiva hermenêutica*. VERITAS. Porto Alegre: PUCRS, v 52, n° 2, pág. 22 - 34, junho 2007.

DERRIDA, Jaques. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. Tradução: Antonio Romane. São Paulo: Editora Escuta, 2003.

FÁVERO, Altair Alberto. *Rescrição do mundo e educação*. (Tese de Doutorado) UFRGS/FACED, 2006.

HERMANN, Nadja. *Ética e Estética: uma relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

LEVI, Primo. *Os afogados e os sobreviventes*. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. São Paulo: 2ª edição, Paz e Terra, 2004.

MATE, Reyes. *Memórias de Auschwitz: atualidade e política*. Tradução Antônio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2005.

RORTY Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. Trad. Nuno Ferreira da Fonseca. Lisboa: Presença Editorial, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo horizonte: Autêntica, 2001.

TODOROV, Tzvetan. *O homem desenraizado*. Tradução. Christina Cabo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

- LXXI -

BRINQUEDO DE MIRITI, CULTURA LOCAL E CURRÍCULO

Joyce Otânia Seixas Ribeiro - PPEB/ICED/UFPA

Waldina Ribeiro Braga - PPEB/ICED/UFPA

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a finalidade de discutir a *força pedagógica* da cultura local no currículo escolar. Para tal, tomamos como referência os resultados de pesquisa desenvolvida em Abaetetuba, uma cidade típica do interior Estado do Pará. As informações foram produzidas durante dez meses de pesquisa, por meio da etnografia pós-moderna (CLIFFORD, 1998), em dois ateliês de produção do famoso artefato. Para refletir esta questão, acionamos o aporte teórico dos Estudos Culturais, com Hall (1997, 1997a) e Canclini (1983, 1989) bem como os pesquisadores/as que procedem ao debate cultural no campo curricular como Moreira (1999), Giroux (2003), e McLaren (1997).

Organizamos o trabalho da seguinte maneira: iniciamos com uma breve descrição da cidade de Abaetetuba destacando os elementos da cultura local, a tradição e o patrimônio para, em seguida, proceder a uma reflexão inicial sobre a necessidade de inserir os conhecimentos da cultura local no currículo.

A CULTURA ABAETETUBENSE

Abaetetuba é uma cidade do interior do Pará, situada a poucas horas da capital, Belém. É a sexta maior cidade do estado, e o principal polo comercial da região do Baixo Tocantins – que inclui os municípios de Moju, Igarapé-Miri, Barcarena (MORAES, 2013) –, título alcançado em razão de

sua localização estratégica, às margens do rio Maratauíra (GOMES, 2013). Tal localização não é fortuita, mas sim, fato recorrente na maioria dos aldeamentos do período da colonização, cujo objetivo era facilitar a circulação de mercadorias, bem como a instalação das missões colonizadoras.

Com 291 anos a contar de sua fundação¹⁴², esta cidade ribeirinha é formada pelo distrito de Beja, por um conjunto de 72 ilhas e pelas colônias, responsáveis pelos alimentos que abastecem à cidade. Importante destacar que nas ilhas, o imaginário em torno de mitos e lendas constrói representações que são consideradas expressão de resistência cultural e marcas de pertencimento ao mundo ribeirinho, dado o contato cotidiano de homens e mulheres com a floresta e seus muitos rios e igarapés. Rios e igarapés que desenham tanto sua geografia, como sua história e cultura, pois tem relevância simbólica, considerada por Gomes (2013) como uma espécie de cordão umbilical que une ilhas e cidades, constituindo-se em sua rua. A população ribeirinha, movimenta-se nesta paisagem de riquezas naturais e simbólicas, compondo a *terra da encantaria* (LOUREIRO, 1995). A despeito dos graves problemas sociais, Abaetetuba produziu uma cultura muito particular responsável por sua visibilidade e prestígio, e que é central para a cidade cujos elementos são: a tradição e o patrimônio cultural.

A invenção da tradição do brinquedo miriti

A tradição do brinquedo de miriti tem origem popular, e a tradição oral informa teve início por iniciativa de crianças ribeirinhas que, sem acesso aos brinquedos industrializados, usavam a bucha do miriti para produzir pequenos barcos e canoas que flutuavam com facilidade nos rios e igarapés proporcionando os prazeres do lúdico. Há duas informações sobre a periodicidade desta tradição. A tradição oral informa que na feira do produtor realizada no primeiro Círio de Nazaré em 1793, as *canoinhas* já eram vendidas aos promesseiros. Porém, o Instituto do Patrimônio

¹⁴² “Fundada pelo português Francisco Azevedo Monteiro em 1724, Abaetetuba é elevada à categoria de cidade em 15 de agosto de 1885, com suas referências mais remotas quando da ocupação do vilarejo de Beja por índios vindos do Marajó (Mortiguar) e logo depois padres capuchinhos e jesuítas vindos de Portugal, além dos negros fugitivos e trabalhadores dos senhores de engenhos que em minoria passaram a compor sua população” (GOMES, 2013, p.42).

Histórico e Artístico Nacional/IPHAN (2004) registra a presença dos brinquedos nas festividades do Círio a partir de 1905. No primeiro caso, esta tradição é bicentenária, no segundo é centenária.

Independente da resposta à questão da duração, como qualquer outra tradição, esta também é um discurso capaz de produzir sentimentos e condutas politicamente sancionadas, e funciona quase como uma religião, pois mesmo laica trata-se de uma forma de fé (HOBSBAWN, 1984). Quando o autor argumenta que a tradição é uma forma de fé, quer dizer que como conjunto de práticas reguladas, acaba sendo amplamente aceita e não questionada. E deste modo, a tradição aciona um conjunto de símbolos para repassar significados (ideias, valores, condutas, atitudes, crenças) por meio da repetição, constituindo identidades adequadas à certa sociedade. A tradição do brinquedo de miriti constitui identidades pelo orgulho de pertencer à cidade, pelo prestígio e distinção concedidos pela tradição e pelo patrimônio cultural.

Os elementos da tradição do brinquedo de miriti

Hobsbawn (1984) argumenta que uma tradição possui elementos que a tornam eficiente no repasse de significados, valores e condutas, assim, buscamos identificá-los e analisá-los. Conseguimos, até o momento, identificar quatro elementos.

A relação com o Círio de Nazaré - Segundo a tradição oral, o brinquedo de miriti é parte do Círio de Nazaré desde sua primeira edição em 1793, quando foi realizada a primeira Feira do Produtor que vendia, entre outros produtos, as *canoinhas* de miriti aos promesseiros. Portanto, o brinquedo de miriti representa a profunda religiosidade da população ribeirinha, o que garantiu seu lugar nesta que é a maior festa religiosa do Pará e uma das maiores do Brasil. Falar em Círio de Nazaré é falar de brinquedo de miriti e vice-versa. O brinquedo de miriti ganhou ainda mais visibilidade estadual quando em 2004 o IPHAN certificou o Círio como patrimônio cultural imaterial do Brasil, o dispôs o Brinquedo de miriti como um de seus elementos estruturantes, ao lado da corda, da berlinda, entre outros.

Os temas tradicionais, os considerados preferidos pelo público em geral, aqueles que representam cenas pitorescas da vida cotidiana ribeirinha com suas palafitas, meios de transporte (canoas e barcos) alimentação (frutas e peixes), os animais, a religiosidade e trabalho

(extrativismo e agricultura familiar), a afetividade (casal de namorados), o lazer, enfim, uma diversidade de temas e cenas que despertam interesse e admiração das pessoas. A política cultural dos ateliês orienta para a produção dos brinquedos que representam a *amazonidade*. Porém, é possível perceber a inclusão de outros temas, oriundos do contato com a cultura midiática como personagens de desenhos animados (*Bob esponja*, *Meninas Superpoderosas*, *Minie*, *Chaves*, por exemplo), super-heróis de filmes de sucesso (Homem Aranha), e artefatos da cultura tecnológica – televisores, rádios, aparelho celular, computadores, motocicletas.

A estética da miniaturização - os brinquedos são apresentados em peças miniaturizadas e modeladas com abundância de detalhes e colorido vibrante. Sobre as estratégias de miniaturização, Canclini (1989) argumenta que esta é parte integrante de uma estratégia discursiva destinada a engrandecer o significado, a monumentalizar, na medida em que permite em um só olhar apreendê-lo, pois cada miniatura remete a um aspecto da vida na cidade ou no campo. Neste caso, remete também a certo aspecto da *amazonidade*, facilitando a apreensão do todo. Assim, o brinquedo de miriti é isso, um artefato-síntese do regionalismo, da identidade amazônica, pois passa ou quer passar a impressão de ser o reflexo fiel da realidade.

A **produção generificada** – a produção do brinquedo de miriti se dá por meio de um processo que denominamos de *produção generificada* que é ancorada na crença da existência de trabalho *bruto* e trabalho *leve*. Os homens fazem o *trabalho bruto* que é caracterizado pelo corte que tem duas etapas: o corte dos braços de miriti da palmeira que qualquer homem pode fazer; e o corte-modelagem dos brinquedos nos ateliês, seguidos pelos processos de lixar e selar e/ou aplicar massa preparando as peças para receber a pintura e o acabamento. O trabalho considerado leve é desenvolvido pelas mulheres, e envolve a pintura e o acabamento das peças com uma caneta preta especial. Nos ateliês, em geral, não havia a percepção da *produção generificada*, da separação das tarefas, pois eles/elas foram enfáticos ao afirmar que nunca perceberam tal divisão, pois como sempre foi assim, a consideram natural. É importante ressaltar que, independente do tema, é só o artesão-chefe, o homem, que corta e modela. O corte-modelagem é considerado um “dom”, uma tarefa quase sagrada, que compete só aos homens considerados naturalmente destemidos e habilidosos, e pela crença de que este não é um trabalho simples e fácil, mas que requer destreza e técnica. A crença no suposto dom, segundo Canclini (1989) está na fé de que a inspiração dos artesãos emana dos deuses. O

corte-modelagem é como uma marca particular de cada artesão-chefe, e um observador atento a identifica a singularidade das marcas com certa facilidade.

Brinquedo de miriti: patrimônio cultural imaterial do estado

Outro aspecto do brinquedo de miriti é que este é tombado como patrimônio cultural imaterial do estado do Pará pela Lei Estadual 7433/2010, como informei antes.

Na perspectiva dos Estudos Culturais latino-americanos, particularmente de Canclini (1989), patrimônio cultural é um conjunto de bens e práticas tradicionais que identificam uma nação ou um povo; em geral é considerado como um dom que se originou no passado, e que concede prestígio social indiscutível. O reconhecimento deste “fato” guarda a certeza de que cabe preservá-lo, restaurá-lo e defendê-lo por sua grandiosidade, beleza e valor social. Tem sido assim em relação aos monumentos, artefatos culturais indígenas ou obras de arte. Esse valor perene fonte de consenso coletivo é visto com mais volatilidade na perspectiva antropológica, pois para Clifford (1994), o sistema de valor e os critérios de seleção para constituir uma coleção de bens culturais mudam acompanhando as transformações sociais, e mais, a mudança destes critérios pode promover um artesanato ao *status* de arte.

O brinquedo de miriti é patrimônio cultural imaterial, ou seja, não é valorizado como objeto material, mas pelo seu valor simbólico, por remeter ou representar um modo de vida, a cultura ribeirinha. Conservar o patrimônio cultural proporciona a saúde espiritual da população, na medida em que conservá-lo serve de testemunho de que a essência do passado de glórias ou de certo estado de natureza sobrevive às mudanças do progresso e da modernização, como é o caso da vida cotidiana no interior da Amazônia. Em tempos de vertiginosa industrialização, o campo – seus costumes e tradições – é considerado única via de redenção social (CANCLINI, 1989), porque a província acaba por ser representada como a alma do país, em razão da crença de que lá está preservada a pureza, os valores, e a “verdadeira e autêntica” identidade.

Para encerrar esta parte, quero falar da teatralização, uma necessidade de grupos e classes que consideram o mundo como um grande palco natural com repertório pré-estabelecido para a exposição do patrimônio, que só “[...] existe como força política na medida que é

teatralizado: em comemorações, monumentos e museus” (CANCLINI, 1989, p. 162), feiras, exposições e festividades. Considerando assim, o brinquedo de miriti é teatralizado em, pelo menos, três momentos distintos: quando exposto e comercializado durante o Círio de Nazaré; quando do *Miritifest*, uma grande feira local, realizada uma vez ao ano, com duração de três dias; e nos “museus naturais”, isto é, as casas das pessoas e as dependências das instituições públicas (CLIFFORD, 1994), espaços que expõem as coleções cotidianamente ao grande público. Para participar deste palco é preciso ser culto, ou seja, conhecer a coleção de bens culturais, reconhecer seus significados para se identificar com ele. Esta é uma condição para a participação nos rituais que o encenam e produzem. Quanto menor a formação cultural, menor a chance de ocupar o palco e atuar nele. Para que uma pessoa chegue a conhecer o patrimônio cultural de seu lugar, para que possa reconhecer seus significados e chegue a se identificar com ele, para que participe da teatralização é preciso receber formação adequada.

A FORÇA PEDAGÓGICA DA CULTURA LOCAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

Considerando a centralidade de cultura, o brinquedo de miriti além de constituir uma tradição bicentenária, é patrimônio cultural imaterial do Estado do Pará desde o ano de 2010. Assim, concluímos que se a cultura é duplamente central para o município de Abaetetuba, precisa ser um dos fundamentos do currículo escolar. A reflexão começou com o debate acerca da ferramenta analítica patrimônio, e deslocou-se para a educação patrimonial que está presente em alguns objetivos dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais e no Caderno Especial Educação Patrimonial do Programa *Mais Educação*. Mais recentemente, tenho discutido a cultura local como base para o currículo, a partir da necessidade de redimensionamento curricular por meio da seleção de outros conhecimentos, em busca de reequilíbrio entre conhecimentos dos diferentes grupos e classes, com a finalidade de promover a formação cultural para o reconhecimento dos significados do patrimônio cultural.

O atual cenário cultural é marcado pela diluição das fronteiras que separavam cultura e pedagogia, redefinindo o que se considerava como conhecimento. Neste ambiente cultural modificado, todo conhecimento que se constitui em sistema de significação é cultural, o que tem levado

pesquisadores e pesquisadoras a considerar os processos educativos para além da escola, alcançando outras instituições consideradas instâncias culturais. Estas instâncias são consideradas tão pedagógicas quanto a escola, pois se também ensinam é porque possuem uma pedagogia (SILVA, 1999).

O brinquedo de miriti é uma experiência comum da vida de Abaetetuba, e expressa a cultura por meio de um artefato cultural que dissemina sentidos sobre o cotidiano da vida ribeirinha na Amazônia, diferenciando esta cultura de outras, concedendo prestígio e constituindo identidades e alteridades no presente. Conhecer os significados envolvidos neste artefato, permite que os sujeitos se relacionem de outro modo com o seu patrimônio.

No momento, estamos em processo de reflexão, amadurecimento e refinamento da proposta, portanto, por agora apresentaremos apenas pequeno esboço dela. Mas uma coisa é certa: nossa proposta de formação cultural por meio do currículo está ancorada na noção de cultura dos Estudos Culturais, que é considerada como conjunto de significados pertencentes a certo modo de vida, e se constitui como arena contestada, na qual os sujeitos se movimentam em meio a relações de poder, aceitação, contestação e negociação. A cultura como arena de conflitos, é fluida e híbrida, logo, o currículo também o será.

A possibilidade de um currículo híbrido nos parece palpável, pois ao observarmos outras instâncias culturais, percebemos que estas também guardam objetivos educativos e possuem uma pedagogia cultural, como os museus, as artes, a música, o cinema, a literatura, a arquitetura, e as mídias em geral. Estas instâncias culturais tem procedido a hibridização das manifestações culturais do passado e do presente, do popular, do massivo e do erudito, por reconhecerem o intenso trânsito entre os significados culturais. Na contramão desse movimento, a escola tem ignorado este complexo contexto e a hibridação recorrente, e a prova cabal desta petrificação no tempo é seu ainda tom homogeneizador e universalizante, com foco em uma suposta cultura comum e na busca de constituição de uma também suposta identidade nacional.

Na perspectiva dos Estudos Culturais latino americanos, a tradição e o patrimônio – cultura local – merecem ocupar um lugar no currículo, e não ser secundários, sendo trabalhados quando “sobrar” tempo em breves e superficiais “pincladas”. Para efetuar esta virada curricular, que certamente demandará uma boa carga de trabalho, é necessário acionar outras ferramentas como culturas, identidades culturais, relações de poder,

diferença, tradução cultural, pois estas são capazes de desconstruir a cultura e também o currículo oficial. Tenho em mente um currículo híbrido, aquele que incluirá irrestritamente todas as manifestações culturais – populares e eruditas –, e que, como uma balança, equilibrará conhecimentos acadêmicos e conhecimentos culturais, sendo capaz de formar os sujeitos para o reconhecimento dos significados representados no patrimônio cultural. O reconhecimento de tais significados poderá incidir em uma nova economia do afeto marcada pela empatia histórica, por movimentos de identificação e, por que não, de proteção, mobilizando sensibilidade e outros afetos e prazeres.

CONCLUSÃO

O brinquedo de miriti constitui uma tradição bicentenária e é patrimônio cultural imaterial do estado do Pará. Esta é uma tradição de origem popular, mas é possível identificar alguns elementos como: a relação com o Círio de Nazaré, os temas tradicionais, a estética da miniaturização, e a *produção generificada*.

Como tradição e patrimônio cultural, este belo artefato é duplamente central para a cidade: é relevante para a econômica e para a cultura e, ainda, constitui identidades culturais. Mesmo considerando a dupla centralidade, as escolas municipais e estaduais não demonstram grande interesse em levar os conhecimentos da cultura do miriti para dentro da escola, mais precisamente para o currículo escolar.

Considerando a relevância da cultura local, acredito que para além da educação patrimonial, é preciso criar um espaço no currículo que permita o debate cultural na escola básica do município de Abaetetuba. É preciso reconhecer e colocar em ação a *força pedagógica* do brinquedo de miriti para a escolarização e para a formação de professores/as, com vista ao ensino culturalmente relevante e ao reconhecimento dos significados da cultura Amazônica nele contidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Pluralidade Cultural/PCNs*. MEC: Brasília, 1996.

BRASIL. *Programa Mais Educação – educação patrimonial*. Brasília: MEC, 2013b.

BRASIL. *Círio de Nazaré*. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

CANCLINI Néstor G. Políticas culturais na América latina. Trad. Wanda Caldeira Brant. *Novos Estudos*. n. 2, junho, 1983.

CANCLINI, Néstor G. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 1989.

CANCLINI, Néstor G. O patrimônio cultural e a construção do imaginário nacional. Trad. Maurício Santana Dias. *Revista IPHAN*. N. 23, 1994, pp. 91-115.

CLIFFORD, James. Colecionando arte e cultura. Trad. Anna O. B. Barreto. *Revista IPHAN*, n, 23, 1994. pp. 69-75.

_____. *A Experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COSTA, Mariza V.; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luís H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23, mai/jun/jul/ao, 2003.

GIROUX, Henry. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GONÇALVES, José R. S. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, R.;

GOMES, Jones. GOMES, *Cidade da arte: uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba*. Tese de Doutorado. Belém: PPGCS/IFCH/UFPA, 2013

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, 1997.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A Invenção das Tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LOUREIRO, João de J.P. *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. Belém: Cejup, 1995

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

SILVA, Tomas T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

- LXXII -

OS SABERES TRADICIONAIS INDÍGENAS, O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A PRODUÇÃO DO SILÊNCIO EM UM CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA DA UFMG.

Juarez Melgaço Valadares¹⁴³, UFMG/DMTE/
Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco, Programa de Pós-
graduação do Centro de Educação da UFRN

INTRODUÇÃO

Apresentamos uma pesquisa realizada com alunos indígenas da segunda turma da área de Ciências da Vida e da Natureza (CVN), do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) da Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG). O curso é dividido, semestralmente, em duas partes: uma delas denominada *Módulo*, quando os povos indígenas passam 5 semanas na FaE, e a outra de *Inter módulo*, quando os docentes da UFMG vão às aldeias.

Em reuniões de avaliação do trabalho desenvolvido com a primeira turma do Curso CVN, os professores mencionaram a tensão decorrente do encontro entre o conhecimento científico e os saberes indígenas na explicação de fenômenos diversos. Os impasses eram seguidos por um silêncio profundo, provocador de desconforto. Indagamos: O que provocava tal silêncio? Em quais momentos se tornavam críticos?

Na organização do *Módulo*, para a segunda turma, os docentes propuseram a criação de agrupamentos temáticos: Tecnologia e trabalho;

¹⁴³ Pós-doutorando no Programa de Pós-graduação do Centro de Educação da UFRN. Com auxílio da CAPES

Saúde; Educação e escola indígena; Território e Ambiente; e, por fim, Relação com o Conhecimento. Esperava-se que o debate em cada eixo auxiliaria a formatar os componentes curriculares do curso.

Apresentamos as discussões que ocorreram no agrupamento *Relação com o conhecimento*. A partir da pergunta “Como conhecemos o mundo?” houve uma Roda de Conversa envolvendo os docentes e os indígenas. Tal indagação trouxe com ela aspectos ligados à diferenças entre as explicações fornecidas pela cultura indígena e pelo conhecimento científico para situações do cotidiano. Os trinta e cinco indígenas, das etnias Pataxó (Itapecerica/MG, Barra Velha/Ba), Pataxó Hãe Hãe Hãe (Porto Seguro/Ba), Guarani (Angra dos Reis/RJ), e Xakriabá (São João das Missões, MG), foram divididos em três grupos, e ao longo de uma semana cada grupo passou pelos agrupamentos. Todos apresentaram suas visões de mundo sobre as diversas formas de produzir, validar e transmitir o conhecimento. Indagamos: Como a cultura indígena tem sido tratada no curso, em seus contatos com a cultura científica? Qual a relação entre a interculturalidade e o silêncio que ecoou em alguns momentos?

Pensar no encontro de culturas distintas faz parte do pressuposto geral de um curso para educadores indígenas. Esperamos trazer contribuições importantes para compreender a sala de aula, tanto nos cursos de formação docente quanto na educação básica indígena, em suas dinâmicas culturais (GOMES; MIRANDA, 2014).

REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Pensar na interculturalidade é perceber o que acontece no contato entre mais de uma cultura. As relações podem ser desiguais, conflitivas, e produtivas, uma vez que, após o contato, as identidades se modificam (GUTIERREZ, 2014). No caso da educação indígena, pensamos que essa tensão pode enriquecer as identidades e culturas em jogo, sem que uma anule a outra.

No passado, o contato dos povos indígenas com a cultura branca suscitou uma visão romântica da cultura indígena, com seus modos de vida simultaneamente *atrasado* e *passivo*. A cultura etnocêntrica era a cultura a ser aprendida nas escolas. O processo de democratização do país, na década de 1980, trouxe ao primeiro plano a luta pelo acesso e permanência a uma escola pública. Essas mudanças criaram tensões: de um lado, um universo escolar marcado por lógicas como homogeneidade, igualdade, objetividade,

ciência, cultura única. Por outro, um mundo social caracterizado pela heterogeneidade, relativismo, subjetividade, cultura local. Abriu-se uma perspectiva de educação intercultural como uma forma de ruptura do pensamento único que perpassam as escolas. Para Roy Wagner (2012), uma vez que toda cultura pode ser entendida como uma manifestação específica ou um caso de fenômeno humano, e uma vez que jamais se descobriu um método para “classificar” culturas diferentes, presumimos que cada cultura, como tal é equivalente a qualquer outra.

A partir da década de 1990 a superioridade do conhecimento científico e o desprezo pela cultura popular começaram a sofrer críticas pelos pesquisadores da área de ciências. Para Alice Lopes (2014), a proposição de currículos alternativos não conseguiu superar a dicotomia entre o conhecimento científico e a cultura tradicional. Tal aspecto mostra a importância desse trabalho: conhecer os impasses que surgem em sala quando culturas diversas estão em interação.

Para Manuela Cunha (2007), essas dimensões separam já de saída o conhecimento tradicional e o conhecimento científico. Nada ou quase nada ocorre no conhecimento tradicional da mesma forma como ocorre no conhecimento científico. Não há dúvida, no entanto, de que o conhecimento científico é hegemônico. A autora nos deixa a seguinte pergunta: Quais as pontes entre eles?

Investigamos a produção do silêncio de uma das vozes em sala de aula, procurando entender os significados atribuídos às situações vividas, e como essas possibilitaram o reconhecimento das peculiaridades das culturas envolvidas no diálogo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Dois docentes e um bolsista acompanharam o grupo temático. Em sua dinâmica, o agrupamento teve dois momentos. No primeiro, os alunos, em pequenos grupos, responderam, por meio de desenhos e textos, à questão “Como conhecemos as coisas”? Em seguida, ocorreria a apresentação e o debate com todos os alunos.

No segundo momento ocorreu à passagem da “Caixa-preta”, acompanhada da pergunta “Como saber o que tem dentro?” Cada aluno, ao ter a caixa em suas mãos, respondia à pergunta, justificando a sua resposta. Em cada uma das atividades realizadas foi feito o levantamento

das respostas dos alunos, e as discussões foram anotadas pelo bolsista no diário de campo.

Uma preocupação dos pesquisadores se deu em torno do “Fazer Ciência”, ou melhor, “Para que Ciência”? Subjacente a essa discussão, buscava-se nos diálogos os significados e valoração que são atribuídos ao conhecimento científico e aos saberes tradicionais indígenas. Esse trabalho trata exatamente do caráter crítico desse diálogo intercultural. Nosso objetivo é que a cultura indígena se torne “visível” e “plausível” para todos nós. Enquanto nós docentes não pudermos “ver” essa cultura, ela lhe será de pouco conforto ou utilidade (WAGNER, 2012).

ANÁLISE DOS DADOS

A partir das questões “Como conhecemos as coisas?” Houve a socialização das respostas para toda a turma:

- 3. *Conhecimento é sabedoria divina;*
- 2. *Conhecimento do pajé é dom;*
- 2. *Para utilizar o mangue, é preciso ter conhecimento;*
- 2. *Os conhecimentos tradicionais e acadêmicos se complementam;*
- 2. *Os experimentos nem sempre dão certo, pois laboratório é da vida;*
- 1. *Conhecimento dos pais que passam para a gente;*
- 3. *Sinais da natureza (animais e plantas)*
- 1. *Plantio: aprende-se com a convivência;*
- 1. *Observando a Lua.*

Existem vários tipos de conhecimentos: aqueles que são apreendidos via transmissão e convivência (a família que passa para os filhos, os sábios que passam as tradições para todos, e pela convivência); aqueles saberes oriundos de uma capacidade que transcende o humano (dom, sabedoria divina); e por fim, os saberes que são adquiridos pela observação da natureza (sinais das plantas e bichos, observação da lua). Segundo eles, esses conhecimentos não resultam de “experimentos de laboratório”, pois é a vida que os determinam, são práticos (é preciso conhecer para utilizar o mangue). Percebemos que os saberes se diferenciam pela sua produção em laboratórios (conhecimento científico)

ou na concretude da vida (saberes tradicionais). Talvez seja decorrente dessa concepção o fato de que “os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais sejam complementares”: um é prático, concreto, se liga à vida; o outro é abstrato, geral, não tem uma utilidade no cotidiano.

Como transmitem sua cultura e seus modos de viver para as gerações mais novas? Estas não apenas se apropriam da cultura, mas também se abrem para outras formas de pensar. A aprendizagem se faz pela observação, imitação, e seguindo as orientações dadas pelos mais experientes na convivência conjunta das práticas sociais. Na sequência da discussão essas visões se tornaram mais explícitas:

P1: Mas como eu sei que uma planta é boa para alguma coisa que a pessoa está sentindo? [pergunta o professor]

[sem resposta por parte dos estudantes]

2. Meu pai falou;

2. Conhecimento vem desde o nascimento. Baseado no ensinamento dos pais. A criança vai para a roça, primeiro para observar. A profissão a partir da convivência com o grupo;

3. A mãe ensina à criança tecer, e o pai ensina a fazer os arcos, as flechas, os cantos.

Após essa pequena discussão o diálogo cessa, como se a resposta fosse suficiente. Temos um primeiro silêncio: não há mais o que dizer. Em seguida, os docentes retomam a discussão sobre a influência da lua para o plantio. Porém, novamente ocorreu a distinção entre um conhecimento prático —, fruto da convivência e observação —, e aquele produzido pela ciência, observando e testando. Vejamos:

P2: Como é que eu sei que uma lua tal é boa para se plantar? [pergunta o professor]

2. Observando a lua; Foi sendo passado de geração a geração; Foram observando, testando (como a ciência faz);

Inferimos duas novidades: primeiramente, percebe-se que a transmissão do conhecimento implica também em sua validação: se o conhecimento não fosse válido ele não seria transmitido. Em segundo, o surgimento da palavra “testar” para produzir uma comparação entre o

conhecimento científico e o saber tradicional. Nos diálogos em sala surge um conhecimento espiritual, mítico. Vejamos:

3. Pajé conhece as plantas, é um conhecimento espiritual;

P1: Como se passaria o conhecimento espiritual?

3. Tem que ter o dom também;

1. Pelos Sonhos;

3. Espiritualidade vem da força da natureza

Outro silêncio desconfortável. Os docentes, focados na discussão do empirismo, não percebem a mudança na sequência discursiva. A produção do conhecimento e sua transmissão precisam de algo mais do que simplesmente observar: necessitam de um conhecimento espiritual, que vem da natureza, e que, dependendo de sua relevância para a comunidade, é transmitido pelos “sonhos” apenas para alguns iniciados (pajés), que possuem o “dom” suficiente. A falta de atenção docente leva ao silêncio. Na continuidade, discutem sobre o canto dos pássaros:

2. Escutando os pássaros vem chuva.

P2: Como descobriram?

2: Aprenderam com os mais velhos, que aprenderam com os mais velhos.

O último excerto mostra que poderia haver um conhecimento sem origem. De certa forma, nas culturas caracterizadas pela oralidade, a memória da autoria, embora nunca totalmente ausente, nem sempre tem a importância que se espera dela. Tal aspecto permite que haja recriações por meio da incorporação de variações próprias, e as mudanças vão sendo introduzidas por uma cadeia de indivíduos. Teríamos, assim, várias “versões locais corretas”.

A insistência de um conhecimento que pudesse não ser produzido pela observação provocava um clima de desconforto entre os indígenas. Nesse momento houve a apresentação da caixa-preta:

P2: Como é que a gente faz para transmitir para alguém, para as novas gerações, o que tem dentro da caixa? Seremos os primeiros sábios. Como é que eu vou descobrir?

O professor apresentou uma pequena caixa de papelão, opaca e vedada, perguntando-lhes o que ela continha. Após o manuseio da caixa, as respostas eram dadas e o professor fazia os registros no quadro. As respostas eram as mais diversas: bolinhas, cubos, tampinhas, apontadores, lápis, borrachas, esferas (de metal, de vidro, de plástico, de madeira), materiais em configurações mais complexas (uma bolinha dentro de uma caixinha de metal). A cada resposta, o professor perguntava qual a justificativa. Nesse momento, o professor discute com os estudantes as principais questões da atividade: como conhecemos as coisas? Temos certeza do que tem dentro da caixa?

P2: *Alguém, em algum momento, começou a observar a natureza. Vejamos que não é fácil fazer certas observações. As astronômicas, por exemplo. Passaram-se muitos anos para que uma hipótese pudesse ser feita e confirmada. O sol vai nascer amanhã? Como sabemos?*
 2. *Pela observação [responde um estudante].*
 P2: *E no caso da caixa, a observação serve?*
 2. *Passo a usar a imaginação a partir do que eu conheço.*

Para os astecas, o Sol não poderia parar de nascer, pois provocaria uma ruptura muito grande na ordem do universo. Mas aquele povo não tinha a certeza, pela simples observação, de que ele nasceria todos os dias. Precisavam de um mediador espiritual; faziam sacrifícios humanos destinados a garantir o seu nascimento. Será que para a ciência o simples fato do Sol nascer todo dia basta para que ele nasça amanhã? A resposta do aluno traz um novo elemento diferente da observação: a imaginação. Foi nesse aspecto que os docentes se apoiaram para introduzir a ideia de teoria e modelo:

P2: *Os conhecimentos que temos vêm de maneiras diferentes. Por exemplo, sobre o sol aparecer amanhã com certeza. Uma maneira de saber isso é pela observação. Mas, preciso mais do que observação: preciso também da imaginação. Elaboramos modelos, uns mais complexos, outros mais simples.*

A discussão caminhou na direção tanto da diferenciação das formas de conhecer o mundo quanto se abria a caixa ou não. Porém, no fim, virou um debate entre os dois professores:

P1: *A ciência é capaz de abrir a caixa? Para conhecer as coisas é preciso abrir a caixa? Ao longo do curso, temos que pensar que nenhum conhecimento abre a caixa, seja ele o científico ou o tradicional. Ambos são crenças, e que também podem mudar [não são imutáveis].*

P2: *Mas qual é a melhor explicação? A científica ou a tradicional? As explicações não são comparáveis. Não tem como comparar os conhecimentos. Partem de pressupostos diferentes. Mas, durante o curso, eles serão tensionados.*

P1: *Como sabemos que a lua influencia o corte de cabelos, o nascimento dos filhos? São crenças/valores.*

P2: *A astronomia, é uma prática para os indígenas. Interfere no cotidiano, nas relações de trabalho. Em vários momentos vamos nos deparar com essas questões. O sol nasce todo dia pois foi assim há bilhões de anos: observação. A partir de certo momento, a ciência passou a explicar de uma outra forma. O conhecimento baseado só na observação não é suficiente, ainda que não seja invalidado por isso.*

P1: *Algum desses conhecimentos (tradicional e/ou científico) é sempre capaz de comprovar, de dizer qual é a verdade?*

P2: *As teorias mudam: a ciência é também uma construção de um grupo de pessoas que foi se perpetuando ao longo do tempo.*

No diálogo final, notamos que os docentes comentaram sobre as várias formas do saber, de sua produção e validação, porém, fica nítido que as vozes dos alunos desapareceram do registro.

CONCLUSÕES

Não se tem dúvidas, no que se refere à educação indígena, de que as legislações recentes têm defendido o acesso a uma escola que valorize a

cultura tradicional indígena e, simultaneamente, fornece os instrumentos para o contato com a sociedade no geral. Como essas culturas se encontram em contextos escolares? Essa questão constitui um ponto importante desse trabalho.

Deparamos com um caminho novo para discussão da natureza do conhecimento científico. Reconhecendo a importância das tensões decorrentes da convivência do conhecimento científico e dos saberes tradicionais indígenas no curso FIEI/CVN, os docentes colocaram essa temática como um dos eixos organizadores do curso. Sobretudo, esse trabalho mostrou as tensões decorrentes dos diálogos entre os saberes, presentes em sala. Quanto a esses aspectos, podemos concluir:

a) A ideia dos povos indígenas de que o conhecimento tradicional é diferente dos saberes científicos devido ao fato de que um é prático, concreto, e o outro é abstrato, produzido em laboratório: um completa o outro. Ambos são considerados próximos devido à origem de cada conhecimento: partem da observação, e a repetição dos dados funciona como teste de validade das conclusões. Deixam entrever a indução com mecanismo de se chegar às leis gerais;

b) Uma leitura atenta das falas durante os diálogos travados em sala parece indicar que uma das formas de validação do conhecimento tradicional é sua transmissão pelos mais velhos. Só se transmite o conhecimento correto;

c) Uma parte dos excertos indígenas não foi considerada pelos docentes: as partes que mencionam o pensamento mítico, isto é, aqueles conhecimentos oriundos da força da natureza e da espiritualidade. O silêncio dos alunos refletiu essa postura de não-escuta pelo docente. Nesses momentos as culturas em sala se tornam sem contato, exteriores entre si. De maneira semelhante, o diálogo final, travado apenas entre os docentes.

A educação intercultural é compreendida como mecanismo marcado por uma relação tensa entre sujeitos diversos, propiciando contextos ora interativos ora mais “silenciosos”, significando maior ou menor espaço simbólico onde se constrói um ambiente mais ou menos criativo. E o que teriam em comum? Segundo Manuela Carneiro Cunha (2007), uma resposta é que o conhecimento científico e o saber tradicional são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. E também obras abertas, inacabadas, sempre se fazendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUNHA, MANUELA CARNEIRO: Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. Palestra realizada na Reunião da SBPC, Belém, Pará, em 12/07/2007. *REVISTA USP*, São Paulo, n 75, 2007, pp.76-84.
file:///C:/Users/Marilene/Downloads/13623-16598-1-PB.pdf Acessado em 07.04.2016
- GOMES, A. M. R.; MIRANDA, S. A. A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das culturas Xakriabá e Pataxó. In: CUNHA, M. C.; CESARINO, P. N. (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 455-483.
- GUTIERREZ, A. L. G. Notas conceituais sobre a relação entre justiça curricular e currículo intercultural. In: LOPES, A. C.; ALBA, A. (Org.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.
- LOPES, A.C.: Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, A. C.; ALBA, A. (Org.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.
- WAGNER, Roy. *A Invenção da Cultura*. 1ª Edição. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CURRÍCULO E PREVENÇÃO DAS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS COM OS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO PANTANEIRA SUL-MATO-GROSSENSE

Léia Teixeira Lacerda – UEMS, (Brasil)

Kátia Cristina Nascimento Figueira – UEMS, (Brasil)

Maria Leda Pinto – UEMS, (Brasil)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (1998) possibilitam aos gestores das escolas que funcionam em áreas indígenas organizarem os eixos fundamentais do currículo, incentivando o desenvolvimento de projetos educacionais de autogestão e comunitários. Entretanto, esse incentivo governamental, deixa de assumir as suas atribuições básicas, ou seja, deixa de investir em uma política para a educação escolar indígena que atenda às reais necessidades das etnias brasileiras. Isso significa que além desses gestores estruturarem os projetos diferenciados e interculturais é preciso desenvolver uma política de educação continuada que considere os conhecimentos indígenas e não indígenas, isto é, um currículo estruturado do universal para o singular, com a implementação de um projeto pedagógico sistemático e não com programas isolados. Assim, esta comunicação visa apresentar os resultados do referido Programa realizado em conjunto com os Acadêmicos Indígenas da UEMS e da UFMS — dos povos Guató, Kadiwéu, Kinikinau e Terena — do Pantanal Sul-Mato-Grossense, possibilitando reflexões sobre essas ações. Esta proposta incidiu sobre a realização de oficinas, coleta de depoimentos dos acadêmicos e dessas comunidades, produzindo o registro do funcionamento das instituições escolares e dos processos próprios de aprendizagem, no que diz respeito à compreensão dessa temática. A pesquisa organizou um banco de dados primários, contendo a descrição das

concepções sobre a origem das doenças, bem como a compreensão desses indígenas sobre os saberes científicos em uma inter-relação com os conhecimentos que esses povos construíram sobre essas doenças, evidenciando a complexidade que envolve a abordagem desse tema e, sobretudo, os contatos interétnicos vividos por seus pares.

INTRODUÇÃO

Ao discutir o conceito de identidade indígena, Maher (1996) afirma que a indianidade é um construto essencialmente político e ideológico, envolvendo tanto o aspecto sociocultural, quanto histórico. Dessa maneira, é preciso estar atento para o caráter político e ideológico presente na construção identitária dos povos indígenas contemporâneos revelados em seu discurso.

De acordo com Lopes da Silva (1981) quando nos referimos a “educação indígena” é preciso diferenciar os processos tradicionais de socialização, próprios de cada povo, de uma educação que decorre da situação de contato e da inclusão das etnias indígenas à sociedade nacional. Neste caso, para a autora, estão tanto as escolas pensadas como instrumento de colonização e negação da identidade própria a cada povo e, portanto, da diversidade, quanto às tentativas de se construir, com os povos indígenas, uma educação que atenda os anseios da nova geração dos povos indígenas.

Para essa autora (1981, p. 12) “[...] a escola tem historicamente lugar de destaque nas relações interétnicas para as comunidades indígenas”, pois é no cenário escolar que são tratadas, não só as ações da prevenção das IST e da Aids, nas últimas duas décadas — como preconizam os *Parâmetros Curriculares Nacionais nos temas transversais: o cuidado com a saúde e o corpo* — como também as questões que tratam das demais demandas vividas por esses povos.

As instituições escolares localizadas em áreas indígenas, portanto, se constituem em um espaço de fronteira que oportuniza o desenvolvimento dessas ações, uma vez que possibilitam a discussão de sobrevivência da etnia, da sexualidade e a valorização da cultura indígena, considerando a cosmovisão das crenças, os rituais de passagens, as tradições que estão implícitos na vida privada e na intimidade de homens e mulheres indígenas.

Dessa maneira, consideramos a escola como um espaço privilegiado para o debate e o diálogo sobre as questões que envolvem as

vivências da sexualidade, por meio de um currículo que possibilite um aprendizado, não só dos conteúdos curriculares, mas também das dimensões políticas, culturais e sociais que envolvem essa temática.

Entretanto, foi possível constatar, pelos resultados dessa pesquisa que a concepção sobre o *cuidado com a saúde e o corpo* precisa ser debatida e incorporada às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, a fim de evitar o discurso da Educação Preventiva que deixa de lado o debate e a compreensão das diferenças sexuais e culturais, tanto do nascimento como da morte e também dos difíceis caminhos da prevenção e da adesão ao tratamento.

Para tanto, constituem o *corpus*, além das narrativas dos acadêmicos, o discurso dos professores indígenas da região pantaneira que participaram das Oficinas de Educação Preventiva das IST/HIV/Aids e hepatites virais, no final da década de 1990 e início dos anos 2000.

No que diz respeito à temática investigada é importante também destacar que, ao longo das últimas décadas, Maciel (2009) se dedicou ao desenvolvimento de uma metodologia de Educação Preventiva, que envolveu essas comunidades como protagonistas nessas Oficinas de Prevenção das IST/HIV/Aids e hepatites virais. Esse trabalho também está alinhado à Política de Saúde dos Povos Indígenas (2000), possibilitando um diálogo com as concepções de saúde e doenças, os códigos históricos, linguísticos e culturais de vida privada dessas etnias.

Essa metodologia foi premiada pelo Colégio Indicador da Fundação Péter Murányi, em 2009, por ter sido considerada aplicável em outros contextos e para outras populações, uma vez que foi pensada para ser difundida em regiões de grupos indígenas diversos, relacionado à melhoria da saúde, da qualidade de vida de cidadãos e cidadãs indígenas.

Para o levantamento dos dados do referido Programa, o “relato” oral não ficou relegado a um segundo plano, pois nas últimas décadas, a denominada “história oral” reaparece valorizada, especialmente como um corpus importante para os cientistas sociais que, em razão do seu sucesso nessa área, passaram a tê-la como a técnica por excelência capaz de se contrapor às quantitativas, como observa Queiroz (1988, p. 14). Alguns sociólogos — mesmo utilizando a técnica da história de vida — argumentavam que esta evidenciava parcialmente a realidade, mas era importante para captar o não explícito.

Os aspectos teóricos relativos à Análise do Discurso estão fundamentados nas investigações de Pinto (2007), possibilitando uma

reflexão sobre enunciados concretos construídos por sujeitos ideologicamente constituídos, tendo em vista que o uso da língua dentro do contexto social em que vivem e atuam estabelecem vínculos sociais com outros sujeitos e outras culturas.

Dessa perspectiva, é possível afirmar que o contexto histórico-social é um dos aspectos determinantes na construção do sentido, sendo importante ressaltar que os sujeitos realizam escolhas linguísticas diferenciadas para expressar as noções que envolvem cada enunciação, evidenciando, neste caso, outros desdobramentos das noções já existentes do dito e não-dito sobre a sexualidade e os códigos culturais da vida privada.

CURRÍCULO E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS

As etapas da presente pesquisa incidiram sobre a realização de oficinas, coleta de depoimentos dos professores, acadêmicos e das comunidades, apresentando resultados sobre o cuidado com o corpo e a saúde que devem ser também incorporados aos conteúdos curriculares, a fim de que não ocorra uma dissociação entre os conhecimentos tradicionais dos professores indígenas e os conhecimentos científicos sobre os processos da Educação Preventiva das IST/HIV/Aids e hepatites virais.

Nesse sentido, a análise dos dados da pesquisa em andamento, visa construir — em conjunto com os agentes de saúde, acadêmicos e professores indígenas — a reorganização curricular dessas escolas, considerando as temáticas da prevenção das IST/HIV/Aids e hepatites virais — notadamente as relações de gênero, de etnia, os contatos interétnicos e o encontro de gerações, não só em uma perspectiva das vivências desses professores, mas sobretudo, estabelecendo uma articulação com os conhecimentos médicos, biológicos, psicológicos, históricos e linguísticos, a fim de incorporá-los nas práticas de atenção à saúde dessas populações, conforme os saberes e os conhecimentos culturais que circulam em seus territórios.

Esse currículo escolar em construção possibilitará estreitar os limites e a fronteira para o alcance e a eficácia dessas práticas de atenção à saúde, em uma linguagem educativa, da apropriação do processo de ensino e de aprendizagem do cuidado de si. Dessa perspectiva, é possível

descortinar o imaginário social e cultural das doenças para essas etnias indígenas e seus membros sem atemorizá-los.

É fundamental, portanto, que os órgãos sistematizadores de políticas públicas, na área da saúde e da educação do país, tomem conhecimento das concepções, das crenças e dos valores presentes nas narrativas dos povos indígenas que evidenciam as suas memórias de formação no campo da sexualidade, fundamentadas nas tradições que circulam na comunidade — de pais para filhos — e no permanente contato interétnico, entre o Eu e o Outro, conforme explicitam os discursos a seguir:

[...] Meu marido diz que se colocar camisinha *ele (pênis) fica com sono porque está entocado*. Se colocar camisinha *o pênis cai e dorme*. Ele diz que é para usar *camisinha só com “puta” de bordel*, e ele não sai por aí. (BT, Aluna Terena, 19 anos, grifo nosso).

[...] Tem que conversar, explicar entre o homem e a mulher. Só que os homens não ouvem as mulheres, eles levantam e deixam a mulher falando sozinha. Meu marido já deixou falando sozinha. Só pra não usar a camisinha. Ele fala que é coisa só da cabeça da mulher e do homem não acontece nada. E eu acabo cedendo, nunca tive relações com camisinha. *Os índios não aceitam usar camisinha, porque o líquido do homem é o líquido da vida, o índio acredita que carrega a semente da vida. Ter filhos para os Terena é garantir a sobrevivência do povo no mundo*. Antigamente vinham muitas camisinhas para o posto de saúde da aldeia e acabava vencendo e era devolvido para a FUNASA, todas as caixas fechadas. (ET, Aluna Terena 35 anos, grifo nosso).

Ao enunciarem os seus discursos, essas mulheres colocaram em evidência os efeitos de sentido a partir do *lugar que ocupam* e da compreensão que têm *do que é enunciado*. São esposas que nem conseguem tratar da questão da prevenção com seus maridos, porque, para eles e elas, a questão da sexualidade é vista a partir das suas concepções, dos seus costumes, das suas crenças e dos valores culturais das etnias diante das IST/HIV/Aids e hepatites virais, que evidenciam a forma como, essas populações, se relacionam com o corpo e o cuidado de si.

Outro efeito de sentido que pode ser construído a partir da imagem que essas indígenas fazem do lugar que ocupa seu interlocutor,

o seu Outro é que a doença pode vir desse Outro, do não indígena e também do próprio indígena. O lugar de quem, no contato interétnico, traz a doença, produzindo entre esses povos a desesperança e o medo.

Diante desse contraponto, o questionamento que necessita ser detidamente investigado ainda: é como as instituições escolares e principalmente os agentes de saúde e professores indígenas poderão ter a percepção de saúde e doença para estruturar e implementar um currículo, no que diz respeito à Educação Preventiva das IST/HIV/Aids e hepatites virais, de forma que, entre outras questões, os preservativos: masculino e feminino, não sejam um dispositivo banalizado, nem as formas de transmissão e infecção dessas doenças desconsideradas na formação das novas gerações de homens e mulheres indígenas?

Diante desse questionamento, Souza (2004) salienta que,

há uma dissociação fundante, que tem peculiaridades brasileiras, entre memória e educação. A transformação de descrições teóricas (principalmente psicológicas) em práticas pedagógicas, apoiadas na autoridade de um discurso percebido como “científico”, “natural” e “moderno”, levou a aceitação acrítica de teorias, muitas vezes na sua versão pasteurizada, para o ensino de professores. (SOUZA, 2004, p. 17).

A autora nos possibilita refletir sobre a formação de professores e o sentido das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e a presença da fragmentação do conhecimento como, por exemplo, os materiais didáticos que nem sempre apresentam uma articulação desse conhecimento entre o universal e o singular. As contribuições dessa autora podem ser também consideradas no processo de investigação do funcionamento da formação dos professores e das práticas pedagógicas implementadas nas escolas indígenas da região pantaneira sul-mato-grossense.

Dessa perspectiva, as narrativas dos professores indígenas participantes do Programa de Educação Preventiva das IST/HIV/Aids e hepatites virais nos possibilitam conhecer — por meio do contexto histórico social evidenciado por esses discursos — a organização social e cultural dessas etnias, notadamente, suas histórias de formação, bem como seus saberes e códigos culturais, a fim de estruturar e implementar um currículo que considere o modo de ser e viver, bem como os processos próprios de aprendizagem dessas etnias.

Diante dos registros da disseminação das IST/HIV/Aids e hepatites virais, a Educação Preventiva é fundamental no currículo escolar de indígenas e não indígenas, pois os dados estatísticos comprovam a rápida disseminação do vírus da Aids em populações socialmente vulneráveis e as etnias indígenas brasileiras, também estão na mira do HIV, pois o vírus não respeita fronteiras¹⁴⁴, conforme é possível constatar nos dados epidemiológicos da América Latina (UNAIDS, 2007), no Brasil e entre os povos indígenas, bem como, desvelar os constantes contatos interétnicos que evidenciam a vulnerabilidade da saúde indígena.

Entretanto, essas questões precisam ser continuamente investigadas inclusive para evidenciar se as instituições escolares, na atualidade, possibilitam à comunidade espaços de interlocução sobre o processo de prevenção das IST/HIV/Aids e hepatites virais e se estão previstos nos currículos dos projetos pedagógicos e em que dimensão são abordados em sala de aula com os estudantes, considerando os aspectos biológicos, políticos, subjetivos e culturais.

De acordo com Birman (1994) no campo:

[..] da sexualidade é o Outro que dialoga com o universo sanitário, psíquico, social e político da Aids. O que está em pauta é a assunção de uma outra normal sexual, que possa rasgar as fronteiras instituídas pelas maledicências e pelas hipocrisias mortíferas, de maneira que se possam reconhecer múltiplas formas de existência da subjetividade. (BIRMAN 1994, p. 115).

Muito embora o tratamento medicamentoso tenha sido popularizado e quimicamente se mostre eficaz na última década, para Birman (1994), a epidemia da Aids espalha-se pelo mundo sem respeitar qualquer fronteira, encarnando a mais recente representação do mal, produzida pelo imaginário social do Ocidente, sendo esta configuração tecida nos seus mínimos detalhes com requintes obscenos de um universo macabro. Nessa universalização do mal, que se enuncia como absoluto e se

¹⁴⁴ O termo fronteira refere-se não só a delimitação geográfica, mas, sobretudo, às relações interculturais, econômicas e sociais vividas por indígenas e não indígenas, nas diferentes situações de convivência social.

apresenta como sendo literal, a Aids não encontra ainda limites seguros para o seu circo de horrores e para a sua inescrupulosa ameaça de morte.

A dimensão da subjetividade diante da Aids, tão bem analisada e estudada por Birman (1994) pode ser apontada como uma das contradições presentes no trabalho desenvolvido pela Educação Preventiva das IST/HIV/Aids e hepatites virais e que precisa ser considerada nos currículos dos cursos de formação de professores indígenas e não indígenas, bem como no contexto das políticas públicas de saúde e educação.

Essa dimensão está presente na lógica de pensamento do indígena em relação à linguagem dos desejos, dos seus costumes culturais e sexuais. Assim não só a dimensão biológica, mas, sobretudo a dimensão subjetiva e política podem ser um dos caminhos para a prevenção dos “comportamentos de riscos” no que se refere à Aids, elementos culturais que devem ser levados em consideração, tanto nas sociedades indígenas, quanto nas não indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desdobramentos da pesquisa preveem a realização da análise das ações do Programa de Educação Preventiva das Infecções Sexualmente Transmissíveis/HIV/Aids e hepatites virais, desenvolvidas com os Acadêmicos Indígenas — oriundos dos povos Guató, Kadiwéu, Kinikinau e Terena — residentes no Pantanal Sul-Mato-Grossense, sendo esses acadêmicos, os agentes indígenas de saúde e o pessoal técnico especializado capacitados para constituírem-se como multiplicadores para atenderem as referidas comunidades.

Os resultados desta pesquisa contribuirão com o estabelecimento da categorização das temáticas da Educação Preventiva das ISTs/HIV/Aids e hepatites virais, presentes na discursividade dos acadêmicos indígenas que habitam a Região Pantaneira Sul-Mato-Grossense, por meio da identificação das suas concepções de mundo, em uma perspectiva dos estudos da pedagogia indígena; das ciências médicas, da linguística aplicada; da história; da sustentabilidade dos territórios e das cosmologias e mitologias que expressam as representações coletivas desses grupos, consolidando, desta forma, os princípios e as diretrizes do currículo da Educação Escolar Indígena e também à saúde dessas populações atendidas pelo Sistema Único de Saúde.

Outro aspecto relevante é o estabelecimento das comparações entre os discursos das narrativas desses indígenas e os discursos das campanhas de prevenção às IST/HIV/Aids e hepatites virais, pois possibilitará a compreensão dos processos próprios de aprendizagem, por meio dessas campanhas e dos códigos culturais de vida privada dessas etnias em relação à preservação da vida, ao cuidado de si e à sistematização curricular nas práticas pedagógicas para esta geração e para as gerações futuras, tanto no Estado de Mato Grosso do Sul como também do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIRMAN, Joel. Sexualidade: entre o mal e maledicências. In: LOYOLA, M. A. et al (Org.). *Aids e Sexualidade: o ponto de vista das ciências humanas*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UERJ, 1994.

MACIEL, L. T. L. et al. *Educação de Jovens e Adultos e Prevenção das DST/AIDS em Escolas Indígenas do Pantanal de Mato Grosso do Sul, Brasil*. São Paulo: Fundação Péter Murányi, Prêmio Péter Murányi, 2009 – Educação. Disponível em:

<http://www.fundacaopetermuranyi.org.br/main.asp?pag=2009> Acesso: 06 fev 2016.

MAHER, Terezinha Machado. *Ser professor sendo Índio: questões de língua(gem) e identidade*. Campinas: Unicamp. Tese, (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Campinas, 261 fl,1996.

PINTO, M. L. *Discurso e Cotidiano: Histórias de Vida em Depoimentos de Pantaneiros*. São Paulo: USP, Tese, (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa. Universidade de São Paulo, 246 fl, 2007.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. de M (Org.). *Experimentos com Histórias de Vida – Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.(Enciclopédia aberta de Ciências Sociais; v.5)

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. *A Escola e a Memória*. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004. 196p.

UNAIDS. *Situación de la epidemia de Sida: informe especial sobre la prevención del VIH/SIDA: Programa /conjunto de Las Naciones Unidas*

sobre /El VIH/SIDA, versión española, diciembre de 2007. Versión original inglesa.

- LXXIV -

**ENTENDIMENTOS DO PASSADO,
CURRÍCULOS: CULTURAS E CONSCIÊNCIAS
HISTÓRICAS NA REGIÃO CENTRAL DO
BRASIL.**

Luiz Carlos do Carmo – Universidade Federal de Goiás -

INTRODUÇÃO

Toda sociedade é marcada pela sua história, e a brasileira é repleta de diferentes construções sociais passadas, todas importantes, que se somam e constituem o seu presente. Pode se apontar que, das inúmeras “peripécias” econômicas e sociais que marcam a passagem da condição de colônia ao império, em que a balança comercial, pautada pela produção de café, fumo, erva mate, algodão, cana de açúcar, pecuária e mineração, ao lado da presença de diferentes atuações de sujeitos, os processos e diálogos eram, não raro, marcados pela soberba coerção, violência e autoritarismo difuso entre os seus membros. Nesta comunicação, persegue-se analisar a maneira como a institucionalização do ensino e do currículo, a capacidade de produção de compreensões hegemônicas do passado impactou e/ou foi recebido, por sujeitos sociais brasileiros diversos, seja na forma de ações, reações, silenciamentos e ou estratégias de defesa de outros e variados sentidos históricos, leituras do passado e disposições de apresentação desses entendimentos às novas gerações. Uma sociedade, marcada pela contribuição de diferentes grupos, com perspectivas de vida, de família, de trabalho, enfim, de organização social e lógicas próprias, somente poderá ser exitosa somando e compondo com as formidáveis diferenças internas.

O PASSADO MÚTIPLA E TENTATIVA DE SUA UNIFICAÇÃO

Na questão econômica, os vários ciclos comerciais são marcados pelo incremento humano, pela ação de diversos sujeitos. Assim, a extração de madeiras, a produção do açúcar, a procura pelo ouro, a produção de fumo, café, erva mate, algodão, o trato do couro, dentre outros, são balizas interpretativas de passagens do país, presente nos vários currículos, em maior ou menor ênfase. Concomitante a estes processos tem-se a presença de homens e mulheres que trabalham, dos anos iniciais até os dias atuais. Este percurso, marca a inserção brasileira na dinâmica econômica mundial, em que nos últimos anos da escravidão, por pressão e interesses ingleses, viu homologadas a lei do Ventre Livre, de 1871 e a do Sexagenário, de 1885 que conferem uma disposição, de tratar a questão dos submetidos à condição de escravos, de forma própria.

Há de se listar que após revoltas e enfrentamentos vários, tem-se um conjunto de acontecimentos, debates e preocupações sociais que culminam na centralização das questões relativas à formação dos brasileiros (que é o que interessa neste debate). A política de substituição de trabalhadores negros, por levas de migrantes vindos da Europa e outras partes do mundo somam se ao econômico e destacam também uma preocupação, um desejo de que a cultura fosse uma, e não múltipla. Com o advento da República, a preocupação com os inúmeros jovens pelas ruas das principais cidades, fez com se mirasse na educação, como algo que transformaria as pessoas. Na sequência, com diferentes sujeitos, compreensões sociais, desempenho, acesso a direitos e garantias, é razoável perspectivar que ocorrera formas diferentes de valorização do passado, da seleção dos acontecimentos, da maneira de compreendê-los, assim como da forma de transmissão às demais gerações de brasileiros. Por certo, este conjunto poderá ser denominado de várias formas, para este pesquisador, denominá-los-eis, por sua força hegemônica, por currículo. Especialmente, pelo fato de que:

Um currículo é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História - sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula - expressam visões e escolhas, revelam tensões conflitos, acordos,

consensos aproximações e distanciamentos (SILVA. & FONSECA, 2010, p. 16).

Metodologicamente, persegue-se elementos da composição histórica e do currículo nacional, não somente como legislação, mas como padronização de comportamentos e mentes. Problematizar-se-á, também, diferentes ensinamentos, pensados como fatores que podem expressar concepções de sociedade. Desta forma, por meio da problematização de elementos da pesquisa, presentes nas práticas sociais, nos valores de sujeitos negros nas cidades do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e no sudeste de Goiás bem como contraposto a outras partes do Brasil, com a crença na difusão de determinadas versões do passado, na expectativa de criação de verdades históricas universais, seja mítica, não refletida; particularista generalista; universalista castradora – mito universal, dentre outras, muitas vezes presentes nos currículos institucionais, e mesmo nas memórias, que se pretende, hegemônicas nas várias localidades pesquisadas. Soma-se a este cenário, que cumpre perseguir uma capacidade, não apenas argumentativa, inócua, de se manifestar, de expressar leituras do passado, mas as decisões de análises e projeções sociais, que parecem compor uma forma de consciência histórica¹⁴⁵.

De modo rápido, nas localidades pesquisadas, deparamo-nos com um bom número de práticas sociais, tais como as Celebrações das Congadas, que dialogam com as Irmandades dos Homens Negros; as ações do Centros de Umbanda e de Candomblé, apesar da repressão e desvalorização das religiões de matrizes africanas. As pesquisas destacam ainda, a presença dos Bailes Negros, que tiveram presença marcante dos anos de 1910 até os anos de 1990; as sociedades abolicionistas, com papel importante até o final do regime escravocrata, dentre outros fundamentos sociais, aparentemente, importantes para esses sujeitos. Ocorre ainda que estes fundamentos parecem compor uma maneira de ser, que apesar dos anos, continuam orientando cotidianos, de cidades médias e pequenas na

¹⁴⁵ Para uma noção do que representa a contribuição de Jurgen Rüsen, além de suas próprias publicações, ver: CERRI, (2011, p. 13) Para o sentido que se pretende neste momento destaco o apontamento do autor ao colocar que: *Conceito de consciência histórica - uma das estruturas do pensamento humano, que coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se insere.*

região Central do Brasil e disparam possibilidades de investimento interpretativo, naquilo que parece ser uma contraposição ao processo homogeneizador institucional.

Há que se considerar ainda que a estruturação do processo formativo brasileiro, passa pela preocupação com o aglutinar diferentes tipos humanos a partir de uma nova construção, e pode se pensar com a expectativa de um fim. É neste momento em que se dispara os elementos que marcariam o ressurgimento da questão da cidadania brasileira, formatado por meio de um processo que envolveria as suas noções, ligadas aos novos tempos. Pode se inquirir acerca da forma como esta disposição, presente nos currículos, dialoga com as formulações contidas nas práticas sociais.

Tem-se que o conteúdo da cidadania, que conhecemos, dialoga com os fundamentos da raiz latina *civita*, habitante de cidade. Ao que parece, este sujeito, originário do interior do *burgos*, estaria ligado, naquele momento, à ascensão da nova classe. Por sua vez, o habitante da cidade é um tipo polido, que dá forma ao político, que significa aperfeiçoado, cortês, civil, de certa forma, esta construção pode ser percebida, em maior ou menor ênfase, no currículo. Há que se considerar, como na disposição anterior, qual o teor do diálogo estabelecido, entre as práticas sociais, na região pesquisada e organização institucional do passado, na forma de conteúdo escolar.

Enquanto isso, outros e entendimentos passaram a ser entendidos/hierarquizados como rústico, atrasado, primitivo e grosseiro. Este processo pode ter culminado numa variedade de perspectivas conflitantes e num projeto de formulação de instrumentalização dos demais grupos, sempre, a partir de uma única lógica cognitiva histórica. Pode se pensar que educar para a cidadania, resguardadas as diferenças, entra nesse diálogo cultural enviesado. Contraposto a este cenário, para as análises, a grande maioria de homens e mulheres que a trinta, quarenta, cinquenta anos se envolvem com as práticas sociais observadas recorrerem a um conjunto de elementos que se ligam a sentidos metafóricos, mas, reais, também, o que parece remeter a uma dada memória étnica.¹⁴⁶

¹⁴⁶ Como sugere Jack Coody ao propor que: *Em todas as sociedades, os indivíduos detêm uma grande quantidade de informações no seu patrimônio genético, na sua memória de longo prazo e, temporariamente, na memória ativa.* GOODY, J. 'Mémoire t apprentissage dans tes

Dono de múltiplas culturas e disposições sociais próprias e, em dissonância com a ideia de homogeneização das avaliações do passado. Numa combinação de forças que sedimentou o currículo escolar institucionalizado, tem-se o processo de inserção do Brasil na lógica de produção internacional, na difusão de determinadas posições políticas o encaminhamento de uma centralização formadora própria, que procurou marcar, unissonamente, as demais gerações de brasileiros. Inicialmente, a cargo de algumas ordens da Igreja Católica, a formação dos brasileiros, com o passar dos anos, ganhou especificidades, que pouco distanciaria se dos demais projetos que se pretendiam hegemônicos. Pode-se pontuar que:

Assim como a História, o currículo escolar não é um mero conjunto neutro de conhecimento escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. Conforme define Goodson, inspirado em Hobsbawm, o currículo é "sempre parte de uma tradição seletiva, um perfeito exemplo de invenção da tradição" (SILVA. & FONSECA, 2010, p. 16).

Com diálogos duros com outras disposições sociais de transmissão do conhecimento de perspectivação do passado, do presente e do futuro, a lógica de formação institucionalizada procurara impor-se. Num lento e contínuo processo de desautorização, e mesmo de apagamento, práticas violentas, desfiguração de sociabilidades, desinformação, confusão e mesmo alienação processual, as várias disposições formativas acabavam desumanizando populações, desorganizando formulações sociais, disposições excludentes, que simulavam situações de coesão, em nome de mitos e mitologias universais. A força silenciosa das práticas sociais parece emparedar o ideal de currículos, nesta direção, o trecho de canção, com pequenas variações, pode ser encontrado em várias localidades, mas destaco que na cidade de Uberaba, se ouve:

o negro sofreu no tronco/
foi torturado na senzala/
o centenário da Abolição/
veja bem como é que é/

sociétés acev at sans écriture: la transmission du Bagre”, *L’Homme*, XVII, 1977. pp. 35. Apud. LEGOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas. Ed. Unicamp, 2003.

trazemos paz e amor aos/
meus irmão o nosso Axé¹⁴⁷.

Ampliando a tentativa de entendimento das intenções dos homens e mulheres negros, em dispor aos demais membros desses municípios a atualização de uma lembrança que remete a uma África passada e que deve ser rememorada, de uma condição e intensidade de trabalho incomum, tem-se uma proposição de sociedade que leve em conta esses postulados, importantes para esses sujeitos.

As demais leituras de vida, que se somam e compõem um universo de mais de 180 línguas indígenas e outras 30 de populações imigrantes, a reflexão sobre os próprios anos de vida, assim como de gerações passadas, podem ser subsídios para a construção de outras formas de leitura do passado, formular proposições ao presente e ampliação das possibilidades do futuro. Pode se apontar que:

A pressão do passado sobre os pressupostos e as circunstâncias da vida humana prática atual é tão real quanto o são os elementos intencionais dessas práxis, com os quais os indivíduos buscam transformar tal pressão em impulsos de seu agir autônomo. Essa realidade atravessa a distinção entre facticidade e ficcionalidade no processo de memória da consciência histórica. (RÜSEN, 2007, p. 34).

Inicialmente perspectivou-se olhar para as práticas sociais dos homens e mulheres negros, nesta porção do país, e tentar compreender seus sentidos em si mesmo. O que não seria pouca coisa. Mas, neste esforço, procurou-se pensa-las como elementos importantes para a vida, como quesitos intencionais de uma forma de pressão do passado brasileiro, em sua multiplicidade de sujeitos. O comportamento, mesmo em momentos específicos de uma população, pode abrigar posições e entendimentos históricos importantes. Os homens e mulheres negros, há mais de cem anos, na região do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e no Sudeste de Goiás são capazes de entoar, nas Celebrações de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, São Elesbão, canções com trechos como: *“Eu sô africano/Eu vim*

¹⁴⁷ Trecho de canção entoada pelo general do terno de Congo Santa Isabel, da cidade de Uberaba. In: Moçambiques e Congos. História e Tradição em Uberaba. *Cadernos de Folclore*. Uberaba, Ano 1, n° 2, p. 36. 1993.

par’u Brasil/ contra vontade/ Trabaiá na escravidão/ Di dia e de noite/ Sem podê té liberdade”. Com isso, ao que parece, apesar do distanciamento de certas temáticas e compreensões no interior do currículo formador, observa-se que alguns assuntos e compreensões são elaborados para além dos conteúdos tratados na sala de aula, com suas participações distintas na construção da sociedade, assim como suas diferentes intenções no presente são perspectivados a partir de aspectos das distintas consciências históricas. Neste aspecto, as considerações de Rüsen, nos inspiram ao propor que: *A consciência histórica tem por objetivo, pois extrair do lastro do passado pontos de vista e perspectivas para a orientação do agir*. (Rüsen, 2007, 33). E, sendo assim, pode se pensar que o processo de formação, notadamente, o ensino de história brasileiro, conteve, no interior de um currículo, os meios e encaminhamento de ações normativas, que excluía os demais entendimentos de mundo, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina escolar, o currículo, são em cada época, tributários de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura. Mesmo nos anos de 1930, o Brasil experimenta, em seus projetos desenvolvimentista, processos de construção de um único tipo de brasileiro, mesmo/e em função de suas várias bases culturais. Ocorre, nesse desenrolar, a centralização e institucionalização das questões educacionais, há uma tentativa de unificação dos vários sistemas formativos estaduais. As contribuições da psicologia e de outros campos do conhecimento, e a crença de que a formação, e o uso do currículo correto (re)formaria os vários tipos de brasileiros, ganhou tônus e a educação institucionalizada, centralizada, ganhou a roupagem “civilizatória francesa” de transformação dos indivíduos.

Originário de contribuições múltiplas, em que se mesclam rapinagem, roubos diversos, espoliações e extrativismo incessante, nos anos de 1930, o Brasil dispunha de um instrumento que determinava quais os assuntos e a forma de apresentações dos acontecimentos do passado a serem transmitidos às novas gerações de brasileiros. Os vários grupos de sujeitos, seja no período colonial, e mesmo no império, assim como os que chegaram depois, tornaram-se brasileiros. Tem se, ainda, que a história não é “aprendida” somente na sala de aula, na escola. Faz-se parte, vive-se a história. Sendo assim, analisa-se aspectos do currículo, de forma mais

ampla, leituras do passado, elementos de uma consciência histórica, dentre outros. A pesquisa com o conjunto de homens e mulheres envolvidos com as práticas sociais nas cidades do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e no Sudeste de Goiás permitem pensar elementos que cercam o currículo, a cultura e uma capacidade organizativa que perpassa forças e disposições sociais importantes no cenário nacional. Interessa pensar que:

Tempo não quer dizer passado. Consciência histórica não é memória, mas a envolve: o tempo significado é a experiência pensada em função do tempo como expectativa e perspectiva, compondo um sistema dinâmico. A Consciência Histórica não é uma conquista particular, mas uma aquisição central elementar e geral, na qual os sujeitos fazem suas sínteses entre objetivo e subjetivo, empírico e normativo (CERRI, 2011, 43).

Uma sociedade múltipla, que parece dialogar mal com as diferentes contribuições de seus variados construtores. A posse do passado é uma arma no presente. A habilidade de se manipular os entendimentos acerca das construções do cotidiano é uma conquista que poucos abrem mão. A competência para se eleger um currículo que agregue, ao invés de excluir é algo que ainda não conhecemos, como denota as práticas sociais. As demandas, as múltiplas posições diante das comemorações dos quinhentos anos do Brasil deixaram uma mensagem clara, contrária a exclusão dos demais entendimentos sobre o papel e a forma como se quer que seja vista a composição desta sociedade. De modo semelhante ao que nos inspira Rüsen ao propor que: “toda orientação histórica da vida humana prática baseia-se no pressuposto incontornável de que a vida prática já é orientada, ainda mesmo antes de qualquer constituição narrativa de sentido” (RÜSEN, 2007, 45). E o advento da lei 10639/2003 e a 11645/2008 são exemplos de atendimentos sensíveis à demandas históricas. As práticas sociais, dos homens e mulheres negros no Triângulo Mineiro, no Alto Paranaíba e no Sudeste do Estado de Goiás, contrapostas à disposição dos currículos, parecem desencadear uma nova orientação, e uma defesa de condução da vida.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica*. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2011.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* Sao Paulo: Atica, 1995;

GUIMARÃES, Eduardo. *Infra-estrutura pública e movimento de capitais: a inserção do Triângulo Mineiro na divisão interregional do trabalho*. Belo Horizonte, 1990, 174 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – CEDEPLAR, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizontes, 1990.

RÜSEN, Jorn. *História viva: teoria da história. Formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da UNB, 2007.

MARTINS, Humberto E. de Paula. Formação e desenvolvimento sócio-econômico do Triângulo Mineiro. *Revista do Departamento de História*. Belo Horizonte, UFMG, Programa de Pós-graduação em História, FFCH, nº 19, p. 164-18, 1998.

PAULA, Maria Helena. *Cantigas das congadas de Catalão – aspectos lingüísticos e identidade cultural*. 2000, 128 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2000.

SILVA. Marcos Antônio da. & FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: *Revista Brasileira de História*, Vol. 30, nº 60, 2010.

- LXXV -

CURRÍCULO EM AÇÃO: OS LUGARES E OS PAPÉIS DA CULTURA INDÍGENA PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS PELO PNLD/CAMPO-2013

Manuela D`arc da Silva- UFPE/CAA (Brasil)¹⁴⁸

Isaias da Silva- UFPE/CAA (Brasil)¹⁴⁹

INTRODUÇÃO

O referente artigo é parte da Pesquisa de Iniciação Científica-PIBIC/CNPq e versa sobre: “A Representação da Cultura Indígena nos Livros Didáticos Aprovados pelo PNLD/CAMPO-2013” , desenvolvida na UFPE no Centro Acadêmico do Agreste no Núcleo de Formação Docente. Partimos dos pressupostos de que: a) os livros didáticos são textos curriculares identitários, b) da ideia de que o sentido da Cultura Indígena nos livros didáticos está nos lugares e não-lugares e papeis e não-papéis que lhe destinam e c) sobre a compreensão de que os lugares e não-lugares e papéis e não-papéis da cultura Indígena nos livros didáticos representa o silenciamento imposto pelos grupos hegemônicos e os gritos decoloniais dos movimentos Indígenas ao longo de nossa história.

¹⁴⁸ Graduanda em Pedagogia, bolsista PIBIC- CNPq e membro do Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação.

¹⁴⁹ Professor da Rede Pública Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão-PE e membro do Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação.

Assim, tomamos os Livros Didáticos como instrumentos que se constituem por lutas e tensões, políticas, epistêmicas e culturais forjadas em relações de dominação que “dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão” (PESAVENTO, 2004, p. 41). Dessa maneira, pontuamos as inconclusões e as intencionalidades que constituem os Livros Didáticos, e a importância de submetê-los a análises/reflexões. Delimitamos como objetivo norteador: identificar e caracterizar os lugares e os papéis da Cultura Indígena presente nos livros didáticos aprovados pelo PNLD/CAMPO-2013.

A Abordagem Teórica adotada são os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2005, 2006; MIGNOLO, 2008; WASLH, 2008) que colocam em evidência as tensões os processos de subalternização, silenciamento e apagamento de culturas, saberes, formas de produzir conhecimentos dentre outros elementos, neste caso em específico direcionamos nossas reflexões para os povos indígenas.

A investigação desenvolvendo-se através da Pesquisa Documental (OLIVEIRA, 2007). Para tratar os dados coletados utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1999) por nos possibilitar acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto. Diante do exposto e a título de organização, o artigo encontra-se subdividido nas seguintes seções: a) Discussão Teórica; b) Procedimentos Metodológicos; c) Análises dos dados, onde apresentamos nossos resultados.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Nesta seção realizamos o diálogo entre as discussões teóricas sobre Cultura (CASTILLO; MALLET, 1997, HALL, 2003); Cultura Indígena (BANIWA, 2006; JESUS, 2013); Livro Didático enquanto texto curricular (MOREIRA; MARTINS, 2015; PESAVENTO, 2004). Tomamos como lente de reflexão a abordagem dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos (QUIJANO 2005, 2006; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2008).

Partimos da compreensão que “estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p. 44). Assim, refletir sobre os elementos

culturais dos povos indígenas é colocar em questão valores, saberes que historicamente foram sendo silenciadas e por vezes deturpadas.

A partir da Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos compreende-se que o Colonialismo/Colonialização foi estabelecido mediante dois pilares interdependentes: a Racionalização e a Racialização. Na Racionalização foi estabelecido um modelo de racionalidade eurocentrado que subordina as demais formas de produção de conhecimento. Todos os demais sujeitos que não atendam esses elementos são hierarquizados e classificados como sujeitos inferiores (MIGNOLO, 2008). Com a Racialização, esta razão dominante ganha forma no estabelecimento da categoria mental da raça responsável pela hierarquização dos sujeitos sociais por via da explicação biológica.

Assim, os povos europeus passam a ser os únicos detentores e legitimadores dos conhecimentos, desconsiderando as demais formas de produzir conhecimentos (QUIJANO, 2005). Contudo os Povos Indígenas nesse processo de colonialismo/colonização não eram sujeitos produtores de epistemologias, eram tidos como povos “mansos”, “domesticados”, “bárbaros”, “embrutecidos”.

No entanto, destacamos que o Colonialismo/Colonialização não acabou no momento em que as colônias ficaram independentes de seus colonizadores, passando se materializar e se reconfigurar na Colonialidade que

se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (QUIJANO, 2005, p.342).

A Colonialidade que se desdobra e se materializa em quatro eixos: Poder, Saber, Ser (QUIJANO, 2005) e Natureza (WALSH, 2008). O eixo da Colonialidade do Poder busca hierarquizar de forma racial os povos entre inferiores e superiores. A partir dessa perspectiva “los indios no eran solamente siervos, como eran esclavos los negros. Eran, ante todo, ‘razas inferiores’” (QUIJANO, 2006, p. 58).

Atrelado a esta classificação e hierarquização, manifesta-se a Colonialidade do Saber, legitimando uma razão hegemônica, única e eurocêntrica de se produzir conhecimento. Na medida em que o único

conhecimento válido é o produzido pelo europeu (colonizador). Todos os elementos epistêmicos, políticos e culturais produzidos pelos povos indígenas, nessa lógica não é válido, e os Livros Didáticos são utilizados como instrumentos para contribuir e negar/ silenciar saberes e culturas outras.

No processo constante da Colonialidade do Poder e do Saber, constitui-se a do Ser, com à internalização da subalternidade do não europeu/superior/colonizador, tal dimensão consolida a condição “natural” dos Povos Indígenas como sujeitos inferiores, não-epistêmicos, o não-referência, o sem identidade. A Colonialidade da Natureza (WALSH, 2008), anuncia uma nova dimensão que coloca em evidência a divisão binária entre o homem e a natureza, que o homem concebe os elementos naturais meramente como fonte de exploração, alicerçada a concepção mercantilista, oriundos do capitalismo. Dessa forma os povos indígenas se constituem com um elemento da natureza, devido seu pertencimento a Terra. Nessa lógica justifica-se a colonização/exploração desses povos.

Na contramão da Colonialidade, os povos indígenas que foram/são historicamente silenciados, lutam e resistem a esse processo de dominação por intermédio da Decolonialidade (MIGNOLO, 2008) que se constitui enquanto um projeto político que objetiva à transformação e de ações outras libertas das amarras coloniais. A partir da opção decolonial, compreendemos que os povos indígenas e suas culturas não estão cristalizados no período da colonização, partimos da compreensão que

os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças (BANIWA, 2006, p. 18).

Desse modo, evidenciamos que tensão existente entre os povos que se auto dominam superiores e os que são considerados por esses como povos inferiores, resultam na construção da Diferença Colonial, que colocam em questão os valores culturais e as epistemologias que outrora/atualmente foram/são sonegadas (MIGNOLO, 2008) e invalidadas pela cultura hegemônica.

Assim, pontuamos que o Livro Didático “representam escolhas, que estão relacionadas com discursos impostos por políticas públicas, práticas

de produção editorial, expressando uma relação de ‘decisão’ que é muito comum nas práticas sociais contemporâneas, textualmente mediadas” (MOREIRA, MARTINS, 2015, pp. 05-06). Desse modo, não se centram no campo da neutralidade e da ingenuidade, configurando assim um cenário de tensões interculturais. Nessa tessitura, destacamos que a Interculturalidade vêm sendo ressignificada através das perspectivas Funcional e Crítica (WALSH, 2008) que anunciam e constituem projetos sociais distintos.

A Interculturalidade Funcional (WALSH, 2008) oficializa a diferença porém não questiona a lógica que alimenta tais ações. Desse modo, evidenciamos que esta perspectiva funciona/contribui no fortalecimento da lógica moderna/colonial/capitalista. A Interculturalidade Funcional que se funda na Colonialidade do Poder, do Ser, do Saber e da Natureza contribuem para efetivação de processos de silenciamentos e de subalternização dos Povos Indígenas, quanto a seus valores, crenças, culturas, conhecimentos e identidades.

Em contrapartida, a Interculturalidade Crítica (WALSH, 2008) centra-se no respeito às diferenças, tornando possível o diálogo entre as Culturas, possibilitando o rompimento das estruturas de poder. Assim, evidenciamos que a Interculturalidade Crítica

va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. WALSH, 2008, p. 140).

Dessa forma, compreendemos que os Livros Didáticos centrados na Interculturalidade Crítica contribuem no reconhecimento da cultura enquanto “los modos de vivir o los modos de ser compartidos por seres humanos” (CASTILLO, MALLETT, 1997, p. 04). Assim, os povos indígenas teriam suas expressões culturais e identitárias reconhecidas/legitimadas.

No mesmo viés da Interculturalidade Funcional e da Interculturalidade Crítica residem conflitivamente as diferenças entre Política de Identidade e Identidade em Política (MIGNOLO, 2008). Na Política de Identidade existe a valorização de identidades culturais e a criação de políticas que reforcem essas identidades, no entanto funciona na perspectiva de homogeneizar lutas e identidades. No que tange aos povos indígenas, a Política de Identidade dissemina a ideia de que todos são

“índios”. Assim, criam-se políticas de identidade que naturalizam essa ideia, silenciando as diferenças que constituem os diversos Povos Indígenas. Um Currículo / Livro Didático centrado nessa compreensão contribuiu na construção de “uma história que definiu o não lugar do indígena” (JESUS, 2013, p. 49), que os estereotipam e genericamente os tratam como se “índio” fosse “tudo igual”.

Na Identidade em Política, que se constitui enquanto uma opção decolonial, se distancia da lógica que alicerça a Política de Identidade, pois constrói-se Identidade em Política à medida que se rompe com a ideia de política neutra e se avança no sentido de política plural (MIGNOLO, 2008). Desse modo os Povos Indígenas advogam por Políticas Públicas que reconheçam e sejam elaboradas com sua participação, tendo como referências suas marcas e diferenças identitárias e culturais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção discorreremos no caminho metodológico que constitui a referente pesquisa. Destacamos a abordagem metodológica que faremos uso, o tipo de pesquisa, as fontes documentais da pesquisa que constituem o nosso campo empírico e os procedimentos de análises.

Esta pesquisa objetiva identificar e caracterizar os lugares e os papéis da Cultura Indígena presente nos livros didáticos aprovados pelo PNLD/CAMPO-2013. Visando atender ao objetivo proposto nos aproximamos da abordagem metodológica de cunho qualitativo que “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2010, p. 21).

No que diz respeito o tipo de pesquisa, fizemos uso da Pesquisa Documental que segundo Oliveira (2007, p. 69) “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico”. Nesse sentido, evidenciamos que os Livros de Didáticos constituem-se enquanto um desses documentos possíveis de análise. No que se refere às fontes documentais dessa pesquisa fazemos uso dos livros do PNLD-Campo 2013: a) coleção Projeto Buriti Multidisciplinar e b) Coleção Girassol- Saberes e Fazeres do Campo, tais fontes fazem parte de uma política específica para a Educação do Campo.

Para a análise dos dados utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1999), por nos possibilitar acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto. Como também “a finalidade da Análise de Conteúdo será, pois efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (VALA, 1999, p.104).

Para o desenvolvimento da técnica da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1999), utilizaremos as três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. 1) Levantamento das coleções didáticas das escolas do Território Campesino (Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar e Coleção Girassol- Saberes e Fazeres do Campo); 2) Aprofundamento teórico sobre Estudos Pós-coloniais Latino-americanos, Cultura e Cultura Indígena, e Livro Didático enquanto texto curricular; 3) Pré-análise/Exploração dos livros didáticos, objetivando identificar elementos referente à Cultura Indígena; e 4) fase do procedimento ocorre com o tratamento dos resultados e as inferências sobre o que está sendo analisado.

ANÁLISES DOS DADOS

Nesta seção apresentamos os lugares e os papéis da Cultura Indígena presente nos livros didáticos aprovados pelo PNLD/Campo-2013. Nesse primeiro momento, apresentamos no quadro a seguir, o quantitativo das iconografias presentes nos livros didáticos sobre as Culturas Indígenas.

Quadro 01- categorização e quantificação das imagens referentes à cultura indígena nos livros didáticos aprovados pelo pnld/campo-2013

Categorização e quantificação das imagens que apresentam elementos referentes à Cultura Indígena			
Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo		Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar	
Modos de Vida	12	Modo de Vida	11
Artefatos	05	Artefatos	03
Modo de Ser	06	Modo de Ser	11
Brincadeiras e jogos	05	Brincadeiras e jogos	04
Tempo-Histórico	03	Tempo-Histórico	05

Manifestações Religiosas	03	Manifestações Religiosas	01
Ancestralidade	02	Ancestralidade	01
Educação Escolar	02	Educação Escolar	-
Total	38	Total	36

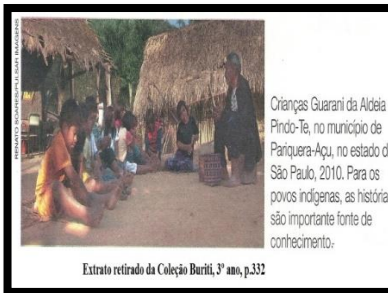
Fontes: Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo 2013 e Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar Campo 2013.

Os dados apresentados evidenciam a presença de 74 iconografias que fazem menção a Cultura Indígena, nas duas coleções didáticas, configurados lugares e papéis nos referentes contextos:

a) Modos de Vida; b) Artefatos; c) Modo de Ser; d) Brincadeiras e jogos, e) Tempo-Histórico; f) Manifestações Religiosas; g) Ancestralidade; e h) Educação.

Como podemos evidenciar nas imagens abaixo:





Desse modo, pontuamos que o Livros Didáticos enquanto texto curricular “recheado de narrativas nacionais, étnicas, raciais e de gênero” (SILVA, 1999, p. 101) apresentam tensões entre Colonialidade / Decolonialidade. Nesse viés, destacamos que as imagens/livros didáticos, ora apresentam os povos indígenas como seres incapazes, frágeis, sem civilização e/ou quando tratam dos elementos culturais indígenas, no sentido meramente do reconhecimento, centrada na Interculturalidade funcional, ao folclorizar as expressões culturais dos indígenas, e ora como sujeito de direito, quando, por exemplo, trata de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, tem expressões religiosas específicas.

Assim, destacamos a importância de realizarmos análises sobre / com os Livros Didáticos na busca de contribuir no processo de Decolonização dos currículos / práticas, que historicamente foram fundantes para alimentar a lógica colonial/eurocêntrica. Neste sentido, evidenciamos a representação das culturas indígenas, pois reconhecemos que são “concretas, como concretos são os que dão vida a elas” (BANIWÁ, 2006, p.50). Arelado a tais compreensões, pontuamos a relevância dos livros didáticos representarem Cultura Indígena como elemento vivo, e dinâmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

CASTILLO, Madeleine Zúñiga; MALLETT, Juan Ansión. *Interculturalidad y educación en el Peru*. Lima: Foro Educativo, 1997.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JESUS, Zeneide Rios de. As universidades e o ensino de história indígena. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria de Penha da (Org.). *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, pp.47-67.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Rio de Janeiro, n.º. 34, 2008, pp. 287-324

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA; Maria Cristina do Amaral; MARTINS, Isabel. A influência da pesquisa acadêmica em Livros Didáticos de Ciências: uma contribuição para o currículo de Ciências. ANPED, 37ª Reunião, 2015. *Anais* Disponível em: <http://www.anped.org.br/>.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A Colonialidade de Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

QUIJANO, Aníbal. El Movimiento Indígena y Las Cuestiones Pendientes en América Latina. *Argumentos*, enero-abril, año/vol.19, número 050. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco Distrito Federal, México, pp. 51-77, 2006.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epstémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa*, n. 9, 2008.

CURRÍCULO E CULTURA: PERSPECTIVAS PARA A JUSTIÇA SOCIAL

Márcia Maria Rodrigues Uchôaⁱⁱ – PUC (Brasil)

INTRODUÇÃO

Vivemos em um período marcado por constantes transformações, as quais foram impulsionadas pelo processo de globalização, que nos proporcionou uma conexão com o mundo, através das tecnologias da informação e comunicação, dando origem a construção de uma sociedade multicultural, na qual as diferenças culturais, étnicas, raciais, ideológicas, dentre outras, são frequentemente confrontadas.

Marx apud Hall (2001) destaca que a modernidade é marcada pela revolução da produção, pela mudança constante, ou seja, todas as concepções que se constituíam permanentes e estáticas nas sociedades tradicionais são dissolvidas e transformadas nas sociedades modernas.

A formação da sociedade moderna também fez nascer um sujeito moderno, o qual se constitui como um ser incompleto, inacabado e que constrói sua identidade ao longo do tempo.

Bauman (2001) sobre esse novo cenário traz que as identidades são permanentemente construídas e reconstruídas, em alguns momentos, podem até ser compartilhadas.

[...] Ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos de ficar parado. [...] Movemo-nos e continuamos a nos mover [...] por causa da impossibilidade de atingir a satisfação: o horizonte da satisfação, a linha de chegada do esforço e o momento da autocongratulação tranqüila movem-se rápido demais [...] (BAUMAN, 2001, p. 40-1).

A modernidade nesse sentido é determinada pelo movimento e o querer estar sempre à frente de si mesmo, como também ter uma identidade que existe num plano não realizado.

Levando em consideração esse contexto globalizante, interconectado e motivado por uma política econômica neoliberal, que impulsiona o consumismo exacerbado e que coisifica o indivíduo, marcas explícitas da modernidade, questões sobre alteridade, diversidade e cultura, são emergentes e pontuais.

Ao entendermos a educação como processo de transmissão da cultura, é através do currículo, que esta se materializa e se transforma em prática. Nesse sentido, uma educação com perspectivas para a justiça social deve apresentar um currículo compromissado com uma formação humanista, produtiva e criativa, que forme um capital humano não condicionado à escravização e alienação.

AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO: DA ABORDAGEM TRADICIONAL A UMA PRÁTICA SOCIAL CRÍTICA

As discussões acerca do currículo escolar surgiram como consequência dos processos de industrialização e urbanização da sociedade, no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, uma vez que a presença de imigrantes nas grandes metrópoles representava uma ameaça à cultura e aos valores das classes mais privilegiadas (MOREIRA, 2002).

Desse modo houve a necessidade de discutir sobre um programa comum a todos, por conseguinte, um expressivo número de educadores começou a tratar sistematicamente as questões curriculares, originando assim, um novo campo de estudo.

A escola passou a ser vista como capaz de desempenhar um relevante papel, de modo a promover a adaptação das novas gerações às transformações de ordem social, econômica, cultural, e, para isso, seria indispensável a organização de um currículo, que contemplasse as novas demandas (MOREIRA; SILVA, 2002).

No Brasil, o pensamento curricular originou-se nos anos vinte e trinta, do século XX, quando importantes transformações sucederam-se no país, mas, segundo Moreira (2002), foi com o golpe militar de 1964, que as discussões sobre o currículo espalharam-se, e a disciplina Currículos e Programas foi introduzida nos cursos superiores do país.

Temos tradicionalmente o currículo como uma mera prescrição de conteúdos e objetivos dirigidos ao professor, o qual tinha no centro das suas preocupações questões estrutural e de organização do ensino.

Dentro dessa visão tradicional e prescritiva, surge a concepção tecnicista, a qual tinha como pressuposto as questões econômicas na educação. O currículo nessa abordagem concentrava-se em técnicas e habilidades que corresponderiam às exigências da economia vigente.

Duas tendências destacam-se nesse contexto. A primeira, tendo como referenciais Dewey e Kilpatrick, focalizava no currículo, os interesses do aluno, através das influências recebidas da Psicologia. A segunda, representada por Bobbit, voltava-se para a construção de um currículo que desenvolvesse aspectos da personalidade adulta. “A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de *escolanovismo* e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou de *tecnicismo*” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 11) [grifos nossos].

Em oposição às tendências curriculares, até então dominantes, no final da década de 1960, um grupo de especialistas norte-americanos, atribui fortes críticas à concepção tradicional e preocupou-se em atribuir novos significados ao currículo, dando origem ao movimento de reconceptualização. Michael Apple toma como base os elementos da crítica marxista da sociedade (dominação de classes), Henry Giroux critica o tecnicismo e o caráter dominante exercido no currículo.

Para Apple (2006) o currículo só poderá ser transformado, se houver uma conexão deste com as relações de poder. Giroux (1997), apoiado em Freire, propõe um currículo que produza e crie significados sociais, dentro de uma escola que dê aos alunos liberdade para a discussão, participação e questionamentos dos problemas da vida social.

No Brasil, Paulo Freire foi um dos pioneiros a desenvolver uma teorização crítica do currículo, denunciando o imperialismo vigente, sobretudo, em suas obras “Pedagogia do Oprimido” (1970) e “Ação Cultural para a Liberdade” (1976), as quais iriam inspirar a reconceitualização do currículo, na década de 1970, a partir dos EUA, espalhando-se pela Europa.

A crítica de Freire ao currículo, concentra-se no conceito de “educação bancária”, onde o conhecimento é confundido com um ato de depósito. Nessa concepção, o educador exerce um papel ativo, de transmissor do conhecimento, enquanto que o educando, limita-se a um papel passivo, receptor do conhecimento.

As teorias críticas do currículo compreende a escola por uma nova perspectiva e têm contribuído para melhor entendermos as íntimas relações entre conhecimento, poder e identidade social, e, portanto, sobre as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção social (SILVA, 2008).

O currículo representa as estruturas econômicas e sociais mais amplas, por isso, não é neutro, uma vez que no seu interior ocorre a reprodução social. Destarte, passa a ser compreendido como um instrumento que implica relações de poder, uma vez que transmite concepções e produz identidades.

Para Apple (1989) existe nas escolas um currículo que é “oculto”, o qual de forma tácita, tenta ensinar aos alunos normas e valores relacionados ao mercado capitalista, que os tornarão obedientes e aptos para responder às exigências do capitalismo.

O currículo oculto refere-se a tudo aquilo: atitudes, comportamentos, valores, regras, etc., que sem fazer parte do currículo oficial, contribui implicitamente para a aprendizagem social. Ele ensina, entre outras coisas, a obediência, o conformismo e o individualismo.

Nesse sentido, há que “desocultar” o currículo oculto, isto é, tornar explícitas as regras e as normas que estão embutidas a ele, intencionalizando as ações pedagógicas e fazendo com este perda sua eficácia e força, simplesmente pela razão de ser oculto.

Freire (2007) ao conceituar a educação como ato eminentemente político, a qual tem compromisso com a transformação social, aponta para a necessidade de construirmos um currículo que tenha como matriz a experiência dos educandos, de modo que o ensino seja dotado de significados e o instrumentalize para atuar criticamente nessa sociedade.

CURRÍCULO E CULTURA: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

Na atualidade, as discussões em torno do currículo perpassam pelas questões de gênero, raça, etnia, etc., considerando o multiculturalismo evidenciado nas sociedades modernas, especificamente para os grupos subordinados, marginalizados e periféricos. A diversidade e o respeito às diferenças emergem nos estudos curriculares, sendo um instrumento de reconhecimento, inserção e afirmação dos grupos economicamente desfavorecidos na sociedade, dentro do contexto escolar.

McLaren (2000, p. 293) nos fala que o multiculturalismo não pode se limitar a uma ideia de diversidade, embora muitos educadores façam essa ligação.

A diversidade, em si, significa muito pouco; porém, quando colocada a serviço de um Estado racista, pode funcionar de uma maneira sinistra e assustadora. A diversidade não é algo pelo qual lutar “por si só”, se os alinhamentos das relações de poder e trajetórias das forças políticas forcingem uns indivíduos sobre os outros.

O autor ainda destaca que a linguagem constitui uma base para a introdução de uma perspectiva multicultural crítica e ética na escola, pois a nossa concepção das coisas é ilustrada pela linguagem que utilizamos. Daí a necessidade de se utilizar uma linguagem crítica a respeito dos próprios mecanismos de autoridades.

Uma pedagogia da linguagem e da experiência significa ensinar aos estudantes como ler a palavra, a imagem e o mundo de forma crítica, com uma consciência da decodificação cultural e da produção ideológica nas várias dimensões da vida social. Isso significa, como aponta Robert Scholes, ensinar os estudantes a ler, a interpretar e a criticar. [...] Ler o mundo e a palavra significa compreender os códigos culturais e genéricos que nos capacitam a construir uma história a partir das palavras – histórias que podemos contar com nossas próprias palavras e a partir de pontos de vista diferentes. (MCLAREN, 2000, p. 45).

Gimeno Sacristán (1999) salienta que o currículo é impulsionado na atualidade por quatro questões fundamentais, que se constituem como os desafios dos sistemas educativos:

- a) A reprodução ou transmissão da cultura objetiva, a criação do ser *culto*;
- b) O cuidado do desenvolvimento e a consolidação da personalidade do sujeito imaturo, em vista da consolidação do *cidadão*;
- c) A socialização desse sujeito dentro de um conjunto de valores, para a *formação* adequada da sua *personalidade*;
- d) A preparação para sua efetiva participação nas atividades produtivas, através do *trabalho*.

Esses desafios resultam em um princípio comum, “a *universalização* do que esses bens representam em condições de *igualdade* para todos, como ideal democrático.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.149).

Há que considerar que nesse processo da modernidade, de formação de um ser que seja, ao mesmo tempo: culto, bom cidadão, que tenha uma personalidade bem constituída e seja um bom trabalhador, a educação torna-se vital ao progresso. O currículo passa a ter a responsabilidade de transmitir conteúdos culturais, em vista do reconhecimento dos sujeitos e da abertura para a criação e desenvolvimento de ideias inovadoras, uma vez que o progresso em educação perpassa pelo reconhecimento do vínculo entre cultura e a formação do indivíduo.

Cultura, nesse sentido, designa todo conhecimento adquirido socialmente, aquele que o indivíduo obtém por pertencer a uma determinada sociedade, o que inclui o conjunto dos modos de vida, tradição, crenças, folclore, valores, etc., que está vinculado ao sujeito.

Valorizar a cultura na escola passa a ser uma tarefa ainda mais desafiadora, já que esta precisa transformar-se em um ambiente de “aculturação”, não no sentido de adequação ou uniformização, mas como um espaço de convivência social, onde os indivíduos possam conviver bem com a diversidade. Faz-se necessário desenvolver nos indivíduos atitudes de tolerância e de respeito diante daquilo que lhes são diferentes, pois não é suficiente reconhecer a diversidade, torna-se necessário criar mecanismos para que haja um diálogo intercultural, de modo que as culturas possam se abrir às contribuições mútuas.

O currículo precisa abrir espaço para estudar as diferenças culturais e como estas se relacionam, sem tentar desenvolver a ideia de um “relativismo cultural”, marcado pela segregação de conteúdos para diferentes grupos sociais.

Um mecanismo facilitador desse desafio de trabalhar a cultura sem relativizá-la, seria a ideia do “relativismo sadio”, que para Gimeno Sacristán (1999) representa a ideia de abrir o espaço escolar para textos negados e variados. O texto na escola é o que materializa as culturas.

O que se propõe não é o abandono às tradições clássicas que formou as escolas por um longo tempo, mas que haja uma abertura às novas formas culturais, conseqüentemente aos problemas mais próximos e às novas formas de comunicação.

A educação sendo entendida como processo que visa preparar indivíduos para serem pessoas autônomas, capazes de tomar decisões e

elaborar julgamentos sobre a sua conduta e a dos demais, bem como torná-los capazes de dialogar e cooperar na resolução dos problemas para a construção de uma sociedade mais justa, precisa dispor de um currículo, com conteúdos culturais, que lhe permitam compreender o mundo e desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais.

O PAPEL DO CURRÍCULO PARA A JUSTIÇA SOCIAL

Torres Santomé (2013) nos chama a atenção para às dinâmicas sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas, militares e educativas que acontecem na sociedade; dinâmicas estas, geradoras de tensões sociais que influenciarão propostas, decisões e avaliações, que por sua vez determinarão leis, decretos normas ou recomendações oficiais.

Reforça também ser necessário pensar os sistemas educativos e intervir em seu funcionamento, ultrapassando os discursos generalistas, descontextualizados, muitas vezes mostrados de modo sensacionalista, que não levam em consideração as dinâmicas e aspectos peculiares às diferentes organizações locais e setores da sociedade.

Há que se ter a seguinte clareza:

[...] os sistemas de educação são o principal instrumento, por meio do qual os processos de imperialismo cultural foram executados; uma das principais estratégias de opressão de determinados povos e grupos sociais sobre outros [...]. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 183).

Assim, quando as culturas subordinadas e periféricas são reconhecidas na escola, os significados e julgamentos atribuídos pela sociedade tendem a ser evitados e minimizados em seu contexto.

Ora, o currículo passa a ocupar um papel central nas discussões do processo educacional, pela cultura transmitida por seus conteúdos e pelas escolhas e decisões tomadas, o que o caracteriza como um campo controverso e conflituoso.

Ao ser compreendido como uma conjuntura de práticas pedagógicas que giram em torno do conhecimento, o currículo torna-se um campo muito complexo, uma vez que ao assumir uma cultura escolar, poderá negar ou silenciar outras, todavia há que reconhecer o mesmo não como um instrumento estático, fechado e acabado, mas como um espaço

em permanente construção, aberto ao diálogo e ao caráter dinâmico e plural da sociedade e da cultura (GIMENO SACRISTÁN, 2013).

Torres Santomé (2013) enfoca que o processo de formação de uma pessoa educada, está condicionado a uma articulação de conteúdos culturais relevantes, presentes no currículo escolar, que leve o indivíduo a uma melhor compreensão do mundo, bem como, desenvolva suas habilidades cognitiva, afetiva e sociais, em vista da formação para o exercício da cidadania.

Argumenta também sobre o papel da escola como instituição socializadora, a qual deve estar a favor do desenvolvimento das capacidades humanas, de modo a desenvolver nos alunos mecanismos necessários para a atuação participativa na sociedade. Para isso, aponta para a construção de materiais curriculares capazes de contribuir para o questionamento das injustiças sociais e das relações desiguais.

Os conteúdos anti-racistas, anti-sexistas, antibelicistas, ecológicos, etc. devem estar presentes em todas as disciplinas. Não podem ficar reduzidos a temas mais ou menos esporádicos, quando não marginais, a objeto de dias especiais, nem a matérias independentes. (TORRES SANTOMÉ, 2008, p. 176).

A garantia da democracia passa pelo sistema de educação público e democrático, por conseguinte, o currículo, como o centro das discussões pedagógicas, e pelos conteúdos culturais que desenvolve, assume um papel crucial no processo de emancipação social do indivíduo, pela tomada de consciência dos sistemas de opressão e pela luta para a transformação da realidade.

O currículo na perspectiva da justiça social deve empreender esforços para a reconceitualização da linguagem, já que esta manifesta poder, para isso há que ressignificar termos como: democracia, solidariedade, igualdade, etc. Isso também se faz necessário para a política.

Há que se tirar o caráter partidário da política, ultrapassando essa designação corriqueira e genérica de “organização de pessoas ou grupos com ideologias afins (partido), concretizado por via do processo eletivo”. É necessário compreender a política como um espaço de afirmação de identidades, exercício de direitos e prática de deveres, que se materializa pela participação, iniciada num plano local, mas com perspectivas para uma estrutura global.

Aliás, como afirma Mills “a principal tarefa da educação pública, tal como chegou a se entender neste país, é política: tornar o cidadão mais consciente e, portanto, mais capaz de pensar e julgar os assuntos públicos” (apud TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 211).

A educação quando tem o encargo político de educar, desempenha um papel ativo de resistência e denúncia dos discursos que dão legitimidade às práticas de marginalização, segregação e exclusão social, sobretudo, no seu contexto, assim contribui decisivamente para a formação de uma sociedade democrática, por isso mesmo, comprometida com a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preparar indivíduos para o mercado de trabalho, é sem dúvida uma tarefa dos sistemas educativos, todavia, essa incorporação precisa ser efetivada com criticidade. É preciso formar cidadãos conscientes dos sistemas opressores, de modo a instrumentalizá-los à libertação e emancipação de qualquer prática alienadora e produtivista.

Pensar o currículo no contexto atual importa em reconhecer o poder político que ele exerce, como também vê-lo um campo conflituoso e desafiador. Todavia, enquanto educadores críticos precisamos empreender esforços para que o mesmo se constitua em um espaço em permanente construção, aberto ao debate multi e intercultural, o qual não separa questões culturais de questões de poder, ao tempo em que proporciona o reconhecimento e o diálogo entre as diversas culturas presentes no contexto escolar.

A escola enquanto espaço socializador, tem um papel primordial a cumprir no tange à pluralidade cultural, que deve ser entendida como afirmação da diversidade, tendo em vista o conhecimento e valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no país.

É imperioso destacar que um currículo vinculado à cultura abre perspectivas para a justiça social, pois reconhece na cultura oficial escolar os grupos subjugados socialmente, oportunizando-os conviver na diversidade com igualdade de condições, convergindo para uma formação cidadã e democrática, que estimule a participação ativa dos indivíduos e o seu compromisso político.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- GIMENO SACRISTÁN, José. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: _____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 147-206.
- _____. *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- _____; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade cultural: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 159-77.

_____. *Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

YOUNG, Michael F. D. *O currículo do futuro: Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papyrus, 2000.

O CONHECIMENTO NAS DISCIPLINAS DE CURRÍCULO DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE BELO HORIZONTE: TEMA AUSENTE

Márcen de Pádua Ribeiro

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado, que teve por objetivo, analisar como o currículo, enquanto disciplina escolar, se expressa nos cursos presenciais de Pedagogia, em Belo Horizonte, MG. O foco específico aqui apresentado diz respeito às conclusões da dissertação, no que tange a escassez da temática do conhecimento escolar tanto nos planos de ensino analisados, como nas entrevistas com os docentes.

A respeito da dissertação, inicialmente foi feito um levantamento dos cursos que contenham a disciplina de currículo bem como de seus respectivos planos de ensino para posteriormente fazer uma análise qualitativa dos mesmos, enfatizando as ementas, objetivos gerais e específicos, unidades programáticas e bibliografias. Desse modo, os docentes que montaram esses planos, também foram entrevistados, com o seguinte intuito: discutir a montagem dos planos de ensino e das concepções curriculares ali estabelecidas, buscando problematizar como a teoria curricular pode contribuir para a formação do pedagogo, e que perfil de pedagogo a disciplina de currículo contribui para formar.

Parte-se aqui do princípio, de acordo com Sacristán (2000) de que a concepção de currículo que determinado sujeito possui, diz algo da própria noção de educação, de sociedade, do mesmo. Dito isso, os planos de ensino fornecem sinais da concepção de currículo dos docentes, e

possibilita inferir que concepções de currículo se expressam em tal documento.

O presente trabalho, portanto, possui como objetivo problematizar a pouca centralidade dada ao conhecimento escolar, nas disciplinas pesquisadas, através dos planos de ensino e das entrevistas. Tal temática, encontra-se relativamente ausente nos dados, o que nos leva a uma preocupação em relação à estruturação das disciplinas de currículo. Pretende-se mostrar como a temática da cultura se torna evidenciada relegando o conhecimento a algo escasso nos planos e entrevistas.

O marco teórico da pesquisa compreende a teoria curricular como um campo de lutas, disputas e conflitos, cuja centralidade do conhecimento escolar é elemento crucial. Os principais autores utilizados são: Arroyo (2011), Apple (2006), McLaren (1997), Giroux (1997), Freire (1992,1993, 2005,2013), Sacristán (2000), Moreira (2002, 2007, 2010,2012).

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, e utilizou, a técnica da análise documental para debruçar-se sobre os planos de ensino das disciplinas de currículo, com base em Gil (2002). Outra técnica de coleta utilizada, correspondeu às entrevistas semi-estruturadas, que para Gil (2002), são roteiros não tão padronizados e rígidos que possibilitam um aprofundamento da temática desenvolvida, associado a uma liberdade do pesquisador de conduzir o processo. Os dados que possibilitaram o levantamento das instituições foram coletados no site do Ministério da Educação: (www.emec.mec.gov.br). Sendo assim, através desses dados, foram encontradas quatorze instituições que ofertam pedagogia de modo presencial. A pesquisa entrou em contato com os coordenadores das respectivas instituições, solicitando o envio dos planos de ensino das disciplinas de currículo.

De posse dos planos, a pesquisa buscou contato com os docentes de cada disciplina, solicitando entrevista. Foram realizadas nove entrevistas, pois em um caso específico, o mesmo docente leciona a disciplina em duas instituições, e em outro caso, o docente de determinada instituição foi o orientador da dissertação, e portanto, não foi entrevistado. Os docentes foram identificados por pseudônimos escolhidos por eles mesmos, e os planos de ensino, nomeados pela inicial "P".

CURRÍCULO E CONHECIMENTO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

A diversidade de definições acerca do currículo, o coloca também como um campo de disputas ideológicas, de conflitos, de poder, como já tão bem nos apontaram Apple (2002, 2006), Moreira (2007, 2010), Arroyo (2011), McLaren (1997) e Giroux (1997). O Currículo envolve interesses muitas vezes conflitantes, e por isso envolve luta, sendo assim não pode ser retirado seu componente político. Embora de modo bem mais amplo, é basicamente isso que nos quer dizer (APPLE, 2002, p.90) quando se refere ao currículo como "espécie de bola de futebol política".

Apple (2006) o concebe como algo estreitamente relacionado às estruturas econômicas, culturais e sociais mais amplas, questionando, sobretudo o motivo pelos quais alguns conhecimentos são considerados legítimos e outros não. E mais do que isso: quem está por trás dos conhecimentos ditos legítimos? E quais são os interesses em jogo? Em outras palavras, trata-se de perguntar: “conhecimento de quem”? Para Apple, a neutralidade no campo curricular é “impossível, improvável e indesejável” (APPLE, 2006, p.156). O autor assim sintetiza:

A partir do momento em que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Todavia, isso não é tudo, uma vez que a capacidade de um determinado grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” encontra-se relacionada com poder que esse mesmo grupo detém no campo político e econômico. Assim, poder e cultura devem ser vistos, não como entidades estáticas sem relação entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade. (APPLE, 2006, p. 138).

Estes questionamentos irão desaguar nas relações de poder sempre conflituosas que estão envolvidas na dimensão curricular. Seja através do currículo explícito, oficial, ou do que está implícito e oculto, Apple (2006) enfatiza a idéia de que o currículo é, sobretudo, uma relação de poder, cuja questão do conhecimento é o ponto crucial onde se dão essas disputas. Sendo assim, os questionamentos de Giroux (1997) são cruciais na perspectiva crítica de currículo que aqui levantamos.

1. O que conta como conhecimento curricular?
2. Como tal conhecimento é produzido?
3. Como tal conhecimento é transmitido em sala de aula?
4. Que tipos de relacionamentos sociais em sala de aula servem para espelhar e reproduzir os valores e normas incorporados nas relações sociais aceitas de outros lugares sociais dominantes?
5. Quem tem acesso a formas legítimas de conhecimento?
6. Aos interesses de quem este conhecimento está a serviço?

(GIROUX, 1997, p.45).

No cerne destas questões está o reconhecimento de que o poder, o conhecimento e a escola estão imbricados, demandam complexidade, e encontram-se em constante transformação. O vínculo que dá forma a estes inter-relacionamentos é de natureza social, cultural e política, sendo tanto produto como processo da história. Em termos mais concretos, os teóricos, professores e igualmente estudantes incorporam, mas também ressignificam certas crenças e práticas que influenciam fortemente a maneira como percebem e estruturam suas experiências educacionais. "Estas crenças e rotinas são de natureza histórica e social; além disso, elas podem ser objeto de auto-reflexão, ou podem existir despercebidas pelo indivíduo que influenciam" (GIROUX, 1997, p.46).

A teoria curricular nos dias atuais, corresponde a um emaranhado de temáticas que a compõem, comprovando-se a riqueza do campo curricular. Isso foi percebido nos planos de ensino, pois foi verificado uma heterogeneidade de abordagens, de objetivos e de perspectivas teóricas, inclusive na própria fala dos docentes entrevistados. Pretende-se, portanto, demonstrar como a categoria da cultura, ganhou centralidade nos planos e nas falas docentes, relegando o conhecimento escolar a segundo plano. Justificando assim, o motivo pelo qual conclui-se que a temática do conhecimento encontra-se quase ausente nas disciplinas analisadas.

Falar de currículo é falar da temática do conhecimento. Não há como tornar segundo plano tal temática na teoria curricular, ainda que,

outros temas de crucial relevância sejam também obrigatórios à discussão de currículo, entendemos que o conhecimento escolar é a matéria prima da teoria de currículo.

Assim, a partir dos dados coletados, uma problematização emerge: onde se encontra o conhecimento escolar? Tal questionamento se dá, na medida em que nos planos de ensino ele não aparece explicitamente nos objetivos, nem nas unidades de conteúdo. Nas entrevistas, os docentes tiveram a oportunidade de mencioná-lo, sobretudo, ao serem perguntados sobre o que consideram ser currículo, e sobre temáticas cruciais à teoria curricular em suas concepções. Essas questões quando respondidas, trouxeram diversas abordagens e nenhuma delas tocou no conhecimento escolar, explicitamente.

Acho que podemos resumir no seguinte: claro que resumir é complicado, mas podemos dizer que currículo é cultura, é produção de cultura. Valores culturais estão postos no currículo, por isso que afirmam que ele é um artefato cultural né. (CELSO)

[...] Na minha opinião discutir currículo é discutir cultura. Currículo como sempre está em disputa...essa disputa é cultural né? São valores ali que estão em jogo. Os alunos têm dificuldade de perceber essas disputas culturais pois está muito internalizada. (SANDRA)

[...] Hoje em dia, com essa pluralidade cultural, o currículo mudou muito, não é mais aquela coisa somente econômica. Claramente as questões culturais, da diversidade cultural, marcam o currículo hoje (SIMONY)

Você está ali dando aula de currículo, e o tempo todo a conversa vai caindo ali para a questão cultural, entende? Você se pega ali discutindo com os alunos o predomínio dos brancos nos livros didáticos por exemplo. Ou então a ausência das mulheres, aí entra a questão do gênero, que também é cultural, e é também currículo de certa forma, entende? É um artefato cultural né, como já dizia [...] produz cultura, currículo é cultura em última análise. (PAULO)

Você não pode entender o currículo e a cultura sem entender que isso também é uma questão de disputa

por poderes, poderes culturais, ideológicos, digamos assim. (JOÃO DAMIÃO)

Quando falamos da cultura no currículo, eu procuro mostrar aos meus alunos que estamos falando também de disputas culturais, de disputas por quem determina o que é o certo e o errado culturalmente. Tento mostrar para eles essa dimensão mais conflituosa da cultura e do currículo, para eles não acharem que currículo é aquilo que une todas as culturas. (CARLA)

Currículo produz cultura, transforma cultura, reproduz cultura, não é atoa, que currículo hoje não pode ser entendido sem a cultura. (PERSEVERANÇA)

Assim, se faz uma pergunta: o conhecimento estaria diluído na temática da cultura? Quando os planos abordam a relação entre currículo, poder e sociedade, ocultamente estaria aí embutido o conhecimento? Porque não foi explicitado em nenhuma entrevista? Ou sequer precisa ser explicitado, pois perpassa a *priori* a teoria curricular em todas as dimensões? Os planos de ensino, em suas unidades de conteúdo e objetivos, também evidenciaram a cultura e sonegaram a temática do conhecimento.

Nas unidades de conteúdo, o momento mais explícito correspondeu a última unidade do P2, que pretendia tratar da Base Nacional Curricular Comum. Imaginamos que debater a Base possui essencialmente a obrigatoriedade de se debater: o que se deve ensinar nas escolas. Os planos quando mais específicos, mencionaram a questão ambiental, tecnológica, e de gênero como temáticas a serem abordadas. Outros, genericamente mencionaram a possibilidade de tratar de "paradigmas atuais" (P1) na teoria curricular, ou "novos mapas" (P3). É justamente pela dificuldade de se interpretar o que se prescreve no plano, em relação ao conhecimento, que é importante ressaltar as entrevistas. Possivelmente nelas, semi-estruturadas como foram, a medida que perguntas se teciam, a temática do conhecimento seria abordada, explicitada, posta em evidência, a partir da centralidade que possui à teoria curricular. Contudo, não foi o que ocorreu, nos pareceu um pouco esquecida essa questão do conhecimento, e é objetivo aqui trazê-la à tona, no sentido de defendê-la como essencial ao currículo, sob a perspectiva crítica curricular.

Em perspectiva semelhante à Apple (2006), Young (2011,2013) e Sacristán (2000, p.124) defendem que o campo dos estudos curriculares deve sempre se pautar por uma pergunta: "o que devemos ensinar?", sendo assim, o currículo jamais conseguirá ensinar tudo, de modo que sempre se constituirá como uma "seleção limitada de cultura" (SACRISTÁN, 2000, p.124). Dessa forma, questionar a quais interesses os conhecimentos servem, por quais motivos optam por determinados conhecimentos em detrimento de outros, é questão central que precisa necessariamente fazer parte das discussões acerca do currículo, e da formação do pedagogo. Como afirma Freire (1992, p.110) "o problema fundamental, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que".

Na concepção curricular crítica que defendemos, a temática do conhecimento é matéria prima do currículo. Mas o que é defender a centralidade do conhecimento para o currículo em uma perspectiva crítica? Tradicionalmente, Apple (2006) esclarece essa questão ao defender um conhecimento problematizado, a partir de suas já clássicas questões: conhecimento de quem? Legitimado por quem?

Entender o conhecimento como algo que envolve disputas hegemônicas é crucial em uma perspectiva crítica. Percebê-lo como uma fonte de reprodução dos valores dominantes (branco, ocidental, heterossexual) é necessário, inclusive, para acolher também a possibilidade de desconstrução dessas legitimações.

O conhecimento dito historicamente construído, em uma perspectiva de Apple (2006), Giroux (1997), McLaren (1997) e Freire (1992, 2005,2013), seria questionado no seguinte ponto: construído por quem? Conhecimento universal, ou universalizado por alguns? A favor de quem, em detrimento de quem? Estas problematizações são caras ao currículo, através delas, deságuam outras discussões igualmente importantes, como a relação entre currículo e cultura, currículo e gênero, currículo e produções de sentidos, significações, ou, em dizeres mais pós-estruturalistas: currículo e discursos. Tais relações perpassam transversalmente a todo momento pela temática do conhecimento, pois, nele estão contidas as tensões e disputas hegemônicas, por valores culturais e produções de sentidos, que em última instância, visam responder: o que se deve ensinar, que escolas queremos ter, e que projeto de educação, de sociedade, desejamos construir.

O currículo em uma perspectiva crítica pode problematizar o universalismo, ressaltando a questão da seletividade que a compõe. Moreira

(2012) defende que é necessário atuar justamente na tensão entre conhecimento universal e universalizado. Para tal, tanto Moreira (2012) como Gabriel e Moraes (2014, p.25) salientam a importância da teoria curricular crítica para problematizar e desnaturalizar alguns processos de universalização do conhecimento, "evidenciando assim, seu comprometimento com as questões políticas e culturais do contexto histórico no qual eles são produzidos". Em contundente crítica ao conhecimento dito universal, Paraíso afirma:

vale destacar que o conhecimento nomeado universal é aqui compreendido como resultado das escolhas de um grupo, do mesmo modo que o conhecimento nomeado particular também é conhecimento de um grupo. O conhecimento universal é produzido em meio a relações de poder-saber. Logo, ele não tem nada de geral, não abrange todas as coisas, não atende a todas as culturas, não possui um caráter geral, absoluto e neutro. Ele nada mais é que o resultado de escolhas e exercícios de poder, assim como qualquer outro conhecimento. Os conhecimentos chamados universais são, portanto, também particulares, e só são considerados universais porque em meio a relações de poder conseguiram se impor como universais. Consideramos que esses conhecimentos demandam modos de vida e posições de sujeitos muito específicas que precisam ser generalizadas para garantir a pretensa universalidade dos valores, modos de vida e das posições de sujeito divulgados nos próprios conhecimentos. (PARAÍSO, 2015, p. 789)

Nesse sentido, o conhecimento universal, é, ao fim, universalizado por alguns. Para Paraíso (2015) todo conhecimento universal guarda algo de particular, pois foram universalizados através de relações de poder assimétricas que definiram sua legitimidade. A autora salienta ainda que esse conhecimento demanda modos de vida, modos de ser, que, generalizados, legitimados e construídos, adquirem uma universalidade ilusória.

Crítica semelhante à Paraíso (2015), encontramos expressa em Silva (2000), outro questionamento ao universalismo. Para o autor, que concebe a diferença como temática fundamental para o currículo, e nesse sentido, tem se posicionado radicalmente contra concepções que acolham minimamente alguma ideia de totalidade, a ideia de conhecimento universal constitui-se como um entrave à valorização da diferença. Silva (2000)

salienta ainda que o universal possui algo de autoritário, ao ser uma imposição discursiva sobre um outro julgado como relativista.

A questão não é: quais são os universais? Mas: como se definem universais? Quem está em posição de defini-los? Nessa perspectiva, os universais não são a solução, mas o problema. A demonstração de que a discussão sobre universalismo/relativismo é uma questão posicional, enunciativa, é dada pelo fato de que não se conhece nenhum grupo cultural ou social que reivindique a posição “relativista”: o “relativismo” não é nunca uma reivindicação, é sempre uma acusação dirigida ao outro. Em troca, são universais os valores, os critérios, os saberes daquele que enuncia, daquele que pronuncia o universalismo. É universal aquilo que eu, em posição enunciativa de poder que me permite fazer isso, declaro como universal. Em suma, a questão do universalismo/relativismo não é uma questão epistemológica, mas uma questão política. (SILVA, 2000, p. 77)

Interessante notar que, tanto Paraíso (2015) como Silva (2000b), assumidamente filiados a uma tradição pós-estruturalista, se assemelham nesse ponto, a Apple (2006), teórico crítico do currículo, quando este salienta que

a partir do momento em que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Todavia, isso não é tudo, uma vez que a capacidade de um determinado grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” encontra-se relacionada com poder que esse mesmo grupo detém no campo político e econômico. Assim, poder e cultura devem ser vistos, não como entidades estáticas sem relação entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade. (APPLE, 2006, p. 138)

Tornar o conhecimento de determinado grupo, em conhecimento para todos, pressupõe, para Apple (2006) a hegemonia de determinados grupos sobre outros. Assim, a tradição seletiva, presente nas seleções de conhecimentos, pressupõe uma cultura dominante, hegemônica, que não é

forçada autoritariamente por práticas e significados da classe dominante, como num ato de imposição de uma força, seguido de uma aceitação-subordinação. A hegemonia para Apple (2006) não se dá de modo determinista, mecanicista, na mera manipulação "das massas". Ao contrário, se estabelece sendo incorporada no âmbito dos valores, legitimada e naturalizada, inserida na realidade. Satura a consciência, envolve um todo, ainda que de modo sutil, por isso é tão difícil desconstruí-la.

Consideramos que discutir currículo e conhecimento obriga-nos a passar pelas questões de tradição seletiva que se configuram no estabelecimento de hegemonias que se materializam também na educação, sobretudo, no currículo. Ao relacionar conhecimento e hegemonia, Apple (2006) articula a tríade: currículo, conhecimento e cultura, sem deixar de perceber a importância da questão econômica nessa relação e ao mesmo tempo, expressando como tal relação perpassa, obrigatoriamente, pela questão do poder.

A pesquisa está de acordo ainda com Moreira (2010, p.214) ao defender que o pesquisador de currículo, precisa "incluir a preocupação com o conhecimento que se ensina e se constrói nas salas de aula, bem como associar essa preocupação aos cuidados com fenômenos culturais marcantes na sociedade contemporânea". Em outro texto, escrito em parceria com outra pesquisadora, a defesa do conhecimento também se faz presente: "Que devemos entender por conhecimento escolar? Reiteramos que ele é um dos elementos centrais do currículo." (CANDAUI; MOREIRA, 2008, p.21). Em outro artigo, Moreira (2007) torna a defender a centralidade do conhecimento para a teoria curricular e afirma que há um foco excessivo na cultura, o que acaba deixando de lado o compromisso da teoria curricular em pensar nos processos de seleção e distribuição do conhecimento. Em entrevista, o autor sintetiza sua visão:

A "sociologização" do campo acabou sendo substituída, ao menos em parte, pela "filosofização" do campo. [...] O campo está buscando beber na Filosofia e trazer o que lá apreende para discutir questões de currículo. A consequência tem sido, ao meu ver, uma secundarização da discussão do conhecimento escolar, dos processos de seleção, de organização e de construção do conhecimento escolar. As relações entre currículo e cultura terminam por ser o foco privilegiado. (MOREIRA, 2010, p.45).

Portanto, o que Moreira (2007, 2010) pretende salientar é que em virtude da ascensão das temáticas da cultura e da linguagem no campo do currículo, a questão do conhecimento acaba deixado de lado, sendo que tal temática é crucial justamente para se debater também a cultura, a linguagem, as diferenças, as questões de gênero, raça, e demais preocupações oriundas, sobretudo, de tradições pós-críticas do currículo. Macedo (2013, p.728) reconhece que o eixo da teoria curricular atual, encontra-se ligeiramente deslocado para a cultura: "se a entrada das tradições pós-estruturais e pós-críticas no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1990, desloca ligeiramente o foco do conhecimento para a cultura, isso não se faz de forma radical".

Em sua defesa do conhecimento como eixo central à teoria curricular, Moreira (1997) reitera a preocupação com os processos de seleção e distribuição do conhecimento em uma perspectiva histórica e social, sustentando que conhecimento válido seria aquele que se define em terrenos contestados, onde prevalecem relações assimétricas de poder. O autor enfatiza a necessidade de "se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola" (MOREIRA, 2007, p. 287). Tal preocupação com o que deve ser ensinado e aprendido, é percebido nos trabalhos mais recentes de Young (2007, 2013), e é sintetizado pelo autor do seguinte modo:

De quais questões deve tratar uma teoria do currículo? Meu ponto de partida, pelo menos na última década, tem sido 'o que os alunos têm o direito de aprender, quer estejam numa escola primária ou secundária, frequentando a universidade ou um programa de educação profissional ou vocacional que visa a prepará-los para o mercado de trabalho?'. (YOUNG, 2013, p.226)

Young (2013), chega a conclusão idêntica a Moreira (2010), no que tange a secundarização do conhecimento em estudos recentes sobre o currículo. Para Young (2013), a grande questão que se impõe, é: qual é o conhecimento que os alunos deveriam poder adquirir na escola? Ao passo que o autor complementa: "Se, como teóricos do currículo, não conseguimos responder a esta pergunta, então não está claro quem poderá respondê-la e é provável que a resposta venha de decisões pragmáticas e ideológicas de gestores e políticos" (YOUNG, 2013, p.230).

A questão do conhecimento é fundamental na teoria curricular, e aspecto central também na teoria freireana. Nesse sentido, a escolha do conteúdo programático é uma das preocupações que permeiam as discussões no campo do currículo. Muito se critica Paulo Freire, a nosso ver de forma injusta, de que sua teoria "desmerece" o conteúdo, o colocando em segundo plano, como se o ensino partisse de certo "espontaneísmo". Freire (2005) destaca a impossibilidade de existir uma prática educativa sem conteúdo, ou seja, sem objeto do conhecimento.

Porém, é fundamental que o ensino dos conteúdos esteja associado a uma leitura crítica da realidade de forma problematizada, possibilitando a transição da curiosidade ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 1986,2005,2013). A escolha do conteúdo programático é sempre natureza política, pois “...tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar” (FREIRE, 2005, p. 45). Portanto, ele não nega, muito menos indica que o educador se recuse ou sonegue ao educando, o chamado conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, ao contrário, ele precisa estar presente, porém, de uma maneira problematizadora, desvelando com os educandos os aspectos ideológicos intrínsecos a todo conhecimento.

...o chamado “padrão” é um conceito profundamente ideológico, mas é necessário ensinar a sua utilização enquanto se criticam, suas implicações políticas. [...] terá o professor libertador o direito de não ensinar as formas padronizadas? Terá o direito de dizer: “Sou um revolucionário, portanto, eu não ensino o “bom inglês”? Não. Do meu ponto de vista, o educador deverá tornar possível o domínio, pelos estudantes, do inglês padrão, mas – e aqui está a grande diferença entre ele e o outro professor reacionário – enquanto o professor tradicional ensina as regras do inglês [...] o professor libertador lhes ensina a forma padronizada, para que possam sobreviver, discutindo com eles todos os ingredientes ideológicos dessa ingrata tarefa. (FREIRE, SHOR, 1986, p.49)

O professor libertador de Paulo Freire, não nega os conhecimentos padronizados, tão pouco nega que este padrão é construído, mas defende a necessidade de problematizá-lo para, assim, exercer a docência a partir de alguma criticidade. Esta é uma dimensão freireana indispensável à discussão

do currículo e à formação de professores, pois pressupõe inserção efetiva na realidade, possibilitando apreender contradições e conflitos, buscando sempre um olhar emancipador, indagando o que e para que é realizada determinada tarefa.

Ao contrário de Young (2007), os conteúdos, para Freire (2005,2013), não podem ser pedaços vazios, desconectados de uma realidade. Freire (2005,2013) considera crucial propor aos estudantes situações significativas que dialoguem com suas realidades, cuja análise crítica os possibilite reconhecer a interação de seus cotidianos, com aspectos da totalidade, assim, estes conteúdos ganham significado, e não se limitam à teoria, desvinculada da prática.

A partir de tais considerações, retoma-se aqui o que chamou atenção nos dados: a temática do conhecimento não possui destaque também nos planos de ensino analisados. Ao analisar os objetivos expressos nos planos e ao buscar seus elementos mais recorrentes, encontra-se a associação entre currículo e cultura, currículo e diversidade cultural como categorias mais usuais. Percebe-se uma coerência dos planos de ensino com as entrevistas, no tocante à centralidade da cultura. Também se enfatiza a transmissão aos alunos de aportes teóricos introdutórios da teoria curricular, e ressalta-se a importância do planejamento curricular em diversos planos. Os trechos retirados de alguns planos, sintetizam:

Construir coletivamente uma compreensão sobre o conceito de cultura na sua dimensão global/social e na especificidade da ação curricular. (P.2)

Relações entre sociedade, educação e currículo. (P.4)

Paradigmas curriculares que orientam a organização dos currículos de ensino fundamental e médio. Os PCNs. (P.1)

Compreender os princípios e os processos metodológicos para a elaboração de propostas curriculares na contemporaneidade. (P.9)

Identificar os níveis de decisão e de planejamento educacional e de currículo. (P.8)

Analisar as normas oficiais de organização e planejamento curricular em perspectiva histórico-crítica, identificando perspectivas, limites e possibilidades. (P.3)

Apresentar diferentes teorias curriculares bem como as diferentes concepções de currículo que

lhes são correspondentes. Analisar as relações entre currículo, poder, cultura e formação dos sujeitos. (P.11)

Analisar as determinações históricas e epistemológicas do campo do currículo. (P.12)

Embora extremamente significativos e diversos, os objetivos não abordam a questão do conhecimento como uma categoria crucial à teoria curricular. Nas unidades programáticas de conteúdo, também se observa tal fenômeno, até porque, elas são todas coerentes com os objetivos propostos. Foi comum observar nestas, as seguintes categorias: "Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas" (P.1,2,3,4,6,8,10,11), "Currículo e diversidade cultural" (P.2,4,5,7,10,11,12), "Currículo, diferença e gênero" (P.4,6,7). Também foi comum perceber a associação entre o currículo e diretrizes curriculares, seja de ordem municipal, sejam parâmetros nacionais.

Evidente que a pesquisa não possui a ingenuidade de afirmar com convicção plena, que os docentes no desenrolar de seus cursos, sonegam a temática do conhecimento. Claro que ela pode estar presente em diversos momentos da aula, associada a outras categorias, ou simplesmente inserir-se mesmo não prevista em plano. Contudo, do ponto de vista daquilo que é prescrito, tendo em vista que todo plano de ensino carrega algo da concepção curricular do docente, e também traz um pouco da expectativa do mesmo em relação à contribuição da teoria curricular ao pedagogo, é relevante refletirmos os motivos pelos quais o conhecimento escolar encontra-se tão ausente.

CONCLUSÕES

Entendemos que conceber o conhecimento como matéria prima do currículo não é reduzi-lo ao ensino. Por essa razão é que não descartamos a abordagem do conhecimento no desenrolar diário das disciplinas, e sim, limitamo-nos a problematizar, do ponto de vista do que se prescreveu no plano, e do que se disse nas entrevistas, os motivos pelos quais o conhecimento escolar não apareceu.

Nesse sentido, vale mencionar a ponderação de Lopes (2013, p.103), ao mencionar que talvez o que contribua para sustentar o entendimento de que o debate sobre conhecimento esteja em segundo plano, "seja a mudança de foco na abordagem do conhecimento". A autora identifica que algumas em algumas correntes o conhecimento é inserido no

âmbito de um debate sobre a cultura, a política e a diferença, buscando questionar a universalidade epistemológica da ciência e o objetivismo epistemológico de forma mais ampla. A autora, sintetiza sua desconfiança em relação a pouca centralidade do conhecimento no campo curricular:

Reluto, todavia, em interpretar esse cenário em termos de um desaparecimento parcial da discussão sobre conhecimento no campo do currículo, tal como propõe Biesta, apoiado em Michael Young. Primeiro, porque posições como a do próprio Young têm contribuído para manter o debate sobre o conhecimento no campo do currículo (Young, 2007; Young & Muller, 2007, 2010). Segundo, e mais importante, porque muito do que se discute em relação às políticas de currículo gira em torno de como organizar o conhecimento para fins de ensino. (LOPES, 2013, p.101)

Julgamos importante trazer estas ponderações, na medida em que defendemos que não há uma verdade absoluta nem uma pretensão da pesquisa em afirmar-se como a portadora do que deve ser central à teoria curricular, o que não nos impede de defender uma centralidade específica do conhecimento, ainda que reconhecendo, como afirma a Lopes (2013), a possibilidade desta temática se imbricar com outras, sobretudo, no desenvolvimento cotidiano de uma disciplina de currículo na Pedagogia. Ainda assim, reiteremos a preocupação de que tal temática poderia ter sido lembrada com mais ênfase, nos planos e entrevistas analisados, o que justifica por si, a reflexão acerca de tais constatações.

A pesquisa buscou, então, problematizar a não-centralidade do conhecimento escolar nos planos e entrevistas das disciplinas de currículo pesquisadas. Assim, é importante sugerir as seguintes reflexões: porque a cultura possui destaque maior do que o conhecimento? Uma menor centralidade ao conhecimento tem quais desdobramentos para o futuro pedagogo? Em tempos cuja Base Comum Nacional tem ocupado debates no meio acadêmico, como nos apontam tão bem os artigos de Macedo (2014) e Alves (2014), a questão do conhecimento não continuaria necessária e central? Teria sido, essa temática, diluída em outras categorias, e dessa maneira, não explicitada pelos docentes nas entrevistas e nos planos?

Desse modo, partindo do pressuposto de Moreira (2007) ao defender que conhecimento, é, de certa forma, seleção de cultura, e com

base nas articulações conhecimento-cultura que teóricos como McLaren (1997), Giroux (1993), Moreira (2002,2007,2012), Freire (1992) realizam, este trabalho defende a centralidade do conhecimento escolar para as teorias de currículo, e se preocupa com uma determinada ausência desta temática nos planos de ensino e nas entrevistas. O próprio Moreira (2001) a mais de uma década, em sua pesquisa, ao realizar entrevistas com docentes de currículo, havia constatado essa mesma questão: um certo esvaziamento da temática do conhecimento no ensino de currículo. Percebe-se, a partir dos dados aqui coletados, que tal fenômeno se mantém. Centralizar o conhecimento não é relegar a cultura a segundo plano, ao contrário, é articulá-los, imbricá-los, torná-los indissociáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1464 - 1479, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- APPLE, Michael. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 107-142,2002.
- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 33.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GABRIEL. Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. *Revista Teias*, v. 14, n.33, p.44-57, 2013.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

LOPES, Alice Casimiro. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, 19(2):99-104, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v.42 n.147 p.716-737, 2012.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v.13, n.3, p.436-450, 2013.

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, 2014.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas. Uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. In: COSTA, M. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, p.11-36, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, 14(1) p.1-12.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p.15-37, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: questões atuais*. 7ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.17-44, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Entrevista. In: PARAISO, Marlucy A. (Org.). *Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autentica, p. 204-236, 2010

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012.

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

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v.3, n.2, p.225-250, 2013.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM ESCOLA RURAL: ENTRE CULTURAS E CURRÍCULOS

Maria Andréa Angelotti Carmo – UFU (Brasil)

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização e letramento insere-se em uma dinâmica de aprendizagem escolar que nos parece cada dia mais voltado ao alcance índices e metas propostos por leis de diretrizes em acordo com objetivos internacionais (NOVKOFF, KAUSS, 2012, 108) e, desconsidera-se, nesse contexto, o que é peculiar e particular, os saberes e conhecimentos trazidos pelos estudantes. Trata-se, aqui, de uma experiência em particular, do atendimento de crianças em fase de alfabetização o Centro Municipal de Nucleação Educacional Rural “José Barbosa de Miranda”, localizado no bairro rural *Angico* no município de Indianópolis-MG. A escola atende estudantes da Educação Infantil ao 9º anos moradores da área rural mas, realizamos o trabalho apenas com os estudantes do 1º ao 5º anos. Sabemos que a realidade das populações rurais em muito se difere daquelas vivenciadas pela população urbana. Não se trata de ser melhor ou pior, mas de possuir peculiaridades e particularidades que vão das relações e jornadas de trabalho, do tipo de trabalho às relações sociais, aos modos de se relacionar com as demandas cotidianas. Parece-nos cada vez mais latente a valorização dos modos de vida centrados nos fundamentos do espaço urbano e a conseqüente desvalorização dos saberes e valores do meio rural. Tais questões são enfrentadas pelo(a) professor(a) que se vê impelido pelos conteúdos curriculares sacralizados no livro didático distantes das experiências e dos saberes trazidos pelos estudantes. Propomo-nos a

observar, discutir e propor ações e enfrentamentos que possibilitem ao docente, bem como aos estudantes estabelecer um diálogo mais direto com os conhecimentos e saberes trazidos de antes e para além da frequência no espaço escolar, realizar associações que viabilizem o conhecimento científico atrelado às experiências e aos saberes populares. Para tanto partimos do pressuposto de que uma proposta curricular é um caminho, é um direcionamento para se alcançar os objetivos para aquela fase do processo de aprendizagem, mas deve-se eleger as formas de como fazê-lo e, preferencialmente, articulado aos demais saberes.

PROPOSTA CURRICULAR E A PRÁTICA EDUCATIVA

A análise e reflexão propostas consideram o saber histórico como elemento articulador uma vez que pode possibilitar a compreensão da multiplicidade de posições sociais que organizam as relações de uma sociedade. Entendemos que o conhecimento histórico pode ser um instrumento no processo de ensino-aprendizagem e, se articulado aos demais conhecimentos e saberes, pode ser um agente facilitador na fase de alfabetização e letramento. Assim, pontuamos a proposta curricular para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Está previsto no conteúdo de História do 4º ano o tema *Comunidade, Memória e História*, em que se procurará desenvolver as seguintes habilidades: conhecer a própria história e a origem do nome e sobrenome; identificar-se como parte de um grupo; reconhecer as pessoas que fazem parte da família com a qual mora e outras formas de organização familiar; perceber a importância da história dos grupos sociais a que pertencemos: origens de nossa família e comunidade (Planejamento anual, 2016, 4º ano). Muitas outras habilidades constam do planejamento, mas para nossa análise destacamos apenas estas quatro. Estas habilidades, em nosso entendimento, estão em acordo com o que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais de História quando indicam que é necessário *identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; compreender que as histórias individuais são partes integrantes das histórias coletivas* (PCNs, 1998, 45)

Os objetivos previstos nos PCNs, bem como aqueles do planejamento anual da escola podem, em parte, ser alcançado através do conhecimento da própria história e de seus predecessores, podem ainda, ser vislumbrado a partir da elevação da autoestima do sujeito que, conhecedor

de sua história valoriza-a e, compreende-se enquanto sujeito pertencente e inserido em uma comunidade/sociedade.

Para se alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma atividade com o tema família. As crianças realizaram a leitura do livro *A melhor família do mundo* de Susana Lopes, depois foram apresentadas à obra *Família* de Tarsila do Amaral. Vale mencionar a interdisciplinaridade do trabalho realizado em sala que, a partir de um determinado tema, não somente estimulou a leitura e a escrita, como colocou as crianças em contato com as artes visuais. Fez-se a discussão do livro com as crianças buscando destacar os principais elementos que apareciam na história. Após, visualizou-se a obra de Tarsila do Amaral. Após conversas sobre a obra as crianças foram convidadas a reproduzirem suas famílias também em uma obra de arte. Ao final, as crianças foram convidadas a escreverem sobre suas famílias, dizer quem eram os membros da família, com o que trabalhavam de onde vinham. Muitas registraram aspectos relacionados ao trabalho dos pais na lavoura para manutenção e sustento da família, outras apontaram características de viverem em famílias que fogem ao padrão burguês, pois vivem com avós, padrasto, madrasta, meio-irmãos entre inúmeras outras situações. Todos esses elementos foram tratados de forma a valorizar e se respeitar as diferenças e todas as características apresentadas pelas crianças. Após este trabalho as crianças fizeram a releitura da obra de Tarsila do Amaral retratando suas famílias. Todos os registros foram, posteriormente, colocados em mural na escola.

Ensinar História é auxiliar o estudante no processo de situar-se historicamente, a compreender a historicidade da sua realidade e das relações humanas nela estabelecidas. De acordo com Braudel, *as experiências do passado só podem ser compreendidas se tomadas em seu conjunto; mais ainda, que elas devem ser aproximadas uma das outras, que a luz do presente frequentemente lhes convém e que e a partir do que vemos hoje julgamos e compreendemos o passado* (BRAUDEL, 1988, 4). É possível, aproximar o conhecimento da vida e dos elementos de compreensão do passado histórico da sociedade, de forma a subsidiar a experiência histórica em sua plenitude, em que o estudante compreenda as diferentes temporalidades e se veja como sujeito da história e não mero expectador.

A compreensão de si pode ser buscada a partir do conhecimento da história e das trajetórias de vida também de pais e familiares, que formam a rede social mais próxima da criança. Trata-se de conhecer os caminhos percorridos pelos pais até o momento presente como: origem, atividades

que já exerceram, lugares onde já moraram, motivos que os levaram à mudança e ao deslocamento, entre outros que fazem parte da história das crianças.

Lembramos que o currículo deve ser compreendido como *campo de criação simbólica e cultural, permeado por conflitos e contradições, de constituição complexa e híbrida, com diferentes instâncias de realização: currículo formal, real e oculto* (CIAMPI, 2008, 207). Parte dos conflitos enfrentados com as exigências curriculares passa também por refletir e analisar se o que se tem enquanto objetivo faz sentido realmente para um determinado grupo de crianças em um determinado local. As possibilidades que se abrem com as várias instâncias de realização do currículo formal, real e oculto, faz com que a escola deixe de ser considerada apenas local de instrução e transmissão de saberes para ser compreendida como espaço educacional, configurado e configurador de uma cultura escolar (CIAMPI, 2008, 210).

Interessa-nos a reflexão que possibilite pensar metodologias e formas de alfabetização e letramento dos alunos do Ensino Fundamental a partir de temáticas previstas na matriz curricular de História para além de fornecer elementos para que os alunos conheçam e compreendam suas próprias histórias. Este viés de investigação e ação no processo de alfabetização dá-se a partir de investidas já realizadas na escola em conteúdos de História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática nas quais as crianças realizaram pesquisas junto à família e/ou responsáveis para conhecer e ter algum contato com sua própria história ou realizar atividades que considerem o contexto e realidades locais.

Em uma das atividades realizadas com o 3º ano foi solicitado às crianças que buscassem junto aos pais algo que tivessem guardado e que remetesse à tenra idade de seus filhos e de sua infância. Qual foi a surpresa ao nos depararmos, na data combinada, com os mais variados objetos como roupinhas de bebê, roupas usadas no batizado, mantas, brinquedos como chocalho, bichinhos de pelúcia, entre outros que foram orgulhosamente apresentados pelas crianças na sala de aula. Cada objeto tinha uma explicação e remetia a um momento da vida da criança que, em geral, as mães faziam questão de guardar como lembrança.

Esta atividade nos fez pensar, com as crianças, o que é a História, como cada um tem uma história marcada também por eventos e fatos que ficam ora registrados em objetos, marcados por datas e, ora são lembranças ou memórias registradas ou não, narradas ou não.

Esta atividade constitui-se para nós, em uma oportunidade de se trabalhar as histórias de vida e, com ela, adentrarmos as questões históricas possibilitando abordar, com as crianças, a noção de tempo histórico. Sabemos o quanto é difícil apresentar esta noção de maneira que ela tome significado para uma criança cuja vida não passa dos 10 anos de idade. É uma dificuldade enfrentada, inclusive, em anos posteriores de ensino pelos professores do 6º ao 9º ano, como temos observado em outras experiências, mas entendemos que

Na base dessa dificuldade, por certo, localiza-se o fato de que o tratamento conceitual da temporalidade histórica é, por vezes, escamoteado e diluído em meio a outros componentes tidos como ‘mais importantes’, talvez por se remeterem à esfera do tangível, avaliável por meio de medidas diretas, quantificável por meio de testes estandardizados e, conseqüentemente, passível de disciplinarização (MIRANDA, 2013, 39-40).

Deste modo, buscamos apresentar aos alunos do 1º ao 5º ano os mais variados estímulos educativos para que possam compreender a riqueza de suas histórias de vida e sua inserção na sociedade, visando contribuir para a melhoria da qualidade de educação por meio do contato direto dos estudantes com análises e reflexões sobre elementos de sua realidade concreta, notadamente os elementos que encerram o percurso, suas próprias histórias.

Outro elemento considerado nas atividades planejadas e desenvolvidas são as trocas de saberes acadêmicos e populares de modo a sedimentar as bases para a construção de uma cidadania que leve em conta e valorize as histórias de vida dos sujeitos que compõem a escola e o bairro rural. Dentro deste processo buscamos estimular nos alunos do 1º ao 5º ano a compreensão inicial dos processos históricos, sociais e econômicos em que se encontram inseridos juntamente com suas famílias inseridas no trabalho e no viver no campo.

Ainda nesta perspectiva de conhecimento e valorização da história das crianças e de sua localidade foi realizada com o conteúdo *Espaço e forma: geometria* em Matemática. As crianças foram apresentadas às figuras geométricas e deveriam desenvolver entre outras habilidades: *representar objetos, figuras, cenas, seres, mobilizando conceitos e representações geométricas* (Planejamento anual, 2016). Após os estudos iniciais, as crianças separadas

em grupos, deveriam confeccionar utilizando as formas geométricas algo que representasse a sua comunidade ou região. Um dos grupos confeccionou um indígena que é figura central na história do município e outro grupo representou um trabalhador rural que faz parte do cotidiano das crianças, ou seja, sua própria história.

Tem-se, com estas atividades, uma oportunidade de se visualizar que é possível o diálogo interdisciplinar, que é possível que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma a valorizar os conhecimentos das crianças, sem que, com isso, se tenha um ensino de qualidade inferior ou redutivo. Há que se aproveitar as oportunidades para que o conhecimento formal se torne palatável às crianças sem que fira ou lhes imponha outras histórias, que valorize os seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem-se, assim, que o planejamento e organização de estratégias de estímulos ao processo de ensino e aprendizagem são pensados por meio de oficinas, rodas de conversas, rodas de leituras com os alunos e debates com os professores que as principais referências para as crianças. Para além das intervenções em sala de aula, realiza-se ainda, a confecção de materiais didáticos, painéis, murais, cartazes, slides, mapas, gráficos, textos didáticos e artigos que são direcionados para estímulo de aprendizagem aos alunos do 1º aos 5º anos. Estes materiais são produzidos em diálogo com a realidade apresentada e vivida pelos alunos na escola rural, cruzando-as com as teorias de aprendizagem e as referências pesquisadas/utilizadas.

As atividades realizadas foram planejadas tendo como panorama a sociedade contemporânea que nos limita e dificulta olhar e problematizar o mundo que nos cerca. Assim, entendemos que

Impõe-se, portanto, a todos nós, professores, o desafio de educar a sensibilidade histórica, primariamente, educando o sentido de 'observação'. Educar o olhar, em múltiplas direções e para um espectro de focos que vá além do estrutural, mas que provoque a captura do instante, do banal, do singular e residual (MIRANDA, 2013, 60).

Compreendemos que é possível a construção de estímulos educacionais que auxiliem professores e crianças no processo de alfabetização e letramento utilizando-se um trabalho interdisciplinar a partir

das experiências e realidades vividas pelas crianças do campo, valorizando suas histórias e seus saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria. *O saber histórico na sala de aula*. 11a. ed., São Paulo: Editora Contexto, 2008.

BRAUDEL, Fernand. *O espaço e a História do Mediterrâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CANDAU, Vera Maria (Org.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CIAMPI, Helenice. O professor de História e a produção dos saberes escolares: o lugar da memória. In: FERREIRA, Antônio Celso *et ali*, (Org.). *O Historiador e seu tempo*. São Paulo: UNESP/ANPUH, 2008.

DE ROSSI, Vera Lúcia Salles; ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: ED. UNESP, 2001.

MIRANDA, Sônia R. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. In: *Revista História Hoje*, v. 2, n° 4, 2013.

NOVIKOFF, Cristina; KAUSS, Clarissa Teixeira. Da alfabetização ao letramento: os textos no texto. *E-SCRITA*. Nilópolis, RJ, v. 3, n° 02, Mai-Ago 2012.

SCARPATO, Marta. *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Avercamp, 2004.

Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. MEC: Brasília, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

- LXXIX -

A ESCOLA INDIGENA EM AÇÃO: DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS

Maria Lucimar Jacinto de Sousa UMinho/PT

Maria de Lurdes Dias de Carvalho – UMinho/PT

INTRODUÇÃO

A partir do século XXI as políticas de inclusão educacional, na América Latina, vêm diminuindo as diferenças de acesso à educação nos chamados países em desenvolvimento. As transformações no meio social, cultural e econômico resultaram em novas relações entre os sujeitos e a escola, e passaram a exigir novas formas de organização dos conhecimentos, considerando que as mudanças em curso, vêm produzindo dinâmicas socioculturais mais inclusivas e equalizadoras permeadas por valores e práticas sociais arrojadas e diferentes.

A luta de classes ainda persiste nas sociedades multiculturais e os embates por transformações das relações de poder fazem-se necessários à plena efetivação dos espaços democráticos, ao direito a diferença, direito a um currículo intercultural, bem como a novas políticas afirmativas de gênero, etnia, identidade e cultura, reafirmando-se, assim, o papel da escola como mediadora entre as práticas e discursos utilitaristas e discriminatórios e o projeto de sociedade intercultural ensejado pelas minorias.

Os estudos no campo do currículo, cultura, educação intercultural e diversidade na escola (Veiga-Neto, 2003; Ferreira, 2012; Santana, Santana & Moreira, 2013; Pereira, 2014) são necessários de modo a se compreender o contexto da passagem do “discurso pela interculturalidade” (Carvalho, 2012, p 47) para as ações pedagógicas e curriculares. Tais mudanças

promovem diferenças através do acesso ao conhecimento como recurso de poder e emancipação humana, um processo historicamente negado às minorias, fato que põem muitos “estudantes em situação de risco” (Bloter, 2012 p. 599) ou seja, em desvantagem, no processo educacional na sociedade multicultural. Nesse contexto se destaca a “centralidade da cultura para pensar o mundo” e ao mesmo tempo deslocar os sujeitos histórico-culturais de uma “epistemologia monocultural” (Veiga-Neto, 2003, p. 07) que marcou historicamente a sociedade moderna, para uma narrativa intercultural como características de novos tempos, novas configurações e paisagens.

Embora os povos indígenas não sejam vistos como minorias, a tradição pedagógica brasileira persiste em ignorar experiências e modos culturais próprios de diferentes sujeitos ao manter a propositura de um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1985) e, portanto, nacional, de referência, que acaba por tornar-se o modelo único materializado pelas escolas através das práticas pedagógicas implementadas. Assim, o desenvolvimento de um currículo intercultural, com a intencionalidade de reduzir a desigualdade e promover a diversidade na escola, pode ser visto como um lugar de “construção histórico, cultural e social das diferenças” (Santana, Santana & Moreira, 2013, p. 113) formando, desse modo o “sujeito da interculturalidade” (Carvalho, 2012, p.49). Esses sujeitos históricos são:

São mais de 200 povos os indígenas que vivem hoje no Brasil. Falam mais de 170 línguas diferentes e incompreensíveis entre si quanto o português e o chinês) e seus territórios localizam-se por todo o país. Além das diferenças relativas à língua, coexistem tantas outras peculiaridades como o modo de viver, de organizar-se socialmente, economicamente, politicamente, e de pensar sobre o mundo e sobre a humanidade, a vida e a morte, o tempo e o espaço. Têm também a memória de percursos e experiências históricas diversas, de seus contatos com outros povos indígenas e não índios e constituindo-se numa riqueza cultural e filosófica ampla e diversa (RCNEI, 2005, p. 22).

A compreensão das diferenças étnicas dos povos indígenas implica pensar em um modelo de escola que atenda à diversidade cultural existente. Tendo como concepção a visão de homem, mundo sobrenatural e de sociedade indígena, se reconhece que desde muito antes da escola formal “altamente estruturada” (Chagas, 1993, p. 01), os indígenas são “produtores de cultura” (Candau & Moreira, 2013, p. 53), e que já pensavam o cosmo,

estabelecendo relações de casualidade e efeito, formulando seus próprios princípios de cientificidade, mesmo num contexto rudimentar. A título de exemplo, podemos citar a medicina indígena e o xamanismo que, além de uma expressão cultural e religiosa de alguns povos, agrega rituais de cura de inúmeras doenças.

A história, entretanto, aponta que a escola formal foi no passado um dos principais instrumentos de negação da diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas. Além da pressão para a modificabilidade das práticas culturais tradicionais e aquisição de novos costumes oriundos da cultura etnocêntrica, fez ampla imposição do português, como língua natural e nacional. Hoje, “as diferenças culturais (...) se manifestam em todas suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão” (CANDAUI 2011) e o que se busca mais enfaticamente é o reconhecimento e a manutenção da variedade linguística dos povos indígenas, como instrumento de legitimação de suas identidades, diferenças socioculturais e importante recurso de reconhecimento étnico. Candou e Moreira (2013) enfatizam alguns princípios para o currículo na perspectiva de valorização da diversidade, promovendo e “lidando com as identidades e diferenças na sala de aula:

- a) Procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais;
- b) Proporcionar aos estudantes a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminações e preconceitos;
- c) Estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados;
- d) Favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades;
- e) Facilitar ao/a estudante a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação;
- f) Proporcionar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção;

g) Articular as diferenças” (Candau e Moreira, 2013, p. 53).

Nesta linha de pensamento, a diversidade e, portanto, a diferença cultural, ao mesmo tempo que desafia as políticas educacionais e exige a estruturação de um currículo específico, se destaca como um patrimônio imaterial e memorial que precisa ser valorizado e preservado através do processo de escolarização. Para tanto, as etnoculturas necessitam ser espelhadas no *design* do projeto pedagógico da escola indígena em seus diferentes contextos interculturais, tendo como base o desenvolvimento de projetos de ensino e aprendizagem que relacionem pesquisas, experiências e saberes indígenas em integração com a ciência não indígenas, buscando construir diálogos, interações e integrações na perspectiva da interculturalidade. Desse modo “a interculturalidade, quando pensada no cotidiano de uma escola indígena, esta intrinsecamente ligada a questão dos conhecimentos” (Paula, 1999, p. 78).

A sistematização dos conhecimentos ao serem estruturados através do projeto pedagógico intercultural, partem da compreensão das características e dinâmicas interculturais dos estudantes ressaltando a necessidade de se modificar a “relação assimétrica” (Paula, 1999, p. 79) existente entre a sociedade indígena e a sociedade não índia. Desse modo, a finalidade da escola indígena passa a ser sedimentar os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena, numa relação intercultural “e Intersocietária” (Nascimento, 2012, p. 125) de modo a desenvolver uma cultura escolar indígena própria. Isto é um desafio para os professores e educadores indígenas. Para a elaboração do projeto político pedagógico de escola indígena, como um projeto de cultura, os professores/educadores devem lembrar que “existe uma relação intrínseca entre cultura e educação” (Candau, 2013, p. 13), mas tal apresenta inquietudes diversas, pois é um processo que denota ser complexo. Trata-se de uma tarefa em que se estabelecem relações entre os “conhecimentos científicos escolares” (CCE) e os “conhecimentos ecológicos tradicionais” (CET) (Molina & Mojica, 2013, p. 41) na promoção das identidades dos povos indígenas fortemente marcadas desde o momento do “contato” (Paula, 1999, p. 81) pelos signos da cultura homogênea.

Estes desafios, princípios da incerteza e da complexidade na educação escolar indígena, podem ser sistematizados em inquietudes que iremos, então, explicar e refletir.

A INQUIETUDE NOS DESAFIOS: EDUCAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DENTRO E FORA DA ESCOLA

Quando falamos em projeto de escola indígena imaginamos uma escola plural para distintos sujeitos, possuidores de várias culturas, com uma diversidade de formas de organização social, política e econômica. Para a população indígena a escola representa, ainda hoje, um tempo e um espaço de formação e desenvolvimento biopsicossocial, promotores do fortalecimento das idiosincrasias e identidades, negando os códigos impositivos da sociedade contemporânea fortemente calcada na lógica economicista.

A finalidade da escola indígena consiste, então, na contribuição para a construção da cidadania através de uma educação diferenciada, que reconheça as diferenças na ótica da igualdade de direitos, e que ao mesmo tempo oportunize, aos estudantes indígenas, a apropriação de conhecimentos e elementos da cultura “pois a dimensão cultural é configurada do humano em níveis profundos” (Candau, 2010, p. 62) que sejam significativos a estes, e que contribuam com o processo de afirmação de suas conquistas sociais, históricas e identitária.

A questão determinante para a escola indígena, então, passa a ser pensar reflexivamente em como fazer as transposições didáticas do currículo oficial para o contexto da educação escolar indígena, e fazer a transição dos saberes e conhecimentos, numa abordagem interdisciplinar e intercultural, com práticas curriculares voltadas para o desenvolvimento da autonomia e alteridade dos estudantes. O currículo intercultural e o ensino bilíngue aparecem para o indígena como instrumentos de dissolução de relações colonialistas, possibilitando também a dissolução de práticas de subalternizações e exclusões, através dos processos próprios de socialização dos conhecimentos integrados ao processo de escolarização. Desse modo “a diferença cultural integra o núcleo fundamental do currículo de modo a promover processos de aprendizagens mais significativos e produtivos” (Candau, 2011, p 242).

O currículo para a sociodiversidade, que se propõe, abrange o particularismo constitutivo da identidade étnica de cada povo indígena. Expressa os conhecimentos universais, mas não é eurocêntrico, privilegia as experiências culturais indígenas e, portanto, é etnocêntrico. Refere-se a pluralidade de culturas e propõe como metodologia o diálogo intercultural para a compreensão da relação “universalismo e particularismo” (Santos,

2013, p. 59) nas práticas culturais e curriculares. A escola fundada numa dimensão universalista terá que se reconstruir para atender o particularismo étnico de cada povo, que requer uma atenção diferenciada. Portanto, uma escola com uma linguagem apropriada, nascida das experiências culturais, ou seja, em tese, falando a linguagem própria de cada povo.

A INQUIETUDE DE UM PROJETO PEDAGÓGICO: SABERES, CRENÇAS, VALORES, LÍNGUAS E SINGULARIDADES

As comunidades indígenas, que resistiram a imposição do contato, possuem seus modos próprios de socialização e de educação das crianças. O processo educativo é vivenciado no dia-a-dia da aldeia. Os pajés e pais ensinam aos filhos seus costumes, ritos e tradições tendo como recurso metodológico as práticas sociais comuns demonstrados com exemplos vivos e abordados através das narrativas orais.

Cada comunidade indígena tem sua própria concepção do *que deve* ser ensinado, *como e quando* a criança deve adquirir tais conhecimentos. Toda comunidade indígena possui seus saberes, valores e formas de educação tradicionais que formam o seu projeto pedagógico informal a ser visto como base para orientar a produção do projeto educativo formal, o projeto político pedagógico de cada escola, de cada povo.

A educação escolar indígena valoriza dessa maneira os “conhecimentos ecológicos tradicionais” (Molina & Mojica, 2013, p 41), isto é, os processos tradicionais de transmissão de saberes, códigos, simbolismos e mitos, e que são comumente praticados pelos mais velhos, promovendo o acolhimento pelos mais jovens, de todos os artefatos culturais, ritualísticos e míticos a eles ensinados. Este processo de transmissão das práticas sociais e históricas, ocorrem de maneira assistemática, mas profundamente realística, pois em muitas culturas indígenas os mais velhos são respeitados e vistos como os guardiões, de geração em geração, dos saberes ancestrais e milenares de cada etnia.

Assim, ao se selecionar os conteúdos dos currículos, os professores procuram dar a ênfase a conteúdos e conceitos dos conhecimentos que são úteis tanto na manutenção dos saberes tradicionais, não somente a fim de se preservar a memória histórica de cada povo, mas de se permitir o conhecimento de suas contribuições mais amiúdes, quanto as mais amplas formas de cultura indígena, considerando a sua importância para a formação do povo brasileiro, sobretudo os saberes que estarão relacionados ao

fortalecimento da identidade cultural indígena em geral, e de cada etnia em particular.

**INQUIETUDE POR UM CURRÍCULO:
CONHECIMENTOS/APRENDIZAGENS CIENTÍFICOS
ESCOLARES E CONHECIMENTOS/APRENDIZAGENS
ECOLÓGICOS TRADICIONAIS**

O desenvolvimento do currículo da educação escolar indígena deve ser intercultural, ou seja, com saberes e conhecimentos formativos e significativos presentes nas diferentes culturas, numa abordagem ecológica, contextualizada e interdisciplinar. Reconhecem-se e promovem-se as diferenças étnicas, tendo como base o ensino bilíngue/multilíngue e nenhuma premissa de aprendizagem pode ser cristalizada, repetitiva, prescrita, organizada e ou avaliada tendo como parâmetro os padrões estabelecidos para as escolas convencionais. Cada escola indígena requer um modelo curricular específico e, portanto, formas específicas de abordagem integrada dos conteúdos e conceitos científicos e saberes tradicionais, bem como formas de avaliação, acompanhamento, registro e medida das aprendizagens formadas.

Devem ser observados também os princípios pedagógicos de cada nível de ensino específico, a ser ofertado, tendo a cultura indígena como tema transversal em todos os níveis, a fim de se romper com a imposição dos códigos da cultura hegemônica das sociedades não índias, tradicionalmente ensinados nas escolas indígenas, como únicos conhecimentos formativos de identidades, aos quais as crianças indígenas são expostas.

Nesse sentido, os *atos de currículo*¹ (Macedo, 2012, p. 199) devem ser comprometidos com a realidade escolar de cada etnia e com o projeto social mais amplo requerido pelos povos indígenas brasileiros. Essa proposta curricular se desenvolve em estreita sintonia com os povos indígenas, que dela participam, tanto da elaboração quanto do desenvolvimento de projetos pedagógicos, regimentos e de calendários escolares, bem como da elaboração e produção de materiais didáticos e definição de metodologias de ensino e aprendizagem, além de projetos de melhorias das comunidades visando a sustentabilidade. O conceito-dispositivo de atos de currículo tem sua origem nos nossos encontros (in) tensos e múltiplas aproximações com atores engajados social e culturalmente, mediadas por uma sensibilidade social vinculante, que emerge de processos implicados de pensar/fazer currículos assinados. (Macedo, 2012)

Para essas distintas realidades devem ser assegurados diferentes pedagogias. Ousamos falar de pedagogias indígenas para uma escola intercultural, acolhedora das diferenças e legitimadora das identidades sociais que reconhece a sociodiversidade em que se inserem. As formas de gestão do projeto curricular, desenvolvidas pela comunidade escolar, ou pelo conselho escolar, formado por todos que compõem a vida comunitária da aldeia, devem deixar transparecer essa grandeza de intencionalidades da escola indígena.

INQUIETUDE NOS PROCESSOS E NAS PRÁTICAS CURRICULARES

A compreensão das características dos povos indígenas exige a concepção de currículo como um projeto de cultura e com práticas integradas e flexíveis que atenda a diversidade cultural existente, respeitando a concepção da visão de homem, mundo contextual e de sociedade indígena. O Projeto Político Pedagógico da escola indígena configura-se como o instrumento mais adequado para que a comunidade escolar indígena defina a escola que almeja tornar realidade.

A escola indígena, através do seu projeto curricular específico, para ser legítima, deve ser reconhecida como um lugar de aprendizagem da sociodiversidade, explicitamente na compreensão e valorização das diferentes características que distinguem as sociedades pós-modernas. Os processos próprios de aprendizagens etnoculturais devem integrar-se nas experiências escolares na perspectiva de promover a alteridade dos povos

indígenas na legitimidade da igualdade, sob a ótica da diferença através do acesso a escolarização

A luta pela escola indígena é um território de conflito, de interesses e de mediações, nem sempre convergentes entre Estado, ONGs, movimentos sociais, movimentos de professores indígenas, universidade formadoras de professores indígenas e comunidades indígenas. É, portanto, “um campo de enfrentamento político” e de construção de significados pedagógicos e significações humanas (Santos, 2013, p. 71)

A escola indígena é aquela reconhecidamente instalada em território indígena, e a luta pelo território – as lutas são originárias nos movimentos sociais de professores indígenas – é ao mesmo tempo a luta pelo direito a educação. A escola indígena se oficializa em territórios indígenas, mas a luta pelo território é histórica e vem sendo travadas pelos movimentos sociais e organizações de professores indígenas, pois sem território está limitada a criação da escola indígena, ou seja, se limita também o direito a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bloter. A.M. H. (2012). Repercussões das políticas multiculturais na educação. *Educação e Sociedade*. Campinas. V 33, nº 119, p. 595-609, abril/junho.

Candou, V. M. (2010). (Org). *Reinventar a escola*. (7ª ed.). Petrópolis. RJ: Vozes.

Candou. V.M. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e prática pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*. V.11. Nº 2, PP.240-255, JUL/DEZ

Candou, V. M. & Moreira, A. F. (2013). *Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Prática Pedagógicas*. (10ª ed.). Petrópolis. Vozes.

Carvalho. R.T. (2012). O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção das subjetividades. *Educação e pesquisa*, v 38, nº 01, p. 47-61

Chagas. I. (1993). Evora, cidade educadora (2012). *Educação formal, não formal e informal: três conceitos vizinhos*. Ano 1 nº 7

Ferreira. E. S. (2012) *Educação e diversidade na escola: um diálogo possível*. Plures humanidades. V 13, nº 01, p. 79-100, Ribeirão Preto

Formosinho, J. (1985). *Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Santo Tirso: Pedagogo.

Macedo. R.S. (2012). *Atos de currículo como fluxos instituintes*. In Santos. L.I.C.P. e Favacho. A.M.P. políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos. Curitiba. Editora CRV

Molina, A. & Mojica, L. (2013). Enseñanza como puente entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(12), 37-53.

Nascimento. A. C. e Urquiza. A.h. A. (2010). *Curriculo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guaraní e kaiowa*. Currículo sem fronteiras. V 10, nº 01, pp. 113-132, jan/jun

Nascimento. L.A.S. (2012). Relações intersocietárias e os processos de territorialização dos Apaniekra Je Timbira. Vivencia. *Revista de Antropologia*. Nº 39 p 125-140

Paula. E.D. A interculturalidade no cotidiano da escola indígena. Cadernos Cedes. Ano XIX, Nº 49, Dezembro. Disponível online em *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(12), 37-53.

Pereira. G.R. A diversidade cultural e o currículo escolar: a ressignificação das relações étnico-raciais. Perspectiva em dialogo. *Revista de educação e sociedade*. Naviral, v 01, n 01, p 55-63 jan/jun

Santana. J.V.J. e Santana. M. e Moreira. M.A. (2013). *Cultura, currículo e diversidade etnicorracial: Algumas proposições*. Práxis educacional, V 9, Nº 15 p, 103-125 jul/dez

Santos. B. S. e Chauí. M. (2013). *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo. Cortez

Veiga-Net. A. 92003). Cultura, culturas e educação. *Revista brasileira de educação*. Maio/jun/jul/agosto

BRASIL. (1988). Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*: 1ª edição. Brasília: MEC/

- LXXX -

ANTIRRACISMO E DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS DECOLONIAIS

Michele Guerreiro Ferreira – UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho adota como abordagem teórica o Pensamento Decolonial (QUIJANO, 2005, 2007; GROSFUGUEL, 2005, 2007; MIGNOLO, 1996, 2005, 2008, 2011; MALDONADO-TORRES, 2007, 2010, 2012; WALSH, 2007, 2008, 2010) para analisarmos o racismo enquanto uma construção sociológica, mental e política da ideia de “raça”, fruto de um padrão de dominação colonial fundado na racionalidade eurocêntrica (QUIJANO, 2005, 2007).

Baseados nessas/es autoras/es, entendemos que a descolonização que assistimos desde o final da segunda guerra mundial até os anos 70 do século XX, foi apenas uma primeira parte da descolonização, ou seja, a independência política e jurídica das ex-colônias não significa que o processo de descolonização foi concluído. Dada à força da Colonialidade (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005) que mantém viva as marcas do colonialismo através de estruturas subjetivas e da colonização epistemológica, como veremos mais adiante.

Nesse sentido, nosso objetivo é identificar as possíveis confluências entre o enfrentamento do racismo e a construção de uma Pedagogia Decolonial, por meio da descolonização dos currículos. Para tanto, selecionamos o *corpus* e procedemos a uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) promulgadas a partir da Lei nº 10.639/2003, a qual modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN 9.394/96), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino brasileiro.

Assim, o presente texto está dividido em quatro partes, além da presente introdução: a) na primeira parte apresentaremos como a abordagem teórica adotada revela a matriz colonial do racismo; b) em seguida, abordaremos as lutas antirracistas no âmbito educacional; c) após, analisaremos a partir da Análise de Conteúdo (VALA, 1990), via Análise Temática (BARDIN, 2011) as DCN que são promulgadas neste contexto para que possamos buscar as aproximações destas com a construção de uma Pedagogia Decolonial e; d) por fim, traremos as considerações finais deste texto.

PENSAMENTO DECOLONIAL COMO CHAVE PARA A COMPREENSÃO DO RACISMO

Como opção política e epistêmica adotamos como abordagem teórica os discursos de fronteira que visam romper hierarquias epistêmicas, deste modo, adotamos o Pensamento Decolonial que resulta das formulações de um coletivo multi-trans-disciplinar de autoras/es latinoamericanas/os.

Nesse sentido, buscamos compreender suas chaves conceituais e partimos de sua premissa básica, qual seja: “a Colonialidade é constitutiva e não derivada da Modernidade” (MIGNOLO, 2005, p. 75). O que Mignolo quer dizer é bem explicado por Quijano (2005) ao afirmar que Modernidade e Colonialidade são dois lados da mesma moeda e constituem o ponto cego dos estudos pós-coloniais anglo-saxônicos que não conseguiram articular os aspectos econômicos e culturais sem cair em reducionismos.

Como nos mostra Quijano (*Ibid.*), a criação da identidade do conquistador europeu se traça quando em contato com a América, constituindo um padrão de poder que se funda em duas pilstras: a racialização (forma de classificar a sociedade em raças) e a racionalização (formas de articulação de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos). Num primeiro momento, no âmbito do colonialismo, se constituem com o objetivo de estabelecer as relações de dominação dos povos conquistados, mas depois este padrão de poder acabou por se expandir para todo o mundo e, ainda hoje, sentimos suas consequências por meio da Colonialidade. Vejamos o que nos diz Maldonado-Torres:

La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien **se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.** Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (*Ibid.*, 2007, p. 131 – Grifo nosso).

A Colonialidade do Poder é o termo cunhado por Quijano (2005) para se referir a um sistema de classificação social da população mundial baseada na ideia de “raça”¹⁵⁰. De acordo com esta construção mental se formam identidades sociais e se desenvolve uma hierarquia social classificando de superior a inferior os brancos, mestiços, índios e negros. Vale destacar que “mestiços”, “índios” e “negros” são tomados como identidades homogêneas e negativas (WALSH, 2008) no intuito de negar as diferenças e as especificidades, e impor como referência, um único padrão: branco, masculino, heterossexual, cristão, “europeu”.

Esta noção de “raça” surge com o objetivo de afirmar a hegemonia europeia, convertendo-se, de acordo com Quijano (2005, p. 230), “no primeiro critério para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade”. A Colonialidade do Poder também está relacionada à exploração do trabalho baseada na hegemonia do capitalismo mundial. Assim, Quijano (2005, p. 231) nos mostra que “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de ‘raça’ foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho”. Em suma, a Colonialidade do poder associa

¹⁵⁰ Quijano entende a raça como uma ficção. Dessa forma, para marcar esse carácter fictício o autor sempre usa o termo entre aspas. Da mesma forma quando se refere a termos com «europeu», «índio» sempre entre aspas para mostrar que estes termos representam uma classificação racial.

esses elementos para manter uma acomodação social onde o padrão hegemônico do branco europeu se situa acima dos “outros”.

Embora a “raça” seja uma construção (mental, sociológica, política), dá origem a uma doutrina conhecida como **racismo** que, de acordo com Guimarães (2005), se apresenta sob a forma de uma pretensa superioridade estética, cultural e, até mesmo, moral, todavia, baseada na “ideia construída”. O racismo tem servido à dominação e à exploração dos povos subalternizados, como os negros, índios, mulheres, gays, refugiados, entre outros. É partindo dessa concepção que se faz importante discutir o racismo compreendendo que este é um conceito forjado desde construções mentais, sociológicas e políticas para que assim possamos desnaturalizá-lo e, conseqüentemente, enfrentá-lo.

ANTIRRACISMO E DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA NAS LUTAS E RESISTÊNCIAS CONTRA O RACISMO

Vimos na seção anterior que a Colonialidade do poder por meio da ideia de “raça” serve de base de sustentação para o racismo, doutrina derivada desta construção mental, sociológica e política que é instituída por um padrão de poder moderno/colonial. Assim, pleitear a Decolonialidade, o combate e a superação do racismo no Brasil, foi por um bom tempo um grande desafio dos Movimentos Sociais Negros, porque a imagem de paraíso racial exigia em primeiro lugar superar o mito da democracia racial. E esse desafio tem a ver com a cosmovisão da sociedade:

El reto de los movimientos negros a la sociedad brasileña y la desmitificación del mito de la democracia racial exige repensar las concepciones sobre sociedad y política en el país pues estos dejan poco espacio, si alguno, a respuestas tradicionales de corte liberal o marxista. Una razón para esto es que tanto el liberalismo político, como el marxismo, y el mismo mito de la democracia racial son todos productos de la misma matriz conceptual y de poder moderna. Es decir, todas presuponen un horizonte en común en el cual la prosperidad de algunos considerados como dignos de apropiarse de los recursos del planeta en nombre de la humanidad va acompañada de la marginalización de otros que aparecen como comunidades no capacitadas o aun dispensables (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 01).

Consideramos que o mito da democracia racial no Brasil estava ancorado à matriz colonial do racismo que exerce a função de assegurar os privilégios dos brancos. Há ainda, que se considerar um outro tipo de racismo que se configura que é o racismo epistêmico, isto é, aquele que atribui e reconhece apenas a produção de teoria aos sujeitos ocidentais brancos, alegando que os não brancos produzem nada mais que folclore, mitologia ou cultura. O racismo epistêmico não reconhece que há conhecimento de igual para igual fora do ocidente. De acordo com Grosfoguel (S/D, p. 32), o racismo epistêmico:

opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais.

E é com base no protagonismo dos Movimentos Sociais, ou seja, nas práticas sociais de combate ao racismo que destacamos seu impacto nas políticas curriculares, como podemos perceber nas Diretrizes Curriculares Nacionais promulgadas após a alteração à LDB/96 em 2003:

- DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Resolução nº 1, de 17 de Março de 2004;
- DCN para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica - Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012;
- DCN para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica - Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012;
- DCN para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio – Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015;

As diretrizes curriculares acima mencionadas constituem parte das políticas curriculares as quais têm sido influenciadas pelas lutas dos Movimentos Sociais Negros e Indígenas. Este diálogo com o Estado pode constituir-se em prática contra-hegemônica, focada em reverter a designação de alguns conhecimentos como legítimos e universais e a rejeição de outros (SARTORELLO, 2011).

O eurocentrismo, manifestado como racismo epistêmico, perpassa toda a formação escolar através dos currículos colonizados. O conhecimento selecionado é o que irá garantir a posição hegemônica do padrão eurocentrado na sociedade, através de práticas que privilegiam a transmissão de saberes propedêuticos que são “depositados” no outro, colonizando-o, subalternizando-o.

É aqui que se inserem, por meio das lutas dos Movimentos Sociais, os saberes dos povos do campo, das reivindicações feministas, das relações raciais e passam pouco a pouco, a ocupar um lugar nos currículos. Não podemos esquecer que “o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Um exemplo de conquista das mobilizações dos Movimentos Negros e Indígenas foram a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 e a continuação das lutas desses movimentos se fazem nas reivindicações pelas condições da implementação das mesmas. Assim, promulgação e implementação das DCN passam a demarcar um espaço onde acontecem relações étnico-raciais estabelecidas dinamicamente de acordo com as ideias e os conceitos que se tenha a respeito das diferenças e das semelhanças e do seu próprio pertencimento étnico-racial constituído social, cultural, histórica, ideológica e politicamente dentro e fora do universo escolar.

É nesse sentido que vemos no *corpus* documental selecionado a educação das relações étnico-raciais como uma possibilidade de desobediência epistêmica. Tanto pelo rompimento com o paradigma hegemônico através do diálogo estabelecido com os saberes produzidos no continente africano e na sua diáspora, como pelo estímulo de construção e valorização da identidade negra e indígena de forma positiva como podemos perceber no quadro a seguir:

Quadro 01 - A Educação das Relações Étnico-Raciais como Desobediência Epistêmica

DCN	DESTAQUE
Resolução nº 1 , de 17 de Março de 2004 - Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Art. 2º § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.
Resolução nº 5 , de 22 de junho de 2012 - Educação Escolar Indígena na Educação Básica	Art. 2º, II: assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilingüismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais
Resolução nº 8 , de 20 de novembro de 2012 - Educação Escolar Quilombola na Educação Básica	Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução. § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I -organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade.
Resolução nº 1 , de 7 de janeiro de 2015 - Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio	Art. 13. Parágrafo único. A prática de ensino deve estar articulada a todo o processo formativo do professor indígena, integrando desde suas atividades iniciais até as de conclusão do curso.

Fonte: Construção própria.

Com base no Quadro 01 notamos o que Mignolo chama de fratura epistemológica onde se gestam projetos epistêmicos, políticos e éticos do século XXI e que apontam:

para o temor do pensamento hegemônico, moderno e pós-moderno, que poderia perder seu privilégio a partir do momento em que os subalternos começam a pensar por si mesmos, sem esperar a orientação do maestro (MIGNOLO, 2008, p. 246).

As lutas dos movimentos sociais pela superação do racismo estão impactando nos currículos da educação brasileira e esta é uma possibilidade de desnaturalizar a subalternização a que foram submetidos. Colocando em marcha o processo de construção de uma Pedagogia Decolonial, por meio da descolonização dos currículos.

CONSIDERAÇÕES

A construção da ideia de “raça” e o racismo servem para negar as diferenças culturais e tentar silenciar as formas de pensamento-outro. Um agravante a esta situação no nosso caso especificamente era a negação da existência do racismo no Brasil, que sob a falsa ideia de uma pretensa democracia racial, mantinha-se uma acomodação social na qual apenas os brancos, e raros casos de negros e indígenas, chegavam às universidades, por exemplo.

Como observamos a promulgação dos dispositivos legais, percebidas aqui no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais, em relação à consolidação de uma educação para as relações étnico-raciais surgem num contexto de lutas dos movimentos sociais que pressionam e garantem espaços dentro do corpo legal. Nestes dispositivos evidencia-se a concepção de que o Brasil é formado por uma diversidade cultural que precisa ser respeitada e valorizada.

Podemos perceber que no campo do contexto do texto as questões referentes à assunção da necessidade da promoção de uma educação antirracista têm sido contempladas. Cabe agora nos lançar ao campo empírico para aprofundarmos essa discussão e compreendermos como elas são tratadas para perceber seu potencial como horizonte de enfrentamento do racismo em contextos mais ampliados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10/06/2011.

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.

GROSGOUEL, Ramon. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 63-78.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser, y del conocer. conferencia internacional “*Reparaciones y descolonización del conocimiento*”. Salvador, Brazil, el 25 y 26 de mayo del 2007

MIGNOLO, Walter. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: GONZÁLES STEPHAN, B. *Cultura y Tercer Mundo: Cambios en el Saber Académico*. Venezuela: Nueva Sociedad, 1996. pp. 99-136.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: Sousa Santos, Boaventura de. (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ‘ciências’ revistado*. Lisboa: Edições Afrontamento, 2003, pp. 631-671.

MIGNOLO, Walter. *El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto*. 2005. Disponível em: www.tristestopicos.org. pp. 1-29.

MIGNOLO, Walter. *Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial*. 2005. Disponível em: www.tristestopicos.org. Acesso em 09/08/2011. 156

MIGNOLO, Walter. *Desobediência Epistémica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política*. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Rio de Janeiro, nº 34, 2008, p. 287-324.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e*

Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

WALSH, Catherine. *La Educación Intercultural en la Educación*. Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2005. Disponível em: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf. Acesso em 14/12/2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

- LXXXI -

CURRÍCULO, CULTURA E RELIGIÃO/RELIGIOSIDADE: PRESENÇAS E AUSÊNCIAS

Nilmara Helena Spressola – UFSCar (Brasil)

INTRODUÇÃO

Os últimos anos têm acirrado o debate acerca de questões que envolvem a diversidade cultural e o crescente fenômeno da globalização que por um lado ignora a diversidade das culturas e exclui o indivíduo por sua diferença no movimento de homogeneização das culturas depara-se também com a globalização da economia que tem culminado na transformação da cultura como um espaço fundamental de resistência e de luta social como os episódios recentes do contexto nacional tem demonstrado.

Desta forma, as políticas sociais ampliam sua relevância ao constituírem-se como forma de luta pelos direitos das minorias. Dentre estas políticas, as da área de educação desempenham um papel fundamental. Isto porque por meio dela é possível romper com a transmissão contínua de um modelo de cultura universal que privilegia a cultura branca, masculina e europeia, pois os sujeitos do processo educativo podem ter contato com a diversidade cultural e reconhecer o outro enquanto detentor dos mesmos direitos e merecedor de respeito. Em nosso país a diversidade cultural é imensa, abrangendo diversos aspectos convertidos em temas de muitos trabalhos científicos que objetivam a discussão da diferença étnica, de gênero, idade, orientação sexual, entre outros, e apontam caminhos para uma educação multi/intercultural que contemple o respeito à diferença.

No tocante à temática da religião/religiosidade, no cenário atual, em

comparação a épocas anteriores, têm sido produzidos mais trabalhos acadêmicos que discutem a heterogeneidade religiosa e/ou a necessidade emergente de que esta possa desfrutar do mesmo respeito que tem sido reivindicado às demais diferenças. Assim, concordamos com McLaren (1997, p. 123) ao defender que “a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”, que não se conforme com a aceitação da diversidade, mas questione, resista e reflita sobre as diferenças presentes na sociedade e considerando que a educação constitui-se em uma das áreas de políticas sociais centrais à resistência contra as tentativas de homogeneização, torna-se cada vez mais importante desenvolver trabalhos nessa área.

JUSTIFICATIVA

A temática religiosa está presente nas conversas infantis, nas brincadeiras, nas representações sociais e nas relações que as crianças estabelecem entre si. No entanto, a temática pode parecer invisível aos olhos das/dos docentes. De modo geral, a instituição escolar, em seu currículo em ação, pode silenciar a temática religiosa, em nome da suposta laicidade do ensino. No entanto, não é possível ignorarmos o fato de que as crianças possuem suas crenças, bem como as(os) professoras(es). Essas crenças constituem, portanto, parte da cultura e, neste sentido, a religião está ligada à cultura.

Mariano (2007) ao embasar-se em Fraas, Ortiz e Hall, explicita que “a religião é uma parte da cultura”, “um fenômeno essencialmente humano, embora com dimensões transcendentais”. Ela atua, portanto como “formadora de identidades”. E Cortella (2006, p. 17) contribui para ampliar o entendimento da temática ao lembrar que:

Se [...] a religião está presente em todas as sociedades e momentos da história, fica evidente que ela não pode ausentar-se da vida de uma criança. Remarquemos: independentemente de seguir uma religião formal ou não, todos os seres humanos têm o que chamamos de religiosidade, ou seja, um sentimento que questiona ou crê sobre forças superiores e anteriores que nos podem auxiliar, proteger, punir, apoiar ou castigar.

E na concepção aqui apresentada utilizamo-nos do termo

religião/religiosidade para compreender que abarca também a não crença ou o que pode ser intitulado como espiritualidade. Assim, se religião/religiosidade não se ausentam da vida da criança, também estão presentes na escola e conseqüentemente o currículo esbarra na temática.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 18):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Desta forma, evidencia-se a necessidade da construção de uma Educação Infantil que, ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seu artigo 7º, deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, tal como descrito no inciso V – “Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com [...] o rompimento de relações de dominação (...) religiosa.”

Em sua tese de doutorado, Caputo (2005) ao investigar como a escola se relaciona com as crianças e adolescentes praticantes de uma religião específica, o candomblé, destaca a presença da temática religiosa no cotidiano escolar de forma contundente e denuncia o preconceito e a discriminação com que os estudantes são tratados em um contexto em que o ensino religioso de matrícula facultativa fora implantado, a saber, no estado do Rio de Janeiro. Por causa de sua crença, muitos deles foram humilhados por outros estudantes e até mesmo por docentes. E para se protegerem do preconceito e da discriminação, os estudantes chegavam a omitir a própria crença e até diziam pertencer a outras religiões que são vistas de forma privilegiada.

OBJETIVOS

Fez parte dos objetivos da pesquisa buscar conhecer como as crianças expressam-se sobre este aspecto da cultura e como as(os)

professoras(es) lidam com estas expressões, ouvindo assim as falas das próprias crianças.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, os dados mostram que de uma população majoritariamente católica passamos para um contexto de diversificação religiosa crescente se compararmos os dados ao Censo de anos anteriores. Esta realidade aponta que é preciso, assim, conhecer as diferentes identidades dos sujeitos da ação educativa e considerar que essas diferenças podem dialogar. Com isso, buscamos também contribuir para se ampliar o conhecimento sobre as relações entre currículo e cultura na Educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na compreensão do conhecimento escolar como uma construção social e não como um retrato da realidade, a forma como lidamos com ele é fortemente influenciada pelos aspectos culturais como raça, gênero etc.

Com isso, permitimo-nos tecer reflexões no tocante às concepções do que é o conhecimento. A forma como as crianças se relacionam com o conhecimento ensinado na escola e nela expressam-se sobre suas interpretações tem suas contraposições, tal como o distanciamento da possibilidade de diálogo com as expressões das crianças. Uma concepção do conhecimento em sua amplitude e que inclua os aspectos culturais pode favorecer o trabalho docente. E isto pode ser traduzido por Moreira (2008, p. 25) ao indagar:

De que modo a compreensão dos processos de construção do conhecimento escolar é útil ao(a) professor(a)? Se o(a) professor(a) entende como o conhecimento escolar se produz, saberá melhor distinguir em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão favorecendo ou atravancando o trabalho docente. Em outras palavras, a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo.

Entendemos que a religião/religiosidade também integra estes aspectos culturais fazendo parte do currículo da instituição e podendo se materializar no currículo em ação. Dessa forma, a escola deve estar atenta a essa diversidade e buscar estratégias para garantir o respeito à diversidade cultural das crianças e das famílias usuárias da educação pública e laica.

Considerando a importância do fortalecimento da garantia de uma educação pública que preze o diálogo entre as culturas e da busca de estratégias de valorização da diversidade e do respeito às diferenças, tal como defendido por McLaren ao falar do multiculturalismo crítico e de resistência como tendo a “tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (1997, p. 123), entendemos que religião/religiosidade faz parte da cultura, de modo que a instituição escolar deve estar atenta também a este aspecto cultural e assim, buscar estratégias para garantir o respeito à diversidade cultural das crianças e das famílias usuárias da educação pública e laica.

O respeito proposto pela perspectiva intercultural, que diz que mais do que um respeito distante e asséptico por essa diferença, “mais do que a mera tolerância, enfatiza-se e estimula-se a troca entre os sujeitos das relações pedagógicas” (CANDAUI; LEITE, 2006, p.7), propõe um diálogo entre as culturas, o que implicaria, por exemplo o falar com freiriano, tanto do(a) professor(a) com as crianças, quanto entre as próprias crianças, de forma que as diferentes religiões/religiosidades, nesse diálogo, possam ser expressas e respeitadas.

METODOLOGIA

Foram realizadas observações de uma turma de 15 crianças de 5 a 6 anos no período da tarde, durante um semestre letivo, identificando uma realidade de diversidade religiosa entre as crianças. As observações ocorreram no segundo semestre de 2013 e foram registradas as expressões das crianças sobre a temática e como a professora lidou com estas expressões. Dessa forma, o foco se deu no currículo em ação, que Geraldi (1994, p. 117) diz-nos ser o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar.

A metodologia de pesquisa abarcou técnicas de tipo etnográfico, contando com observações e registro em diário de campo, em uma unidade escolar pública de Educação Infantil do interior do estado de São Paulo,

ouvindo as falas das crianças nos diferentes momentos e ambientes do cotidiano escolar e registrando essas falas quando relacionadas à religião/religiosidade ou ainda sobre elementos relacionados à temática que apresentaram-se durante o período da pesquisa de campo. Diversidade e laicidade apresentaram-se diretamente ligadas à discussão e foram discutidas a partir da perspectiva do multiculturalismo crítico e da perspectiva intercultural instigando-nos reflexões sobre as concepções de conhecimento e sobre as relações entre currículo e cultura.

A PESQUISA

A temática da religião/religiosidade também presente no contexto escolar compreendida como parte da cultura teve sua discussão a partir do currículo em ação da Educação Infantil e do que as crianças trouxeram para a escola. Assim, com as observações e o registro das expressões das crianças sobre religião/religiosidade também ocorreram conversas com a professora e outros profissionais da escola para elucidar situações que ocorreram no cotidiano escolar.

Os dados obtidos foram organizados a partir dos registros das observações em diários de campo, tendo havido uma recorrência maior da temática da religião/religiosidade do que sua ausência.

A forma como as crianças se expressaram sobre o aspecto cultural da religião/religiosidade, e a forma como esse aspecto da cultura foi tratado e como a(s) professora(s) lidou(aram) com os conteúdos trazidos pelas crianças, trouxeram elementos para se pensar sobre a relevância da temática como parte da cultura e apontaram inicialmente para um silêncio que permeia o assunto. Inicialmente, notamos que não há informações. A escola não é informada nem integra sua prática informar-se sobre a religião/religiosidade das crianças ao que posteriormente temos uma postura de não falar sobre a temática ainda que esta seja trazida pelas próprias crianças.

Os dados nos permitem apontar para questões que vão desde a simbologia que envolve o universo religioso e que apresentou-se por meio de crucifixos utilizados como adereços ora pelas crianças, ora por professoras da escola ao utilizarem brincos, correntes, escapulários ou camisetas com símbolos religiosos ou ainda de desenhos realizados pelas próprias crianças, passando pelas conversas que traziam falas sobre Deus, o Diabo, o céu, a morte, o bem e o mal, aspectos de religiões específicas e

a conversa da professora com as crianças sobre estes elementos até o desenvolvimento de atividades que trouxeram a discussão de aspectos religiosos e podem ser razão de se ir além de uma única religião, permitindo a expressão das crianças de diferentes religiões/religiosidades.

As observações apontaram para um predomínio de uma visão monocultural sobre a religião / religiosidade demonstrando que a temática na escola está ligada ao cristianismo e ainda mais ao catolicismo, quer seja pelo desenvolvimento de atividades, pelo calendário escolar que contempla as comemorações do ano litúrgico católico ou ainda pela utilização de símbolos religiosos na escola, pelos(as) docentes ou pelas crianças.

Os resultados denotam ainda que a frequência com que a temática apresenta-se no cotidiano escolar infere a força de sua presença, o que passa a requerer atenção e planejamento docente. Contudo, decorre também que a forma com que a escola tem lidado, como o exemplo das comemorações religiosas integrantes do calendário escolar independentes de discussão com a comunidade escolar pode culminar nas ausências das crianças e de suas famílias nestas comemorações.

Conhecer como a escola lida com os aspectos culturais que apresentam-se no currículo, refletir sobre isso e apontar caminhos para o respeito à diversidade envolve também a temática religiosa, relevando a necessidade de uma ação pedagógica que garanta às crianças o direito à liberdade e o respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreendemos a relevância da compreensão do conhecimento escolar como não asséptico nem descolado da sociedade, cabendo uma postura não monocultural nem silenciadora sobre quaisquer aspectos culturais. Concluímos que há uma realidade de silenciamento, desconsideração e desconhecimento que permeia a temática da religião/religiosidade no cotidiano escolar permitindo-nos refletir sobre a relevância do atendimento das especificidades de distintos grupos, contemplando a multiplicidade de manifestações culturais e de identidades que podem e devem enriquecer o universoescolar.

Neste sentido, a laicidade não implica invisibilizar a diversidade religiosa, visto que a pesquisa apontou para a forte presença da religião/religiosidade nas expressões das crianças que trazem para a escola suas vivências extraescolares, verbalizando-as, desenhando-as e também

por meio de brincadeiras. Torna-se, portanto, ainda mais relevante atentar para a diversidade das “vozes” das crianças e integra-las ao currículo, o que implica não eximir-se do debate das questões culturais da religião; contribuindo para a consolidação do respeito no Estado laico almejado e inserindo as discussões que permeiam as presenças e ausências da religião/religiosidade na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CANDAU, Vera M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____ (Org.) Magistério: construção cotidiana. Petrópolis; RJ: Vozes, 2001.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, Antonio F. e CANDAU, Vera M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10a ed. Petrópolis, RJ: Vozes,

CANDAU, Vera M. e LEITE, Miriam. Diálogos entre Diferença e Educação. In CANDAU, Vera M. (Org). Educação Intercultural e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CAPUTO, Stela G. Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé. Rio De Janeiro: Editora Pallas, 2011.

CORTELLA, Mário S. Educação, ensino religioso e formação docente. In. SENA, Luzia (Org.) Ensino religioso e formação docente. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 11-19.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GERALDI, Corinta M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. Revista Pro-Posições, Faculdade de Educação da UNICAMP, SP. v. 5, n.3, nov. 1994. p. 111-132,

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2000: Características Gerais da População. Rio de Janeiro,

IBGE, 2000. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/censo2000_populacao.pdf>, Acesso em 15 set 2012.

JACOB, Cesar R. A diversificação religiosa. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 52, dez. 2004.

MARIANO, André L. S. Anotações sobre religião e formação de professores. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, v. 12, 2007, p. 109-116.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n. 79. ago. 2002. p. 15-38.

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. BEAUCHAMP, Jeanete et al (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 17-48.

_____. *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2a. ed. Belo Horizonte: Autentica. 2007.

O DISCURSO DO CONSUMO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: OS SABERES DO CONSUMO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A (CON)FORMAÇÃO DE SUJEITOS ESCOLARES CONSUMIDORES

Patrícia Ignácio – FURG (Brasil)

INTRODUÇÃO

Em suas investigações, Michel Foucault caracterizou o sistema de educação como um dos grandes planos de apropriação dos discursos sociais (FOUCAULT, 2008). Local onde os sujeitos podem, não só ter acesso a qualquer tipo de discurso, mas também condições de “[...] manter ou de modificar a apropriação de discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo [...]” (Ibid., p. 44). Para o pensador, o sistema de ensino se constitui em um sistema de práticas de significação que pedagogizam por meio de arranjos de poder discursivo ou simbólico, conformando os sujeitos a uma dada ordem.

Partindo desse entendimento, o presente artigo se propõe a problematizar e colocar em discussão as condições de existência do discurso do consumo na proposta da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2015), dando visibilidade à trama discursiva que se articula em sua emergência no campo da educação, bem como aos conceitos, objetos e temas que reverberam nessa trama, por se tratar de um documento que expressa os saberes e conhecimentos considerados essenciais à formação dos sujeitos escolares.

Isso porque, o processo de escolarização é aqui entendido como uma maquinaria que reverbera discursos histórico, social e culturalmente

datados e localizados e atua na produção de subjetividades infantis para uma determinada ordem social, através de um currículo capaz de fabricar formas de vida consideradas adequadas pelo campo da educação. Para tanto, ele seleciona, do universo de conhecimentos e saberes da cultura, a porção que considera importante em um dado momento histórico, pertinente a sua função social e de interesse da sociedade e os recontextualiza (BERSTEIN, 2003), os didatiza para as novas gerações, os qualifica de acordo com sua gramática discursiva.

Dentre os saberes da cultura selecionados para a formação dos sujeitos escolares, quem vem ganhando espaço e materialidade no campo da educação - por sua circulação, trânsito, aderência e capilaridade - é o consumo.

Presente nas sociedades contemporâneas e interferindo de forma incisiva na maneira como os sujeitos relacionam-se, vestem-se, comportam-se e constituem as suas identidades, é notória a forma como a racionalidade do consumo está, cada vez mais, imanente à vida dos sujeitos (CANCLINI, 2006; SARLO, 2006; COSTA, 2009). “[...] Encontramo-nos em pleno foco do consumo enquanto organização total da vida cotidiana [...]” (BAUDRILLARD, 2008, p. 20), como centro organizador da ordem política, econômica, social e cultural (COSTA, 2009).

Acrescido a este entendimento, o consumo é aqui também compreendido - a partir das teorizações de Foucault (2008) - como um discurso. Ao empregar o termo *discurso*, Foucault se distanciou de conceito, sentido oculto, análise e interpretação ou teoria. Não o compreendeu como significado das palavras, mas sim como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam [...]” (FOUCAULT, 2009, p. 55). Assim sendo, os conceitos que a sociedade evoca não correspondem à qualidade, à essência, à verdade, mas a trocas e negociações de sentidos que a linguagem estabelece com as diferentes representações. Nessa perspectiva, não se pode dizer tudo, em qualquer circunstância e a qualquer tempo. Existem regras que determinam o que é “verdadeiro” e o que é “falso”. Há um campo de condições de existência produzido dentro de uma sociedade que controla, seleciona, organiza e redistribui a produção dos discursos.

Para o estudo das condições de existência do discurso do consumo na proposta da BNCC (BRASIL, 2015), foram selecionados excertos do documento que tratam sobre o consumo. Como chave de análise, foram utilizadas categorias produzidas a partir de aproximações com a arqueologia de Foucault (2009), no que se refere: aos campos discursivos aos quais ele

se filia; em algumas das formas pelas quais os enunciados se relacionam, combinam ou divergem entre si; e aos temas que compõem o discurso.

O DISCURSO DO CONSUMO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

A vontade de verdade dos profissionais do campo da educação de educar para o consumo não é recente. Em 1986 foi aplicado, em escolas públicas do Rio Grande do Sul, um plano experimental de Educação do Consumidor (BRASIL, 1990b). Em âmbito nacional, o Ministério da Educação reuniu, nos anos 90, especialistas em Educação do Consumidor com o objetivo de estudar a viabilidade da inclusão da temática no currículo da Educação Básica.

De lá para cá, a escola brasileira tem sido invadida, especialmente na última década, por um número significativo de artefatos destinados à educação para o consumo. Materializado nos planos de aula do Portal do Professor/MEC, em livros paradidáticos¹⁵¹, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ibid., 1997), nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais na Educação básica* (Ibid., 2013), e, atualmente, na proposta da *Base Nacional Comum Curricular* (Ibid., 2015), o discurso do consumo mostra-se cada vez mais entrecruzado ao processo de escolarização.

Em atendimento à Constituição Federal de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), ao Plano Nacional de Educação (Ibid., 2014) e em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a proposta da BNCC (Ibid., 2015) surge como complemento às políticas voltadas a construção de uma base comum de conhecimentos/saberes/conteúdos capazes de promover e assegurar o direito à educação de norte a sul do país. Assim sendo, se constitui em um documento oficial, de grande circulação, capilaridade, *status* e difusão no campo da Educação Brasileira, implicado nas práticas pedagógicas das salas de aula e preocupado com a condução das condutas dos sujeitos.

Nesse contexto, ao emergir na BNCC (2015) - em meio a outros discursos - o consumo assume a adjetivação de obrigatoriedade e ocupa lugar de destaque enquanto conteúdo a ser ensinado. Esse entrecruzamento

¹⁵¹ Citam-se como exemplos: *Os heróis e consumo consciente* (CUNHA, 2011); *No mundo do consumo: a administração das necessidades e dos desejos* (GARCIA, 2001).

se dá em um sistema de filiação e negociação de conceitos com diferentes campos saber, promovendo novos enunciados para a formação discursiva da educação para o consumo.

A REDE DISCURSIVA DO CONSUMO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

De acordo com a análise do *corpus* selecionado, o discurso do consumo materializado na BNCC (BRASIL, 2015), dialoga com os discursos: ambiental, cidadão, jurídico, médico, publicitário, midiático, linguístico, histórico-geográfico, jornalístico, matemático-financeiro e sociológico.

Um dos campos de saber de maior aderência ao discurso do consumo na BNCC (Ibid.) é o do meio ambiente. Já no texto de abertura da Área de Ciências da Natureza, a educação para o consumo aparece entre os temas a serem discutidos de forma contextualizada e articulada aos saberes de outros componentes da área e de outras áreas.

No entrecruzar dos campos do meio ambiente e do consumo emerge o campo conceitual da preocupação com *o consumo humano e a preservação dos recursos naturais*. Preocupação esta expressa no componente curricular Ciências, na Unidade de Conhecimento – Ambiente, recurso e responsabilidades. Segundo as intenções da unidade, é preciso levantar questões sobre:

[...] qual a relação existente entre o consumo humano e a disponibilidade de recursos naturais? Qual a relação existente entre modelo de desenvolvimento econômico, padrões de consumo humano e sustentabilidade? Qual o potencial de aproveitamento dos ambientes, a começar pelo ambiente doméstico? Qual a relação entre consumo e produção de resíduos? Como as atividades humanas inserem-se em ciclos e processos naturais (químicos, físicos, biológicos e geológicos), afetando-os? (BRASIL, 2015, p. 158)

Sobre esse assunto, os *Parâmetros curriculares nacionais* já afirmavam que “[...] o atual modelo econômico estimula um consumo crescente e irresponsável de bens materiais, mas depara com a constatação de que há um limite para esse consumo que de fato condena a vida na Terra a uma rápida destruição [...]” (BRASIL, 1997, p. 36). Na esteira desse

entendimento, a BNCC (BRASIL, 2015) dá destaque aos efeitos danosos das ações humanas sobre o ambiente, problematizando “[...] a intensificação do efeito estufa; mudanças na camada de ozônio; chuva ácida; ilhas de calor; aquecimento global; propostas de aumento de fontes renováveis de energia” (Ibid., p. 212), entre outros, com o intuito de ensinar os estudantes a consumirem de forma a manter e preservar os recursos naturais para as próximas gerações.

Para a formação desse *consumidor consciente*, a BNCC (Ibid.) estabelece um conjunto de objetivos que envolvem: “identificar situações inadequadas” (Ibid., p. 182), compreender e discutir os problemas naturais a partir de “componentes históricos, sociais e políticos” (Ibid., p. 203) e problematizar o consumo de energia dos diferentes países e suas consequências para o Planeta (Ibid., p. 212). A regra é entender a Terra como um organismo vivo e interligado, para consumir de forma consciente e responsável e não trazer prejuízos para si, para o bem estar coletivo, para a sobrevivência da humanidade e do Planeta (BOFF, 1995). Assim sendo, a *ética do consumo* reverbera na BNCC (BRASIL, 2015) por meio de um quadro de valores sociais voltado para a “sustentabilidade local e planetária” (Ibid., p. 283).

Os discursos histórico e geográfico, por sua vez, demarcam as ações do sujeito consumidor vinculadas ao protagonismo, às responsabilidades e à participação no mundo, estabelecendo relações e questionamentos acerca da “massificação cultural, consumo e pertencimentos em diversos espaços” (Ibid., 265).

No campo das Ciências Humanas às *desigualdades sociais* aparecem mobilizadas pelas ações de consumo. Assim sendo, a BNCC (2015) afirma que os estudantes devem “entender as relações de produção e consumo como potenciais causas, mas também consequências de desigualdades sociais” (Ibid., p. 241). Na esteira desse entendimento, a Sociologia apresenta o consumo ao lado de conceitos como “solidariedade, conflitos, exclusão, discriminação e estigma, ações coletivas, movimentos sociais, reconhecimento” (Ibid., p. 298). O que reforça o entendimento de que o mundo das mercadorias e seus princípios tem se tornado centrais na compreensão da sociedade contemporânea.

Aprender a consumir e estabelecer um conjunto de ações de consumo considerado adequado para manter a saúde e o bem, é o foco do debate do discurso médico. Denominadas pelo documento como “práticas cotidianas de cuidados pessoais”, o consumo de água, o consumo de

diferentes tipos de alimentos, para manutenção da saúde (Ciências – 1º. EF) dialoga e se articula com as narrativas contemporâneas sobre a busca do corpo ideal, saudável e perfeito. Ainda em função da saúde e do bem estar dos sujeitos, a BNCC (BRASIL, 2015) propõem a identificação de doenças associadas ao consumo e seus impactos na saúde humana (Química – 3º. EM).

O discurso do consumo em prol da *cidadania e dos direitos do consumidor* aparece no documento fortemente relacionado aos campos político e jurídico. A leitura, compreensão e interpretação do Código de Defesa do consumidor, bem como de outros “textos das esferas política, jurídica e reivindicatória” (Ibid., p. 59) são considerados essenciais para o exercício da cidadania. Ancoradas na compreensão de que as maneiras de consumir alteraram as possibilidades e as formas de exercer a cidadania (CANCLINI, 2006), as práticas discursivas escolares discutem as ações dos sujeitos em relação ao consumo com a intenção de racionalizá-las e garantir os seus direitos.

A capacitação para ações de compra e venda – advinda do campo da economia - mostra-se em destaque na BNCC (Ibid.) nos discursos matemático e financeiro, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Neles o que se percebe é a emergência de uma gramática voltada para os procedimentos de compra, venda, formas de pagamento, troco, lucro, prejuízo, (4º. EF), acréscimos e decréscimos, taxa percentual, juros compostos, parcelamentos, financiamentos etc., instituindo o vocabulário do consumo no campo da educação.

Já as relações entre mídia, consumo, mercado, jornalismo e publicidade emergem nos componentes Artes, Geografia, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. Reconhecer, compreender e analisar as implicações da mídia e da publicidade nos modos de vida e consumo dos sujeitos passou a fazer parte dos saberes do campo da educação. O estudo da persuasão e do apelo ao consumo são mencionados, em especial, nos objetivos das Línguas Portuguesa e Estrangeira, tendo em vista que é preciso “debater temáticas relativas ao consumo” (BRASIL, 2015, p. 60), pois a descoberta das crianças e jovens como alvos fáceis de captura para o consumo (KLEIN, 2009) tem produzido uma avalanche de peças publicitárias votadas para esse público. Assim sendo, cabe ao campo da educação educar o olhar dos sujeitos escolares em relação a *administração dos seus desejos de consumo*.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2007, p.12).

A elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015) demarca uma vontade de verdade do campo da Educação acerca dos conhecimentos e saberes que a tradição pedagógica tem apontado como essenciais à formação dos sujeitos escolares. Vontades que determinam formas de fazer educação, datadas e localizadas em um tempo e espaço cada vez mais marcados e regidos pelas leis do mercado.

Nesse contexto, o que se percebe é a regulamentação do consumo como saber a ser discutido e ensinado no campo da educação. E, a partir desta interpenetração, uma rede de saberes, novas economias de poder e novas identidades passaram a emergir no discurso educacional. Ou seja, trata-se da produção, captura e mediação pedagógica do sujeito escolar, por meio de discursos e práticas com o objetivo explícito de sua (trans)formação enquanto sujeito consumidor.

Dizendo de outro modo, a coexistência do discurso do consumo com os diferentes campos de saber e o conjunto de conceitos, objetos e temas que reverbera dessa trama discursiva, acaba por compor uma gama de significados aos quais crianças e jovens têm acesso, promovendo a convocação e a capacitação dos sujeitos escolares para transitar em uma ordem social marcada pela centralidade do consumo.

Entretanto, é preciso que se diga que a proposição acima não implica na afirmação de que os sistemas de significação produzidos na emergência do discurso do consumo na proposta da BNCC (2015) sejam recebidos, entendidos, administrados, vividos, assimilados, incorporados, de uma mesma forma, por todos os sujeitos. Existem outras narrativas nas quais os sujeitos podem se filiar e/ou transitar na composição de suas identidades.

Sobre a questão dos saberes da educação do sujeito consumidor na BNCC (2015), como todas as demais pesquisas, esta é uma das possíveis interpretações armadas a partir do marco teórico-metodológico escolhido acerca da relação consumo e educação. Outros mapas podem produzir outras formas de dizer sobre e, inclusive, de dizer contra as questões pontuadas neste estudo. O que se percebe é a importância de problematizar

junto aos profissionais da educação e à comunidade escolar como tais questões serão desenvolvidas nas salas de aula de todo o país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 2008.

BOFF, Leonardo. *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9394/96. Brasília,

DF: Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 17 de Dezembro de 2015.

_____. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Disponível em:

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 17 de Dezembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Uma proposta de introdução de educação do consumidor nos currículos escolares da educação básica*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1990.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação*. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia. As culturas híbridas em tempos de globalização. In: _____. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Educar-se na sociedade de consumidores. In: _____, (Org.). *A educação na cultura da mídia e consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009b. p. 35-37.

CUNHA, Beatriz Monteiro da. *Os heróis e o consumo consciente*. São Paulo: Evoluir, 2011.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do Poder*. 23a ed. São Paulo: Graal, 2007. p. 1-14

_____. *Ordem do discurso*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. *Arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GARCIA, Edson Gabriel. *No mundo do consumo: a administração das necessidades e dos desejos*. São Paulo: FTD, 2001.

KLEIN, Naomi. *Sem logo: a tirania das marcas em um planeta vendido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

- LXXXIII -

UM OLHAR AO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MOÇAMBIQUE A PARTIR DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Pedro António Pessula¹⁵²

Madalena António Tirano Bive¹⁵³

INTRODUÇÃO

A educação e a escola nos dias de hoje são constantemente desafiadas a reconhecer e dialogar com diferentes culturas que cruzam seus espaços. Consequentemente, devem desenhar estratégias capazes de promover o diálogo entre pessoas de diferentes etnias, línguas, usos e costumes, idades, características físicas e mentais no contexto educacional visando ultrapassar a homogeneização curricular.

Frente a esta diversidade cultural da população escolar moçambicana, existe uma necessidade de se criar condições e estratégias para a inclusão e integração nos currículos, políticas e práticas pedagógicas das tradições culturais de diversos grupos que fazem parte da sociedade (Oliveira, 2009).

Para Sacristián (2000) o currículo constitui uma construção social que preenche a escola de conteúdos e orientações. Por isso, este deve modelar-se dentro de um sistema escolar concreto, dirigir-se a

¹⁵² Mestre em Ciências de Educação/Ensino de Educação Física e Desporto; Assistente Universitário na Universidade Pedagógica, Faculdade de Educação Física e Desporto

¹⁵³ Mestre em Ciências de Educação/Ensino de Educação Física e Desporto; Assistente Universitário na Universidade Pedagógica, Delegação de Tete

determinados docentes e discentes, servir-se de determinados meios, num contexto que dá-lhe o significado real.

Neste sentido, o currículo deve olhar para os saberes, valores e práticas culturais de uma determinada sociedade e incorpora-los nas práticas educativas. Por outro lado, a escola deve interpretar, transformar e ajustar o currículo em práticas de acordo com o contexto histórico, social, cultural, tecnológico, global, político e económico do país, região ou local onde a escola está inserida.

Em Moçambique, o currículo do Ensino Básico apresenta três ciclos de aprendizagens nomeadamente 1º (1ª e 2ª classes), 2º (3ª, 4ª e 5ª classes) e 3º (6ª e 7ª classes) nos quais os objectivos estão articulados de forma contínua (MINED/INDE, 2003).

É olhando para estes ciclos de aprendizagem no nosso currículo e seus conteúdos que questionamos o seguinte: Como se manifestam as diferentes categorias do multiculturalismo crítico neste currículo a partir da análise dos programas? Que manifestações são mais visíveis?

Neste contexto, analisamos os programas de ensino de Educação Física dos diferentes ciclos de aprendizagem do Ensino Básico a partir das diferentes categoriais ou manifestações do multiculturalismo crítico.

Para a concretização deste objectivo realizamos uma pesquisa qualitativa que segundo Lüdke & André (1986) citados por Dias (2009) privilegia o estudo do currículo no processo, isto é, nas suas manifestações e interações quotidianas. Por isso, recorreremos a análise documental para recolher informações contidas nos programas de ensino de Educação Física e enquadra-las nas categorias do multiculturalismo crítico.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O MULTICULTURALISMO CRÍTICO

A Educação Física é entendida na escola como a disciplina que trata do corpo no sistema educativo enquanto as outras tratam da mente. Consequentemente, os conteúdos desta disciplina estão associados a disciplina, rendimento, perfeição e utilidade.

Entendemos que devemos ultrapassar este pensamento olhando para uma educação equitativa e justa que, segundo Santomé (2013), deve eliminar da realidade curricular e escolar a segregação, que se torna visível quando se opta pelo agrupamento de conteúdos e tarefas escolares diferenciadas em função do sexo, da classe social, da etnia e das capacidades dos meninos e meninas.

Percebemos deste modo que o professor deve adoptar estratégias para agir no contexto da diversidade cultural trabalhando o currículo de forma a transformá-lo em função da realidade da escola na perspectiva de garantir uma aprendizagem mais justa, não discriminatória, que respeite as diferenças e o outro.

Por esta razão, o multiculturalismo é considerado um substantivo que focaliza as estratégias adoptadas para lidar com a diversidade cultural resultante de sociedades multiculturais. O termo é usado para regulação das diferenças para projectos emancipatórios e contra-hegemónicos (Oliveira, 2009).

O multiculturalismo crítico orienta-se no princípio de que culturas das sociedades estão constantemente em construção e reconstrução. Por isso, os currículos devem ser orientados numa perspectiva intercultural rejeitando as posições conservadoras, relações de poder, permitindo a convivência entre as culturas, com base no respeito mútuo. Neste sentido, os currículos devem direccionar seus esforços na análise de processos discursivos e considerando a formação das identidades (Françoso et al, 2015).

Garcia (1995) citado por Neira (2006) defende que para construir uma sociedade nova, há necessidade de criticar e desconstruir o modelo neoliberal em curso, que exclui grande parte da população; criar e reconstruir uma sociedade que se pautar pela inclusão de todos os que contribuem com seu trabalho para a produção de riquezas, independente de sua classe social, género, raça e etnia, construindo desta forma uma sociedade multicultural, em que a diferença não mais será estigma, assumindo o seu papel enriquecedor e sua potencialidade.

Neste contexto, percebemos que a escola ao adoptar a educação intercultural deve proporcionar aos alunos e alunas ferramentas que lhes permitam ter a capacidade de agir quando se trata de direitos como ser humano e combater a possibilidade de qualquer tipo de discriminação; pautando pelo respeito à diferença e o convívio com a mesma dentro da escola.

Do ponto de vista prático, o currículo intercultural engloba actuações básicas como os programas e práticas orientadas para melhorar o rendimento escolar de grupos étnicos minoritários como forma de estimular a tolerância entre grupos culturais estimulando uma visão não etnocêntrica (Neira, 2006). Neste sentido, o currículo intercultural deve orientar-se pelas seguintes categorias do multiculturalismo crítico, de

acordo com Françaoso et al (2015): (1) Justiça Curricular (Connell, 1995), (2) crítica pós-colonial (Silva, 2001), (3) superação do daltonismo cultural (Stoer, Cortesão, (1999), (4) hibridização discursiva (Canen, Oliveira, 2002), (5) ancoragem social dos conhecimentos (Canen, Oliveira, 2002), e (6) crítica permanente dos discursos (Moreira, Macedo, 2001).

Para Connel (1995) citado por Françaoso et al (2015) um currículo multicultural deve respeitar primeiro a justiça curricular porque o professor deve adoptar estratégias de reversão da hegemonia na selecção do conhecimento, tomando como base os interesses daqueles grupos minoritários. Significa construir um currículo a partir do ponto de vista dos grupos étnicos subordinados.

Nesta perspectiva, na aula de Educação Física, o professor deve ser capaz de transforma-la num espaço de co-construção de conhecimentos, em que todas as crianças e o próprio professor estarão envolvidos num processo de troca e de confronto de conhecimentos, ajudando-se uns aos outros (Neira, 2006).

Para Silva (2011) citado por Françaoso et al (2015), o currículo intercultural deve respeitar na sua acção a teoria crítica pós-colonial, onde se procura analisar a forte incidência do imperialismo cultural e a exploração económica de determinadas nações sobre outras. Sendo assim, é fundamental perceber como as influências dos padrões hegemónicos do imperialismo cultural de consumo estão presentes no currículo e nas práticas pedagógicas.

Outra perspectiva do multiculturalismo crítico é a hibridização discursiva, que, segundo Mc Laren (2002) citado por Françaoso et al (2015) é a utilização por parte do professor de uma linguagem híbrida na qual se cruzam fronteiras culturais que incorporem vários discursos e reconhecem a pluralidade dos discursos. Esta deve ser composta por práticas culturais que ajudem a determinados grupos fazerem valer suas vozes e interesses.

O currículo intercultural deve superar o daltonismo cultural ao não olhar para todos os alunos da mesma forma como sendo idênticos dentro de um espaço escolar, isto é, desconstruir a visão monocultural do currículo e visões estereotipadas da realidade (Françaoso et al, 2015).

É comum nas nossas escolas, ouvir-se discursos de professores de que todas crianças são iguais, o que o leva a conduzir atividades de forma homogênea com a intenção de proporcionar a mesma oportunidade a todas as crianças. Portanto, para Françaoso et al (2015), a superação do daltonismo cultural dá-se sempre que o professor destacar transformações de diferentes

práticas corporais com a criação de novas vertentes e sua apropriação por diferentes grupos culturais que tornam as manifestações hibridizadas.

A ancoragem social dos conhecimentos é outra categoria do multiculturalismo crítico que, segundo Canen e Oliveira (2002), estabelece uma forte ligação entre relações de conhecimento, pluralidade e poder patentes nos discursos históricos, políticos e culturais.

Nesta perspectiva, realizar essas ligações significa olhar criticamente para percepções e ideias relativas a conhecimento, educação, formação docente e outras categorias, analisando as presenças e ausências nesses discursos, entendendo-os como intimamente ligados a dinâmicas sociais, culturais e históricas, que passam a ser objeto de discussão (Canen e Oliveira, 2002).

O currículo intercultural deve orientar-se pela crítica cultural permanente dos discursos que é a possibilidade de incorporar no currículo contribuições de diferentes grupos sociais, questionando os estereótipos sociais na sociedade (Moreira e Macedo, 2001). No contexto da Educação Física deve-se superar os discursos construídos sobre pessoas que possuem determinadas capacidades e habilidades físicas diferenciadas como é o caso, por exemplo, de pessoas com deficiências físico-motoras ou mentais nas actividades como forma de respeitar os princípios de acessibilidade e mobilidade.

Nas aulas de Educação Física como forma de respeitadas diferenças, o professor deve guiar-se em estratégias que lhe permitam adaptar as diferentes actividades para diferentes grupos em função da capacidade do aluno, permitindo desta forma que os mesmos sintam-se incluídos e integrados nas actividades.

Construir um currículo intercultural de Educação Física, segundo Neira (2011), implica a selecção das manifestações corporais que seriam estudadas no decorrer do período lectivo. Neste processo é preciso (1) articular as práticas culturais diferenciadas com os objectivos educacionais, (2) reconhecer a cultura corporal da comunidade, (3) descolonizar o currículo, e (4) Rejeitar o daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos.

É por pensar na construção de um currículo intercultural que analisamos os programas de ensino de Educação Física identificando as diferentes categoriais do multiculturalismo crítico que apresentamos a seguir.

MULTICULTURALISMO CRÍTICO NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MOÇAMBIQUE

Em Moçambique, os programas de Educação Física estão organizados por unidades temáticas, conteúdos, objectivos, competências e número total de aulas (INDE/MINED, 2003). Assim, iniciamos com apresentação dos conteúdos do 1º ciclo que compreende a ginástica de base, os jogos educativos e os jogos e danças tradicionais da região (tabela 1).

Tabela 1: Programa de Educação Física do 1º Ciclo.

Unidade Temática	Conteúdos	Carga Horária
Ginástica de Base	Exercícios de organização e controlo; Exercícios de desenvolvimento físico geral; Exercícios de coordenação motora; Exercícios de equilíbrio; Exercícios de imitação de animais; Exercícios de Agilidade; Jogos de orientação espacial; Jogos de corrida; Jogos de lançamento e recepção.	16
Jogos Educativos	Jogos com bola; Jogos educativos; Jogos com bola feita pelos alunos; Jogos reduzidos; Jogos de imitação dos animais.	24
Jogos e Danças Tradicionais	Jogos e danças tradicionais; Jogos e danças da região.	28

Os conteúdos de ginástica de base visam assegurar o desenvolvimento contínuo das capacidades e habilidades motoras básicas, praticando actividades físicas, desenvolvendo um estilo de vida activo e saudável nas comunidades onde as crianças estão inseridas.

Os jogos educativos visam desenvolver habilidades de manejar a bola em diferentes posições, produção de materiais alternativos por parte dos alunos, respeito aos valores éticos e morais, solidariedade, cooperação. Em relação aos jogos e danças tradicionais da região visam formar os alunos sobre valores culturais da comunidade a partir da manifestação de jogos e danças de diferentes regiões.

O 2º ciclo tem como finalidade aperfeiçoar as habilidades básicas e iniciar as modalidades desportivas a partir das habilidades desenvolvidas e adquiridas no 1º ciclo. Fazem parte os conteúdos de ginástica de base, jogos e danças tradicionais, jogos pré-desportivos de andebol e futebol, atletismo e exercícios de desenvolvimento físico geral.

Tabela 2: Programa de Educação Física do 2º Ciclo.

Unidade Temática	Conteúdos	Carga Horária
Ginástica de Base	Exercícios de organização e controlo; Exercícios de desenvolvimento físico geral; Jogos de orientação espacial; Jogos de lançamento e recepção.	41
Jogos e Danças Tradicionais	Jogos educativos e tradicionais; Danças e jogos cantados	24
Atletismo	Corridas em grupo; Estafetas; Corrida de resistência; Saltos livres; Saltos a obstáculos; Arremessos.	64
Jogos Pré-desportivos	Jogos de passe, recepção e remate em Andebol; Jogos de passe e recepção em Futebol.	20
Exercícios de Desenvolvimento Físico Geral	Exercícios de coordenação motora; Exercícios sem aparelhos.	10

Estes conteúdos (tabela 2) visam o disciplinamento do corpo a partir de diferentes exercícios como mudança de formatura a partir da voz de comando; obediência pela capacidade de organizar-se na aula de diferentes formas. Por outro lado, destaca-se a iniciação das habilidades para as modalidades desportivas como o andebol e futebol através de jogos pré-desportivos que visam a performance e o rendimento.

No 3º ciclo procura-se aperfeiçoar as habilidades motoras básicas e desportivas como forma de desenvolver habilidades desportivas e identificar-se com uma determinada modalidade desportiva em função de suas habilidades e capacidades.

Neste ciclo os conteúdos resumem-se em ginástica de base, jogos desportivos colectivos, jogos e danças tradicionais, ginástica desportiva e atletismo distribuídos pela 6ª e 7ª classes (tabela 3).

Tabela 3: Programa de Educação Física do 3º Ciclo.

Unidade Temática	Conteúdos	Carga Horária
Ginástica de Base	Exercícios de organização e controlo; Exercícios locomotores e de aplicação; Formação de figuras.	16
Jogos e Danças Tradicionais	Danças e jogos tradicionais	16
Atletismo	Corrida de velocidade; Corrida contínua; Corrida de estafetas; Salto em	30

	comprimento; Salto em altura; Arremesso de bola.	
Andebol	Passe de ombro e picado; Drible; Remates com apoio; Jogos reduzidos; Jogo formal.	18
Basquetebol	Passe de peito e picado; Drible; Lançamentos livres e na passada; Jogo formal.	18
Futebol	Passes e recepção da bola; Condução da bola; Lançamentos laterais; Remates para baliza; Exercícios de defesa e ataque; Jogos reduzidos; Jogo formal.	18
Voleibol	Toque de bola; Passe e recepção; Serviço por baixo; Manchete; Remates; Jogos reduzidos; Jogo formal.	18
Ginástica Desportiva	Rolamento à frente; Pino de braços; Combinação de pino de braços e rolamento à frente	11

Depois de apresentarmos os conteúdos da Educação Física, passamos a analisar a presença das categorias do multiculturalismo crítico no currículo do Ensino Básico em Moçambique.

O currículo é caracterizado por apresentar conteúdos como danças tradicionais de várias regiões do país, como por exemplo: Makwaela, Mapiko, Zorre, entre outras. Neste sentido, o professor deve ser capaz de garantir que todos os alunos de diferentes culturas e etnias compartilhem suas danças típicas, bem como as indumentárias utilizadas em cada uma destas danças. Esta abordagem demonstra que o currículo respeita uma das categorias do multiculturalismo crítico que é a hibridização discursiva.

A outra categoria presente no currículo de Educação Física é a ancoragem social dos discursos por destacar o papel do professor na adopção de estratégias que visem a desconstrução de estereótipos sociais e de géneros, a não discriminação das raparigas e dos rapazes nas actividades físicas e desportivas. Contudo, sugerimos que o professor de Educação Física deve planificar os conteúdos das unidades temáticas em cada um dos ciclos respeitando as práticas culturais da zona onde a escola está inserida. Estas práticas podem ser usadas para o ensino dos desportos formais como por exemplo o uso do jogo “*phi Johnson*” para o salto em comprimento.

As categorias justiça curricular, crítica pós-colonial, superação do daltonismo cultural e crítica permanente dos discursos não estão presentes nos programas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face as constatações verificadas na análise do currículo, consideramos que: (1) a maior parte dos conteúdos de Educação Física no Ensino Básico são constituídos pelos desportos formais orientados pelo princípio do rendimento e disciplinamento dos corpos; (2) o currículo apresentam as manifestações do multiculturalismo crítico nas categorias: (i) ancoragem social dos discursos a partir de práticas corporais exercidas por ambos sexos; e, (ii) hibridização discursiva nos conteúdos de jogos e danças da localidade onde a escola está inserida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANEN, Ana e OLIVEIRA, Ângela. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 2002, nr. 21

DIAS, Hildizina. *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. Maputo: Imprensa Universitária, 2009

FRANÇOSO, Fernanda; FRANÇOSO, Saulo e NEIRA, Marcos. Interfaces entre o currículo de História e Educação Física a partir do multiculturalismo crítico. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v 13, n 4, 863-887, Out/Dez, 2015.

GOMES, Paula; SILVA, Paula e QUEIROS, Paula. *Equidade na Educação Física*. Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto. Porto. 2000

INDE/MINED. *Programa de Educação Física do Ensino Básico*, 1º, 2º e 3º ciclo. Maputo, 2003

MOREIRA, António e MACEDO, Elizabeth. *Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores*. Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus, 2001, 117-146

NEIRA, Marcos. O Currículo Cultural de Educação Física em Acção: A perspectiva dos seus autores. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do

título de Livre- Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física, 2011

NEIRA, Marcos. O Currículo Multicultural de Educação Física: Uma alternativa ao neoliberalismo. *Revista Mackenzie*, v 5, n 2, 2006

OLIVEIRA, Ana. Os estudos culturais e a questão da diferença na Educação. *Revista Educação em Questões*, Natal, v 34, n 20, pps 33-62, Janeiro/Abril, 2009.

PACHECO, José. *Estudos curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto. Portugal, 2005

PEROTTI, António. *Marcos para ma educação intercultural*. Coordenador dos Programas de tradução Multicultural. Ministério da Educação, Lisboa, 1997

SACRISTÁN, Gimeno. *O Currículo, Uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre. Artmed, 2000

SANTOMÉ, Jurgo. *Currículo e Justiça Social*. O Cavalo da Troia da Educação. Penso. 2013

- LXXXIV -

A RECEPÇÃO DO DEBATE PÓS-CRÍTICO NO CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL: PROVOCAÇÕES

Renata Peres Barbosa - Universidade Estadual Paulista – UNESP
(Brasil)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os ares modernos, marcado pelo progresso da ciência, em meio à barbárie humanitária, evidenciam uma razão utópica que tropeçou. A promessa de novos tempos não transcorre para além dos aparatos tecnológicos. A crise se espargiu em termos formativos, a práxis educativa é limitada, cúmplice da expansão das tendências regressivas da contemporaneidade, na legitimação e incorporação de seus mecanismos. Assiste-se a perda do valor formativo no campo cultural e educacional e o esvaziamento das possibilidades emancipatórias com primazia de uma racionalidade instrumental, à luz da supremacia das relações de cunho mercantil como mediadores dos diversos espaços sociais. Max Horkheimer (2002) diagnostica a irracionalidade de seu tempo, do véu tecnológico que se sobrepõe aos homens: “O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem” (p. 07).

Pesquisas atuais têm evidenciado que no âmbito acadêmico-científico, o quadro hegemônico que sustenta o caminho de resistência ao pensamento moderno é respaldado pela “agenda pós-moderna” (MORAES, 2004) ou “pós-crítica” (PARAISO, 2004), termos abrangentes e, embora não consensuais, partem de pressupostos contestatórios ao

pensamento moderno. De modo geral, partilham do diagnóstico de crise da experiência formativa com ênfase na descrença do projeto iluminista de emancipação, e liquidam os parâmetros racionais de critérios universais. Dentre seus principais argumentos, destacam-se: a desconstrução das pretensões universalistas (sujeito e razão), a crítica à metafísica e as grandes narrativas, aos conceitos de ser e verdade, à dialética, entre outros (PETERS, 2000; WILLIAMS, 2012; LYOTARD, 1986). Revestido por pressupostos antiuniversalistas, em geral, têm como norte a diferença e a pluralidade, pautados no perspectivismo cultural e no pluralismo moral, na transgressão.

As teorizações e pesquisas dessa corrente, no Brasil, já têm ressoado nas produções no campo educacional, em especial, no debate sobre os fundamentos teóricos do currículo, e suas implicações merecem ser refletidas (PARAÍSO, 2004; MOREIRA, 1998, LOPES E MACEDO, 2010; SILVA, 2004).

O presente artigo tem como objetivo analisar brevemente a recepção do pensamento pós-crítico no debate sobre o currículo no Brasil, a fim de problematizar as implicações dos diferentes enfoques epistemológicos travados no cenário nacional.

O DEBATE PÓS-CRÍTICO NO CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL

Nesse tópico, abordaremos alguns pontos de destaque quanto à incorporação da perspectiva pós-crítica nas produções sobre currículo no cenário nacional. Selecionamos obras de representantes de dois importantes grupos de pesquisa sobre a temática, liderados por Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flavio Moreira, bem como as considerações de Alice Lopes e Elizabeth Macedo, pesquisadoras renomadas do grupo de trabalho sobre currículo da Anped.

A perspectiva pós-crítica no campo do currículo, no Brasil, tem como marco principal as produções do Grupo de Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), liderado por Tomaz Tadeu da Silva que, desde a primeira metade da década de 1990, vem produzindo significativamente e tem notoriedade nesse campo de investigação. Dentre os pressupostos teóricos metodológicos orientadores, destaca-se a vertente pós-estruturalista: os processos de desconstrução das teorias curriculares, do pensamento de Derrida; a localização dos micropoderes no

cotidiano escolar, com as noções de Foucault; as implicações da estrutura do conhecimento para a organização curricular, a partir de Deleuze e Guattari, entre outros.

A incorporação do pós-estruturalismo se dá em alguns aspectos, entre eles: (a) amplia-se o debate para além do econômico e inclui discussões sobre gênero, etnia e sexualidade, identidades e narrativas locais; (b) a ausência de uma visão de futuro, um horizonte, pois tais discursos constituem-se enquanto metanarrativas, considerados de caráter opressor; (c) questionamento do conceito de ideologia, pois ao conceber que a linguagem constitui a realidade, não há um discurso verdadeiro e, portanto, uma falsa visão de mundo social; (d) adoção do conceito de diferença e de narrativas parciais, em detrimento das teorizações que utilizam a universalidade como critério de validação. Há regimes de verdade (acepção de Foucault), e não um discurso verdadeiro; (e) o descentramento do sujeito: não há a noção de um sujeito e sim a defesa da subjetividade fragmentada. O sujeito é constituído pela linguagem, e convive com a provisoriidade da multiplicidade de discursos e realidades constituídas por tais discursos. Entre outros.

Ao supor quais seriam as bases de um currículo pautado no pós-estruturalismo, algumas premissas ganham destaque: os processos de significação são tidos enquanto instáveis e indeterminados, de modo que “ênfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento” (SILVA, 2004, p. 123); A noção de verdade é colocada sob suspeita, com o questionamento aos significados transcendentais e à concepção de sujeito. Dessa forma, pauta-se nos processos de subjetivação, construídos a partir da linguagem a nas relações de poder (poder descentrado), onde se desfaz qualquer pretensão iluminista de emancipação, de qualquer horizonte que se pretenda almejar:

“Para as teorias pós-críticas a subjetividade é já e sempre social. Não existe, por isso, nenhum processo de libertação que torne possível a emergência – finalmente – de um eu livre e autônomo. As teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma ausência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada.” (SILVA, 2004, p. 150).

Os trabalhos de Antonio Flavio Moreira bem como de Elizabeth Macedo e Alice Lopes, no mesmo sentido, irão se enredar para um caminho denominado híbrido, da “multireferencialidade”.

Antonio Flavio Moreira (1998) pesquisador consolidado no campo do currículo e coordenador do Núcleo de Estudo de Currículo – NEC, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, situa a atualidade do campo e aposta na “multirreferencialidade” - com o pensamento pós-moderno, pós-estrutural e de diversas outras vertentes - e a importância de se voltar para a prática educativa. Defende o diálogo, a interrelação entre o pensamento crítico e o pensamento pós-crítico, “na intersecção entre o compromisso com a emancipação e o pós-modernismo” (MOREIRA, 2000, p. 28). Por fim, para Moreira, a temática do multiculturalismo tem penetrado fortemente na produção de currículo no Brasil – reforçando os conceitos de hibridismo e de identidade, a partir do viés multirreferencial.

Pesquisadoras com forte nome no GT de currículo da Anped, Elizabeth Macedo e Alice Lopes, desenvolvem pesquisas sobre a temática do currículo e, chegam à conclusão que o campo, finais dos anos de 1990, se voltam para o pensamento pós-estruturalista (2010).

A tese das autoras, no mesmo sentido de Moreira, é para a valorização do hibridismo cultural neste campo de estudos, a diversidade de tendências teóricas – a compreensão é a de que os próprios sujeitos se constituem como híbridos culturais¹⁵⁴. O processo de hibridização rompe com a organização dos sistemas culturais e os mistura, constituindo sistemas “impuros”, de modo que as diversas teorias contribuem com a complexidade de questões postas e também com a construção de novas preocupações/questões. A principal tendência no campo são as discussões que envolvem a cultura, sob viés teórico da perspectiva multicultural e dos estudos culturais. O campo do currículo é entendido, portanto, como “um campo em que diferentes discursos são reterritorializados. Um campo habitado por sujeitos que são em si mesmos híbridos culturais. Em resumo, um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 47).

¹⁵⁴ A autora se baseia em Ladwing.

MOVIMENTO DE CRÍTICA

O movimento de crítica à razão instrumental, razão esta que se proliferou na modernidade e permitiu diversos momentos de barbárie na história da humanidade, nem sempre segue análoga à perspectiva da “agenda pós-moderna” e ao discurso de ênfase na diferença e na pluralidade. Com o intuito de problematizar, em termos filosóficos, a vertente teórica predominante no campo da teoria do currículo, nesse tópico, propomos debater a questão brevemente, a partir de outros referenciais. Valemo-nos, em especial, da sustentação teórica dos filósofos da Escola Frankfurt (Theodor Adorno e Max Horkheimer e Herbert Marcuse), na busca de demonstrar as possibilidades de potencializar o pensamento crítico através dos elementos racionais.

Quanto aos elementos da tradição crítica, diferentemente da proposição pós-estruturalista, o culto à diferença e a recusa ao universal, desfaz os próprios alicerces das possibilidades de crítica e emancipação à racionalidade instrumental, pois se respaldam em discursos relativistas, de base irracional e subjetivista. Suas análises se concentraram nas possibilidades de resistência à racionalidade instrumental, presente de maneira contundente na modernidade. Para eles, os pressupostos universais agiram historicamente enquanto opressores ideológicos, no entanto, são eles que permitirão o questionamento dessas mazelas, principal ponto que diverge da crítica pós-estruturalista. Para os teóricos frankfurtianos, a problematização central é que a própria razão é dialética e, portanto, possui os elementos para emancipação e para barbárie. Ou seja, é a própria razão, a partir da autorreflexão, que desvelará e compreenderá seus elementos regressivos. A crítica à razão não significa a sua desistência e a adesão ao irracional, não podemos jogar “a criança com a água do banho” (ADORNO, 2009, p. 39). O fato “que a cultura tenha falhado até hoje não é justificativa para promover o seu fracasso” (ADORNO, 2008, p. 41).

Em síntese, buscam superar os limites do conhecimento sem abandonar as potencialidades emancipatórias da razão, considerando a dialética como princípio ontológico universal, como possibilidade de tensionar as contradições que permeiam a vida social, suas diversas facetas, como método para negá-lo e confrontá-lo. O espaço da diferença é, dessa forma, esse espaço de tensão entre o particular e o universal e não pode abster-se de seu objetivo de busca, do seu vir a ser. (ADORNO E

HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 2009; HORKHEIMER, 2002; MARCUSE, 1969).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à irracionalidade do progresso moderno, que tantas marcas deixou no cenário cultural, a necessidade de superação da condição de alienação e privação espiritual são urgentes, e é sobre este debate que o presente trabalho propôs investigar.

No campo da educação, o enfrentamento dos impasses construídos e legitimados na modernidade têm sido constantes, e o campo do currículo ressoa tais esforços. Os fundamentos teóricos hegemônicos mostraram-se propícios às influências pós-críticas (pós-modernas, pós-estruturalistas, multiculturais, entre outras), na valorização da experiência individual, da realidade cotidiana, do conhecimento particular.

Diante desse cenário, o elogio à diferença, ao romper com as visões de totalidade, universalidade, objetividade e sujeito, recai numa espécie de fetichismo, o que justifica a necessidade de problematizar, em termos filosóficos, seus desdobramentos. O movimento de contraponto à perspectiva da “agenda pós-moderna” já vem sendo alvo de diversos autores que se debruçam na problemática e o aporte teórico da tradição crítica é que nos fundamenta. Nossa análise pautou-se na tradição crítica, em que o movimento de interpelar a primazia da razão instrumental e seus desdobramentos deve partir da própria razão, pelo caminho da autocrítica/autorreflexão dos elementos regressivos nela contidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *Dialética Negativa*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: editora Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, T. W. *Minima moralia*: reflexões a partir da vida lesada. Tradução de Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1985.

HORKHEIMER, M. Meios e fins. In: HORKHEIMER, M. *O Eclipse da razão*. São Paulo (SP): Centauro. 2002.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *O pensamento curricular no Brasil*. In.: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). Currículo: debates contemporâneos. 3ª ed. SP: Cortez, 2010.

LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. Tradução: Ricardo Correia Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MARCUSE, H. *Razão e revolução*. Tradução de Marília Barroso. Rio de Janeiro: Editora Saga, 1969.

MORAES, M. C. M. de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo , v. 34, n. 122, 2004.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: Costa, M. V.(Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1998.

MOREIRA, A. F. B.. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: Moreira, A. F. B. (Org.), *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus Editora, 2000.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 122, 2004.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

WILLIAMS, J. *Pós-estruturalismo*. São Paulo, Vozes, 2012.

- LXXXV -

**CINECLUBE DO ATELIÊ DE IMAGEM E
EDUCAÇÃO (AIE) DA UNEMAT E O JOGO DAS
RELAÇÕES SOCIAIS: NARRATIVAS DIGITAIS
SOBRE O BRINCAR A PARTIR DO FILME
“FILHOS DO PARAÍSO”**

Rodrigo Alves Bandeira
Dimas Santana Souza Neves

COMO E COM QUEM JOGAR?

O jogo surge como tema de investigação, no entanto, por um viés que o contempla como objeto gerador de elementos para a cultura e, logo, da sociedade (BANDEIRA, 2010, 2013). Nos dois escritos deste autor, apresenta-se concepção de “jogo de relações sociais”, firmada em Huizinga (2005). No prefácio, o Huizinga expõe situação semelhante, pois,

[...] em todas às vezes, meus hóspedes pretenderam corrigir o título para ‘na’ cultura, mas sempre protestei e insisti no uso do genitivo, pois minha intenção não era definir o lugar do jogo entre todas as outras manifestações culturais, e sim determinar até que ponto a própria cultura possui um caráter lúdico.

Entendemos que “objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como ‘forma significante’, como função social” (HUIZINGA, 2005, p. 6). Portanto, “toda perspectiva aqui adotada é voltada ao jogo com um papel social” (BANDEIRA, 2013, p. 4), que se assemelha nos termos *jogovida*. Ainda, propomos:

[...] considerar o jogo como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária. Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa "imaginação" da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa "imaginação". Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida. (HUIZINGA, 2005, p. 07)

CONHECENDO O JOGO

Neste estudo, pretendemos verificar como se apresenta “jogo de relações sociais” mediante as narrativas digitais, obtidas a partir das gravações em vídeo, dos *praticantes pensantes* (OLIVEIRA, 2012) da educação, a partir do Cineclube do Ateliê de Imagem e Educação (AIE), sobre o brincar. As ações do cineclube, fazem parte do projeto de pesquisa “Cinema, Infâncias e Diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo”¹⁵⁵, da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

Os filmes são considerados intercessores¹⁵⁶ para o pensamento, e as narrativas e imagens produzidas a partir das conversas com os *praticantes pensantes* da educação são consideradas personagens conceituais.

¹⁵⁵ Vinculado ao Campus Universitário “Jane Vanini” de Cáceres, à Faculdade de Educação e Linguagem – FACEL, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação.

¹⁵⁶ Deleuze (1992, p 156) nos diz sobre os intercessores: O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro.

Concebemos, com Deleuze, que cinema e realidade não são duas instâncias distintas (GUÉRON, 2011). O cinema, nesse sentido, é descrito como uma potência, uma possibilidade de criação do real. Guéron prossegue sua narrativa dizendo que os cineastas percebem que “é saindo em busca de um lugar-limite, onde os sentidos se fecham num mundo sem saída para forçá-los a se abrir em outras perspectivas, que os clichês são desconstruídos” (id., p. 25).

Neste sentido, as sessões dos cineclubes aconteciam as terças-feiras, duas vezes por mês, sempre às 19h, na Câmara Municipal de Cáceres-MT. Optamos por uma construção interpretativa, que problematiza a partir de um intercessor, o filme “Filhos do paraíso”. O longa é de origem iraniana, um mix de drama e aventura com duração de 1h 30m, com roteiro e direção de Majid Majidi. Seu lançamento ocorreu em 1998, mas no Brasil data 12 de março de 1999.

Foram convidados três *praticantespensantes* de cada escola das esferas públicas (municipal e estadual), privadas e federal de Cáceres, que tabalham com crianças de até doze anos. Todos se inscreveram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para anuência de uso das ações do projeto. Adotamos pseudônimos para preservar a identidade.

Como nosso maior objeto são as narrativas feitas pelos *praticantespensantes*, fizemos gravações em vídeo e com celulares, áudio. Para Benjamin (1980, p. 60), a experiência caminha de “boca em boca”, ressaltando os aspectos comunicacionais. É preciso enfatizar a experiência como mecanismo que se transmite pela linguagem “o narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada”. Temos jogar o mesmo jogo, como mostra Larrosa (2002) em que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

JOGANDO COM OS RESULTADOS¹⁵⁷

Neste momento passamos a convocar, como o técnico de um time, quem jogará conosco com suas narrativas. Nosso interesse é jogar com as palavras

¹⁵⁷ Termo utilizado em trabalho monográfico de Bandeira (2010) que se refere ao jogo que se faz no entrelaçamento das informações obtidas com os sujeitos, a fundamentação e a análise do autor.

até o desenrolar da trama (Huizinga, 2005), antes, consideramos Kohan (2002, p. 2), para nos dizer que aquilo que escrevemos “não sabe onde vai chegar, mas sabe que não pode chegar a parte alguma porque não há onde chegar, porque o mais interessante sempre está no meio, nunca no início ou no fim.” Vamos ao jogo?

Como regra basilar, compreendemos que as escolas são atravessadas por redes educativas e artefatos de comunicação. Segundo Neves (2016, p. 3)

O *espaçotempo* da escola é habitado por *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) que vivem na denominada “sociedade da comunicação”. São pessoas constituídas por lógicas da informação, como dispositivo de controle social (DELEUZE, 1992) que são, segundo Alves (2012), atualizadas, rejeitadas e ressignificadas nas práticas cotidianas nos *espaçotempos* da educação escolar e das inúmeras outras redes educativas que formamos e que nos formam.

Portanto, entendemos que os sons e imagens elaborados pelos mais diversos meios comunicacionais e midiáticos, mais estritamente o cinema, são potências. A potência pode ser entendida em Lévy (1997) a partir do termo virtual, original do latim medieval *virtualis*, que por sua vez vem de *virtus*, força, potência. Assim, na medida em que criam a possibilidade de imaginar a existência, para além daquela que nos rodeia, para além daquela que nos circunda; possibilita imaginar, assim, uma outra história problematizada nas tramas da vida, para além da história praticada.

Começaremos as narrativas pelo Mascarado. Ele se reporta ao menino protagonista do filme e mostra-se preocupado com “a falta dele brincar, o brincar é muito grande”. Ele faz uma correlação “entre a educação infantil da creche, enquanto essa escola normal” deveria “ter esse leque de brincar”. Porém, questiona a quem seria atribuída esta responsabilidade, pois “quem é que vai levar essa brincadeira pra escola normal também?” Observa que os docentes não aceitam com naturalidade a presença do brincar, pois “muitos professores não estão acostumados a isso, né?” Alega que a meta dos regentes de sala “é matéria, matéria, matéria, matéria” ou seja, somente conteúdo formal e elaborado deve ser preconizado “sem se importar que a criança queira aquilo”, portanto, somente os adultos são capazes de decidir por aquilo que os pequenos

devem receber. Porém, afirma que “a criança almeja ir pra escola”, mas adverte que “ela quer brincar ainda,” Ainda? Questionamos se não seria uma necessidade intrínseca que ela carrega consigo, pois “ela quer ter o momento lúdico dado na educação infantil”. Eis que estamos diante de um desafio enorme, que é garantia do agir pedagógico eficiente mas que consiga a ludicidade, ou seja, um jogo de relações sociais em que *praticantes/pensantes* joguem junto com as crianças e vice-versa e que isso seja pleno para ambos nos que diz respeito a seus desejos. O professor enfatiza que “é necessário repensar nisso” até porque se tem ciência de que a “criança tá ali”, afinal, não se pode ignorar a existência da sua presença e o motivo pelo qual se faz importante ouvi-la e atende-la, pois é “mais do que obrigação”

A Anja que pronunciou na sequência, não concordou que “falou do direito de brincar”. E foi taxativa ao afirmar que o longa apresenta que as três crianças não “brincaram” em “nenhum momento”. Porém ela faz uma advertência no que diz respeito à negação que “nós, pais, professores, de uma forma geral, a família” exageramos quanto à carga de “trabalho, principalmente, da classe mais desfavorecida”. A consequência disto é de que “tíramos esse direito de brincar.” Isso gera uma circunstância em que o valor de uma conversa, como diz Larrosa, não está no fato de que, ao final, se chegue ou não a um acordo. A conversa é permeada por distinções. A arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não dissolvendo-as... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... (LARROSA, 2003, p. 212)

A Rosa argumenta “Porque não tirar 20 minutinhos da sua aula para fazer uma atividade lúdica, uma brincadeira com seu aluno?” É preciso considerar isto porque as crianças “estão vivas, as infâncias tá se acabando.” Aqui nos parece nítido a relação entre o brincar, vida e infância. Mas alguém pode dizer: “Não. Tem que passar conteúdo, porque há cobrança, tem provinha não sei do que, provinha Brasil, provinha não sei o que”. Afirma que outras pessoas “vão inventando” e com tantas atividades laborais a gente acaba “esquecendo que, às vezes, o único momento de brincar daquela criança é na escola e acaba não fazendo isso”. Cabe-nos questionar se temos jogado o mesmo jogo das crianças ou daqueles que determinam interesses sobre o tipo de educação que se almeja? Ainda podemos pensar com Foucault (1989, p. 10).

Gostaria de dizer que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado e do tipo de

individualização a ele vinculado. Temos que promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que nos foi imposto durante séculos

A Dinda justifica que, em muitos casos, acontece do “aluno chegar na escola e não ter essa facilidade de se abrir com o professor.” Com esta fala, ela parece acreditar o brincar pode facilitar as relações inter e intrapessoais necessárias ao bom desenvolvimento dos *praticantespensantes* e seus educandos. Bandeira 2010 nos afirma que “compreendemos que o vínculo foi construído a partir das interações entre os praticantes, pois os mesmos optam por fazer com que esse laço permaneça.” Ou ainda como nos aponta Huizinga (2005)

As comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo. [...] Mas a sensação de estar "separadamente juntos", numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais, conserva sua magia para além da duração de cada jogo

A Cara diz sobre quando surge o convite feito pelas crianças “‘ah, vamos brincar’, mas e aí? O professor decide, o professor faz, e o aluno? O que ele quer? E o querer dele?” Eis que baila nestas perguntas, reflexões sobre o envolvimento e participação dos educandos nas atividades realizadas por eles. Cabe-nos, portanto, perguntar com base em Neves (2016).

Que sentidos atribuímos às infâncias? Historicamente diferentes concepções são atribuídas ao termo “infância”. Distintas abordagens interpretativas, díspares em seus princípios, concordam em que seja um período da vida humana inaugurado no nascimento e estendido até a puberdade. Concordam, também, que a ideia de infância esteja vinculada à ideia de falta, de carência, de incompletude e inconsistência. Nesse quadro, o adulto, considerado o *outro* da infância, estaria autorizado a preenchê-la, completá-la, torná-la outra (Kohan, 2004). A criança, nesse sentido, trata-se de um adulto em potencial e, de modo particular, em preparação na escola para se constituir como um

sujeito idealizado e requerido por um projeto de sociedade, talvez.

E talvez por isso, afirma que “nesse ponto, reconheço, eles não tinham momentos para ser criança, assim, o que vinha na minha imagem é quando a gente começa a estudar na escola de educação infantil” os pequenos são vistos como “adulto”, pois tinham “trabalhos de adultos, precisavam viver como adultos, mas eram crianças, continuavam sendo crianças.” Isso nos faz notar que a escola, se configura mais incisivamente do que um Aparelho Ideológico do Estado (Altusser). Age como “um equipamento coletivo, que opera por meio dos agenciamentos coletivos de enunciação” (GALLO, 2012, p. 215). Os agenciamentos coletivos de enunciação servem para produzir a subjetividade (GUATTARI e ROLNIK apud NEVES, 2016). Na esteira do autor, somos capazes de notar o papel dos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares como sujeitos que criam conhecimentos e significações permanentemente quando compreendemos que o currículo é um agenciamento coletivo de enunciação. Então, podemos refletir que,

o currículo é o território constituído no qual os processos de subjetivação podem se materializar. É também o conjunto dos agenciamentos coletivos de enunciação, o conjunto das ações dos vários professores e demais membros da comunidade escolar, operando coletiva e concertadamente na produção das subjetividades dos estudantes”. (GALLO, 2012, p. 215-6).

É nesse sentido, também, que as pesquisas dos/nos/com os cotidianos veem o currículo, como uma máquina de subjetivação.

AVALIANDO O JOGO APRESENTADO

Nestes escritos foi possível evidenciar a urgência sobre a rediscussão quanto ao que se o labor dos *praticantespensantes* e as crianças. As atividades que *pensamospraticamos* e as regras adotadas sobre o *brincarviver*. Talvez não sejam aquelas que desejamos quando reconhecemos a necessidade do jogo para o desenvolvimento dos educandos. Isso parece que nos indicar que entramos num jogo onde não fomos nós que elaboramos as regras, antes elas obedecem lógicas alheias ao mundo dos

que estão diretamente envolvidos neste processo, e por consequência, resvala seriamente nas relações entre infância e currículo escolar.

Reconhecemos e consideramos que o jogo é inerente ao ser humano e, prioritariamente, à criança. O relacionamento que ela estabelece com a pessoa e o mundo ocorre por meio da brincadeira. Nisto ela desenvolve poder de criação e potencializa suas experiências, objetiva ornamentos de vida.

Portanto, conhecer um pouco sobre o que se *pensa/pratica* a respeito do jogo, do jogo de relações sociais, ou como *jogam/vivem* os educandos, em muitos casos, podem nos auxiliar no *re/pensar/praticar* como jogar o mesmo jogo, o educacional e da vida, qualificando as atividades escolares e instigando para novos passos criativos da infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. *O narrador*. In: Walter Benjamin. São Paulo: Abril cultural, 1980.(Coleção Os Pensadores)

BANDEIRA, R. A. *O jogo das relações sociais entre praticantes de handebol da equipe masculina adulta da cidade de Cáceres-MT*. 2010. Monografia, UNEMAT, Universidade do Estado de Mato, Cáceres, 2010.

BANDEIRA, R. A.; OLIVEIRA, S. N de. *O lazer sério a partir de um jogo de contato com praticantes de handebol de Cáceres-MT*. In: Encontro Nacional de Linguagem História e Cultura, 2013, Cáceres. Anais Vol. 6 (2013): Encontro Nacional de Linguagem História e Cultura. 2013.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed 34. 1992.

GALLO, S. Do currículo como máquina de subjetivação. In FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

GUÉRON, R. *Da imagem ao clichê do clichê à Imagem*: Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo. Perspectiva, 2005.

LARROSA, J. *Herodes, el Ogro... y La carabina de Miss Cooper. La educación escolar como refugio (para la infancia y para el mundo)*. Anais do VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, UERJ, Rio de Janeiro, setembro de 2014 (tradução minha).

_____. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença. e se o outro não estivesse aí?* Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. nº 19. 2002

LÉVY, P. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1997.

KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. *Revista Educação & Realidade*. Jul/dez de 2002.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensadospraticados* pelos *praticantespensantes* 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.

NEVES, D. S. S., DOS SANTOS, J. de D. MALDONADO, M. M. C. *Pensando infâncias, diferença e currículo a partir do filme Filhos do Paraíso*. Tecnologias digitais na escola: o prazer de produzir conhecimento. (No prelo). 2016.

- LXXXVI -

REMOBILIZANDO A PESQUISA EM UMA LEITURA PÓS-ESTRUTURAL: QUANDO A DIFERENÇA FAZ TODA A DIFERENÇA¹⁵⁸

William de Goes Ribeiro- UFF (Brasil)¹⁵⁹ / ProPEd – UERJ
(Brasil)¹⁶⁰

INTRODUÇÃO

Os anos 1980 iniciam um período de redemocratização no Brasil, com uma maior abertura para os antagonismos. A demanda educacional tinha como enfoque a universalização do acesso às escolas, mas quando o referido debate deu sinais de esgotamento, uma disputa em torno do signficante “qualidade” passou a ocupar o cenário, hibridizando distintos interesses em torno da reforma.

Nesse contexto, produzi o que denominamos na época de um “estudo de cunho etnográfico com momentos de pesquisa-ação” na intenção de questionar *o ideal do branqueamento*¹⁶¹ (RIBEIRO, 2008).

Côncscio de que toda discussão tem um contexto de produção que pode ser repensado, hoje retomo o debate, julgando ser pertinente ressignificar “currículo, cultura e diferença”, assumindo o pós-colonialismo

¹⁵⁸ A pesquisa em curso recebe apoio do CNPq.

¹⁵⁹ Professor Adjunto da referida instituição, membro do *Grupo de Pesquisas Curriculares* – GPcC.

¹⁶⁰ O atual estudo tem recebido contribuições do grupo de pesquisa *Currículo, Cultura e Diferença Cultural* no Programa de Pós-Graduação da UERJ, coordenado por Elizabeth Macedo, como parte do processo de Pós-Doutorado Júnior.

¹⁶¹ Desejo de tornar valores “brancos” padrão de excelência.

numa abordagem pós-estrutural (LOPES, 2013; LOPES e MACEDO, 2011) como quadro teórico.

Autores como Bhabha (1998, 2013) e Macedo (2014) ajudam a inferir que a temporização pós-colonial está longe de ser explorada, já que no campo do currículo temos configurado um hibridismo em que o universalismo iluminista é problematizado, mas mantemos uma contra-hegemonia com base em um sujeito autodefinido (LOPES e MACEDO, 2011).

Tendo em vista o exposto, em um primeiro momento (re) mobilizo a base teórica que me faz retornar à pesquisa citada. Em seguida, reinterpreto os rastros do aludido texto em novas bases.

QUANDO A DIFERENÇA FAZ TODA A DIFERENÇA

Proponho um diálogo com o pós-colonialismo em uma vertente pós-estruturalista, contando com Jacques Derrida e Homi Bhabha. No campo do currículo, dialogo com as pesquisadoras Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes. Saliento que a tarefa de revisitar uma pesquisa se dá por valorização do estudo que é sempre processo.

Em Derrida (2011), um sujeito que se deseja emancipar não faz sentido algum, mostrando como toda uma tradição filosófica ocidental não se liberta facilmente de uma herança etnocêntrica, mesmo as pesquisas que investem críticas ao eurocentrismo não conseguem se libertar deste rastro colonial.

Sócrates, o filósofo que não escrevia, é um marco da condenação da escritura, assim ressalta o pensador franco-argelino, salientando que tradicionalmente ela tem sido relegada a uma segunda categoria, como representante do representante, um “perigoso suplemento”. O logocentrismo é um preconceito, a partir do qual se nega a diferença e a multiplicidade das línguas, pois o que está em jogo é que *a presença* do “Pai do discurso” atesta uma garantia de verdade. É a razão para a condenação da escritura, já que ela pode enganar e trair o pai, talvez até matá-lo. Já o fonocentrismo *garante* a autenticidade *da voz de quem fala*. É como se a voz iludisse os ouvintes (incluindo o pai) atribuindo ao discurso um sentido de unidade. Essas são bases etnocêntricas do que ele chamou de “metafísica da presença”.

O filósofo franco-argelino *faz uso da desconstrução* para romper com os binarismos, incluindo a relação “fala-escrita”, mostrando que aquilo que

se condena na escritura permite compreender a linguagem. Desta forma, ele inverte a polaridade, mas não apenas, desloca, no ato mesmo da inversão, todas as formas de linguagem em relação ao conceito de escritura. A escritura contempla a linguagem, a qual não é mais vista como escrita. Ela é a possibilidade de existência dela.

Assim, desconstrói o estruturalismo e a ideia de signo, pois demonstra não haver separação entre significado e o significante, uma vez que o presente é inalcançável, o significado estará sempre adiado. Deste modo, a linguagem não é a compreendida como a representação da realidade, pois não há realidade “lá fora” ou “em si” para ser descoberta e para estar presente à consciência. Diferentemente, a linguagem institui a realidade por meio da *differance*. Ou seja, toda construção é em si mesma desconstrução, só havendo diferenças (articuladas contingencialmente e com significados adiados) e não identidades. A ideia de que possa haver identidade para dar corpo à política perpassa as ilusões do jogo de poder. O sujeito humanista que se deseja emancipar não existe fora das relações.

Nessa linha, Bhabha (1998) nos fala da ambivalência do discurso colonial que tem como ancoragem os estereótipos e o fetiche. A obsessão pelo outro é o mesmo processo da mímica, das máscaras, da mesmidade. A ansiedade de uma autoridade cultural é também uma recusa. Para o referido autor, a ambivalência configura-se por duas temporalidades: a pedagógica diz respeito às tradições culturais; a performática irrompe, nos abrindo para o novo. E assim, enfoca os hibridismos culturais em que se dá toda a negociação intercultural. Esse entre-lugar que não é “nem um e nem outro”, mas o interstício que é campo de toda enunciação.

A diversidade toma a cultura como um objeto epistemológico, enquanto na perspectiva da diferença ela é incomensurável. Diversidade é do campo da etnologia comparada; já diferença ressalta os efeitos de relações de poder (BHABHA, 1998). Para Burbules (2012), em diálogo com Bhabha, a diferença tem sido pensada em educação a partir de uma similaridade que a antecede, o que chamou de “diferença entre”. Assim, para compreender a diferença pós-colonial faz-se necessário desprendê-la do similar, do mesmo, da norma, da identidade, do sujeito autossuficiente, desvelando o terceiro espaço intersticial da enunciação, na qual o sujeito é ambivalente, cindido, simultaneamente “o mesmo e o outro” (BHABHA, 2013). Deste modo, somos dependentes do Outro como uma falta que é constitutiva, ou seja, “somos sujeito de” e ao mesmo tempo “estamos

sujeito a”, uma negociação complexa e constante com a alteridade (DERRIDA, 2011).

Diferença permite pensar na contingência, pelo inconsciente do ato da enunciação. Nesse sentido, ela desestabiliza, pois permite a rejeição de lugares definitivos, normatizações. Assim, assumimos a natureza contraditória da subjetividade, desconstruindo a sujeição das identidades projetadas. Duschatzky e Skliar (2011) salientam algumas das recorrentes representações do outro no discurso da diversidade: 1) o outro como alguém a tolerar; 2) o outro como um sujeito pleno de uma dada cultura; 3) o outro como a fonte de todo o mal. Como vimos, tais discursos apagam as contradições da subjetividade, a singularidade, o hibridismo, a diferença.

“O SUJEITO COMO O MESMO E O OUTRO”: REMOBILIZANDO A PESQUISA A PARTIR DAS PRÁTICAS DE ENUNCIÇÃO

A pesquisa foi publicada em 2008, no contexto político de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), hibridizando sentidos com a Lei 10639/2003 e a obrigatoriedade legal do ensino da história e das culturas afro-brasileira no currículo (BRASIL, 2004), mas também com os rastros dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 1998).

Na ocasião, buscava “o que era” e o que “não era *Hip Hop*” e em que medida aquilo que entendia como possível de se estabelecer - um movimento cultural *verdadeiro* - podia contribuir para enfrentar o racismo. Diante de tal objetivo, entendia que era preciso assumir um sentido, o que foi feito a partir de uma revisão bibliográfica (capítulo 2) e de uma análise dos questionários voltados para pesquisadores brasileiros que estudam o *Hip Hop* (capítulo 3). O questionário também foi utilizado em encontros com professores e estudantes de graduação¹⁶².

Os pesquisadores atribuíram um sentido *positivo* para o *Hip Hop* na escola, mas temerosos com relação à pedagogização do movimento cultural. Com relação aos professores e estudantes de graduação, houve uma maior

¹⁶² As questões principais foram as seguintes: “o que é *Hip Hop*, para você?”; “em que medida você percebe o *Hip Hop* para o trabalho na escola?”.

dispersão de ideias, algumas significando *Hip Hop* de maneira desqualificada, já outras reconhecendo o desconhecimento do assunto.

O “outro constitutivo” foi “a indústria cultural”, servindo ao propósito de colocar “para fora” tudo aquilo que não era verdadeiramente *Hip Hop* – e que, por isso, não era desejado na escola: “... embora percebamos preconceitos e visões reducionistas sobre o *Hip Hop*, podemos encontrar grupos que possuam uma trajetória crítico-transformadora” (p. 102); “... há diversas apropriações que a indústria cultural faz de culturas juvenis em prol de uma re-significação, com fins de torná-la produto para o consumo [...]; “Destá forma, criam-se preconceitos que não permitem uma aproximação entre o *Hip Hop* e educação formal” (p. 107).

O estudo em discussão hibridiza uma base realista e estrutural: a cultura está enunciada como passível de seleção; os sujeitos são sócio-históricos, podendo ser construídos pedagogicamente; o sentido de diferença é intercambiável com a diversidade; há uma aposta na interculturalidade (como projeto político crítico) que gera uma teleologia.

Deste modo, a perspectiva cultural foi significada no plural – tal como significados compartilhados - com enfoque de um projeto transformador. Conforme destaquei, trata-se de uma das representações do outro problematizado por Duschatzky e Skliar (2011), na qual se supõe “sujeitos plenos de um grupo culturalmente construído”, imaginados a partir de contextos históricos e sociais pré-dados. Assim, a perspectiva do social não é compreendida como discursiva.

Encontrando o sentido verdadeiro, ele supostamente seria valorizado na escola como um meio de acesso a conhecimentos que transformariam os indivíduos *para melhor*. Nesse entendimento, a abordagem é revelada a partir da dialética, sugerindo um propósito realista em que a linguagem apenas representa a realidade descoberta. Há uma teleologia supostamente calculável, pois de posse destes conhecimentos essenciais, os alunos se tornariam *sujeitos* de um movimento político: “trata-se de apropriações positivas, educabilidades (ou ações pedagógicas) e conscientização, mediante discussões que condizem com uma abordagem *Hip Hop* crítico-transformadora” (p. 109).

Nesse sentido, a diferença permanece obscurecida, uma vez que depende de uma similaridade que a antecede. Tal similaridade está evidenciada já no título do trabalho: “Nós estamos aqui! O *Hip Hop* e a construção de identidades em um espaço de produção de sentidos e leituras

de mundo”. Ainda que realçando as contradições, o discurso insistia na projeção identitária, numa abordagem prescritiva do currículo.

A aposta em uma escola-de-portas-abertas (não por acaso a última palavra do texto) articula uma finalidade teleológica, certo idealismo que aponta para relações sem poder, a igualdade, enfim. Uma escola idealizada como aquela que permitirá um dia – não se sabe quando – que todas as culturas tenham *a mesma* expressão e manifestação¹⁶³.

Mas, a desilusão (e a suspeita) com a diversidade já vinha ocorrendo na dissertação, na qual são perceptíveis operações na lógica da norma. Vimos que grafiteiros e demais convidados para um dia festivo na escola foram proibidos de entrar porque estavam usando um boné (RIBEIRO, 2008). Um dos convidados disse que não retiraria a “extensão de sua pele”, enquanto que para a gestora ele não queria tirar o boné porque “devia ser careca”. Na mesma ocasião, embora tenha sido dito antes para os alunos que familiares e amigos podiam participar do evento, um ar de suspeita estabelece a ordem de que ninguém mais entraria porque era “perigoso”.

Como pode a mesma instituição valorizar a diversidade e impedir o acesso dos familiares e amigos em dias festivos por que supostamente haveria confusão? Como pode a mesma escola que diz valorizar a cultura juvenil cometer ações de pretensa assimilação? Que diversidade era aquela tão contraditória ao meu entender?

Derrida ajuda-me a entender hoje que se trata de uma das faces do discurso da norma – até mesmo articulada por conservadores, por exemplo, no Movimento Escola Sem Partido¹⁶⁴. Trata-se de uma “cilada da diferença” (uma cilada da diversidade seria mais coerente) – conforme aponta Pierucci (1999). Cilada porque o mesmo discurso relativista serve a propósitos conservadores como *mecanismo de retorção*. Assim, argumento que não há contradição no discurso da diversidade, mas uma normatividade de difícil percepção porque caminha com um moralismo que se vem tornando “lugar comum” em distintos discursos, um operador textual que controla e estabelece os elementos como se fossem pré-dados.

¹⁶³ Para ampliar a discussão a cerca do limite da igualdade, cf. Macedo (2014).

¹⁶⁴ Tal movimento, assumidamente conservador, recorre ao discurso da pluralidade cultural para defender a dissociação do direito de aprender do direito de ensinar, cabendo inclusive no discurso sanções para os docentes, considerados por aqueles, ideólogos partidários que incutem em crianças e jovens indefesas o que denominam de marxismo.

Ao mesmo tempo em que se prima pela hospitalidade, gera-se constrangimentos. “A casa” parece acolhedora, mas para permanecer nela, a condição chega ao nível antropofágico, pois os hóspedes são forçados a se despirem de sua própria pele para continuar sendo hóspedes. Na lógica da hospitalidade, a diversidade tende a tratar estrangeiros como hospedeiros, “o outro” sob a insígnia do mesmo. A normatização é uma produção-exclusão de possibilidades que assimila e autoriza a falar pelo outro. Deste modo, seja como “a fonte de todo mal”, seja como “alguém a tolerar” ou como “um sujeito pleno de uma cultura dada”, a diferença e a alteridade são objetos de controle do mesmo.

Em uma leitura pós-estruturalista, o estrangeiro rapidamente torna-se um hóspede condicionado pelas regras que o obrigam a falar a mesma língua de quem hospeda. O currículo tem sido para hóspedes e não para estrangeiros (AXER, 2012). No entanto, a educação se dá como acontecimento, como encontro com o Outro - que é desde sempre um espectro, pois não há como nomeá-lo e classificá-lo absolutamente, o que o tornaria o mesmo. Nessa perspectiva, a interculturalidade é imprevisível e incalculável. Dá-se a partir da multiplicidade das línguas, não havendo, portanto, nenhuma origem em que se busque uma essência, seja racial, de gênero ou juvenil, sequer há, fora de um contexto, uma juventude que produza culturas juvenis ou ainda uma cultura juvenil negra (gay, feminina, lésbica etc.).

O enfoque da dissertação era construir identidades e transformar “a realidade”. Identifico na atividade denominada “quem sou eu? Quem é o meu amigo?” um discurso essencialista que se deu por um viés histórico e cultural. Embora tenha considerado a dinâmica cultural, havia uma sujeição dos alunos a uma “identidade prévia”, evidenciada a partir dos seguintes efeitos:

Entendo que os alunos (as) queriam denunciar a discriminação racial enfrentada **pelos negros (as)**. Esse fato está de acordo com toda uma discussão contemporânea étnico-racial (...) o fato de se interessarem por música nacional, nos traz a informação de que é possível construir um trabalho de dança de rua no qual a música também transmita uma mensagem (p. 118/119).

Os mecanismos de sujeição também retornavam: “por você ser branco, por que uma cultura afrodescendente te chamou a atenção?” (da

entrevista). A mesma pergunta feita por um dos participantes do projeto a mim foi elaborada em diversos outros momentos por outros sujeitos (RIBEIRO, 2008).

Já o conceito de hibridização era entendido como uma mistura de conteúdos pré-dados, não no sentido da enunciação (BHABHA, 1998). Desta forma, a referida pesquisa aponta momentos em que se “revela a presença de identidades híbridas” (p. 115), como nos casos em que um dos participantes questiona a questão das mulheres na cultura *Hip Hop* ou na ocasião em que outro participante trata de aspectos ligados à religião *evangélica*, definidos no estudo como “diferença das diferenças”.

Embora torne a discussão mais complexa, a diferença está ainda submetida a uma similaridade que a antecede. Ou seja, não se tem a percepção de outros sentidos de diferença, como a *diferença contra*, uma espécie de rejeição de lugares pré-dados (BURBULES, 2012).

Entendo hoje que tudo é intercultural, pois hibridizar tem haver com o entre-lugar no qual se dá toda a negociação de sentido. Conforme explica Derrida (2011), o ato de diferir é o mesmo do adiar, isto é, toda construção é em si mesma desconstrução. A lógica é, portanto, inversa. Não há igualdade que antecede a diferença, mas diferenças que antecedem qualquer ideia de particularidade. A diferença é movimento.

REINICIAR...

O objetivo do atual estudo foi remobilizar os sentidos de uma pesquisa realizada em um quadro teórico distinto. Significantes como currículo, cultura e diferença são repensados por intermédio do fluxo e do hibridismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AXER, B. Currículo para estrangeiros ou para hóspedes? Algumas contribuições de Jaques Derrida para o pensamento curricular, *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 111- 127, dez. 2012.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. *Nuevas minorias, nuevos derechos*: Notas sobre cosmopolitismos vernáculos. 1a ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: Incertezas e desafios*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 175-206.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Lei Nº 10639/ 2003. Brasília, DF, junho/ 2005.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 119- 138.

LEITE, C.; MACEDO, E. Multiculturalismo nas reformas no Brasil e em Portugal. In: TURA, M. de L. R.; LEITE, C. (orgs.). *Questões de currículo e trabalho docente*. Rio de Janeiro, Quartet, 2010, p. 21- 44.

LOPES, A. C. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. In Dossier Temático: configurações de Investigação Educacional no Brasil. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, 2013, 7-23.

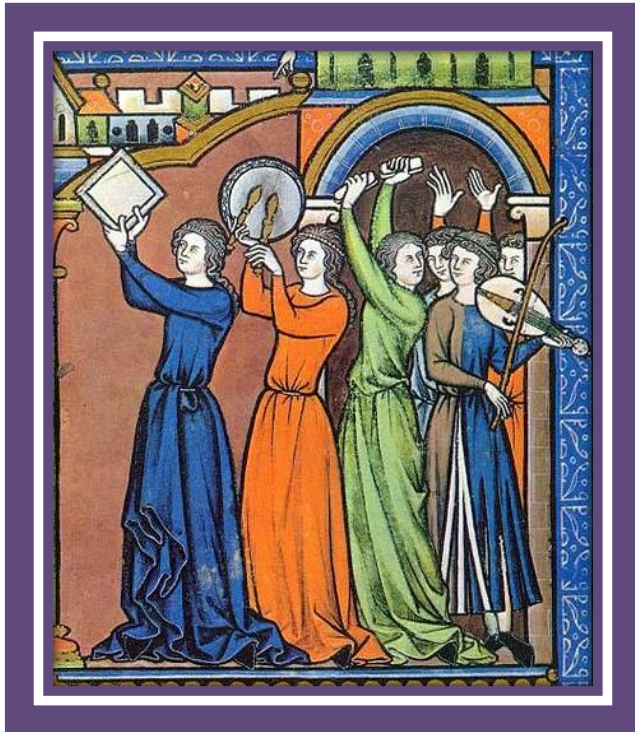
LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E.. Currículo, subjetividade e diferença. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq (disponível em www.curriculo-uerj.pro.br), 2014.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

RIBEIRO, W. G. “Nós estamos aqui”: O Hip Hop e a construção de identidades em um espaço de produção de sentidos e leituras de mundo. 2008. Dissertação (mestrado em educação) – UFRJ, Rio de Janeiro.

CURRÍCULO E INCLUSÃO



- LXXXVII -

CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM TIMOR-LESTE: A BUSCA POR ABORDAGENS SUPERADORAS E EMANCIPATÓRIAS

Alessandro Tomaz Barbosa – UFT (Brasil)

Suzani Cassiani – UFSC (Brasil)

INTRODUÇÃO

Em 2010, o Ministério da Educação de Timor-Leste solicitou o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) para proceder à reestruturação curricular do ESG no país. Para efeito, a FCG e o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), com o apoio técnico da Universidade de Aveiro, prepararam e apresentaram conjuntamente ao Fundo da Língua Portuguesa um projeto, que foi aprovado para financiamento (RAMOS; TELES, 2012).

No plano curricular elaborado por essas instituições foram apresentados, descritos e caracterizados três componentes (componente de formação geral, componente Ciência e Tecnologia e componente Ciências Sociais e Humanidades), sendo enumeradas as suas finalidades formativas gerais.

Segundo Ramos e Teles (2012), o ministro da educação de Timor-Leste tinha considerado que a estruturação do plano curricular, assim como a elaboração dos programas das disciplinas, dos manuais para os alunos e dos guias para os professores deveriam ser em articulação com professores timorenses.

Estes grupos formados por professores timorenses passariam a ser denominados de equipes homólogas. No entanto, fatores como a carência

de meio de comunicação, a falta de conhecimento na área específica e de Língua Portuguesa e a dificuldade do ministério timorense efetivar a constituição das equipes homólogas, fizeram com que essas equipes não fossem constituídas.

Conforme Ramos e Teles (2012), apenas nas missões posteriores em Timor-Leste, e a pedido da Universidade de Aveiro, o Ministério da Educação selecionou professores timorenses para participarem em reuniões de trabalho com os membros das equipes de autores do currículo do ensino secundário. No entanto, essa seleção foi fortemente condicionada, pois só foram chamados professores do distrito de Dili (capital do país).

Reconhecendo esse histórico na construção curricular desse país, esse trabalho tem como objetivo apresentar algumas abordagens superadoras e emancipatórias para se pensar a implementação e utilização do currículo do ESG de Timor-Leste.

A IMPORTAÇÃO DO CURRÍCULO EXÓTICO: CONTEXTO GLOBAL E CONTEXTO LOCAL

Partindo de que a construção curricular sintonizada com os conhecimentos locais se configura como um desafio, buscamos nesse trabalho discutir os possíveis diálogos entre o currículo escrito (contexto global) e o currículo real (contexto local).

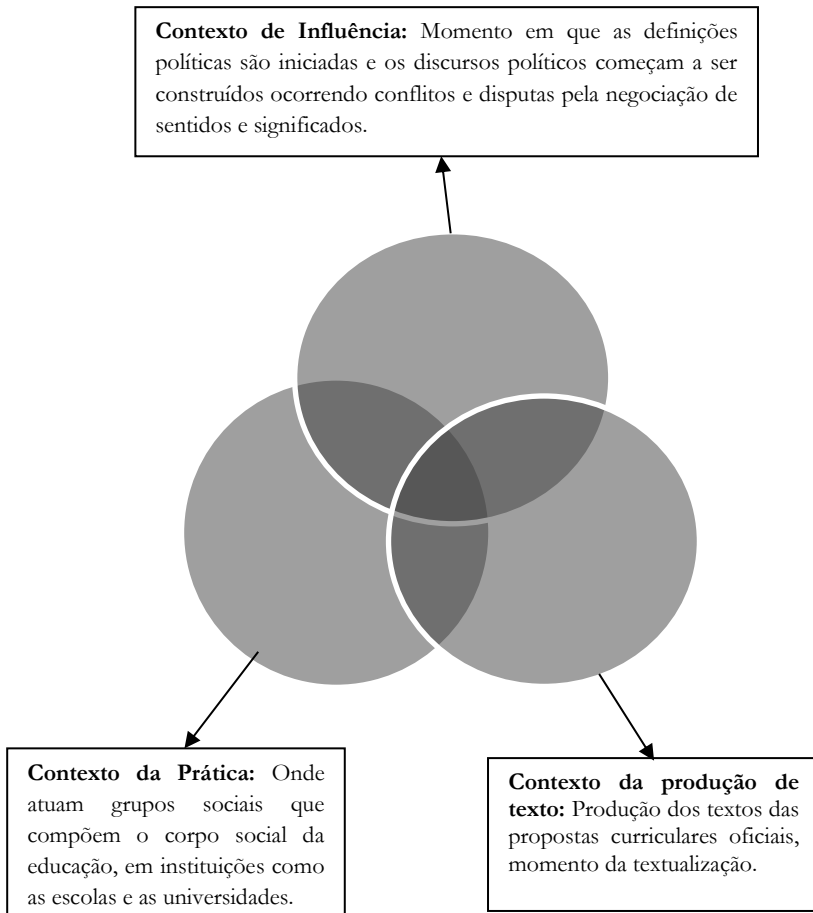
Essas denominações de currículo abordado nessa pesquisa são fundamentadas em autores como Goodson (1995), que atribui ao currículo escrito a função de nos proporcionar um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações, enquanto o currículo real é caracterizado como todos os tipos de aprendizagem que se manifestam nas interações em sala de aula.

Discutiremos a problemática envolvendo essas dimensões curriculares com base nos estudos de Políticas de Currículo, dialogando, especialmente, com Stephen Ball e Richard Bowe que defendem a ideia de que as políticas curriculares não se trata de um movimento verticalizado, ou seja, esse autor entende tais políticas não como um movimento de ‘cima’ para ‘baixo’, marcado pelo poder central e pelos governos, ou como um movimento de ‘baixo’ para ‘cima’, tendo na prática seu campo de produção.

O “ciclo contínuo” ou abordagem do “ciclo de políticas”, proposto por Ball e Bowe (1992), é composto por três contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática.

Esses diferentes contextos que compõem o ciclo contínuo encontram-se inter-relacionados (figura 1), de forma que não possuem relação de hierarquia, linearidade, nem uma dimensão sequencial.

Figura 1: Os Contextos de Influência, da Produção de Textos e da Prática.



Fonte: Adaptado de Lima (2008, p. 32).

As inter-relações podem ser observadas no ciclo contínuo, defendido por Ball e Bowe (1992), ao considerarmos que alguns sujeitos que desenvolvem sua função como profissionais em instituições de ensino no Timor-Leste, também fizeram parte do contexto de influência e produção de texto, discutindo e produzindo ideias durante a produção das políticas curriculares. Dessa forma, os sujeitos que fazem parte do contexto

de influência faz eco no contexto da prática e vice-versa. No entanto, nos questionamos como foi a participação dos professores timorenses na produção do currículo do ESG e como está sendo essa construção..

Martins (2013), que coordenou a implementação do currículo no ESG, afirma que a equipe portuguesa procurou aprofundar conhecimentos sobre a realidade timorense e a cultura, inclusive a cultura escolar, mas não foi possível situar o mesmo nível de participação das equipes timorenses.

De acordo com Barbosa e Cassiani (2015), a não participação dos timorenses na construção curricular do ESG do próprio país, resulta em um plano curricular que se configura como uma adaptação de um modelo de currículo, composto por aspectos usados em sociedades ocidentalizadas e, principalmente, industrializadas que na maioria das vezes não reflete a realidade timorense, configurando-se dessa forma, uma transnacionalização curricular.

A compreensão sobre ciclo e políticas na produção das políticas curriculares no Timor-Leste, permitem-nos observar as relações macro e micro. Segundo Lima (2008), o nível de análise em macro-escala é representado pelo contexto sócio-político-econômico, nacional e internacional, onde estão sendo produzidas as políticas educacionais.

No nível de macro-escala para pensarmos a reestruturação curricular do ESG em Timor-Leste, consideramos três grandes orientações (ME-RDTL, 2011):

- Elementos marcantes do desenvolvimento recente do sistema educativo timorense.
- Programas internacionais que tiveram a adesão do país (“Education for All” e “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”).
- Realidade interna, na qual se inscrevem princípios normativos (Constituição da República, e Lei de Bases da Educação), princípios orientadores da ação (Política Nacional da Educação), reformas estruturais (Lei Orgânica do Ministério da Educação) e reforma do sistema de ensino (Reforma Curricular do Ensino Básico).

No nível da micro-escala considera-se o contexto das instituições de ensino (“chão da escola”) em Timor-Leste, o que denominamos de currículo real. Consideramos que as relações entre esses contextos macro e microssociais são bastante complexas e multidirecionais, pois sofrem constantes processos de interpretação, recontextualização e hibridização.

Segundo Ball (2001), os processos de reforma não se prendem simplesmente à introdução de novas estruturas e incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores. Segundo esse autor, o processo de implementação das reformas têm que ser analisados ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, Martins e Ferreira (2013) afirmam estarem conscientes que nenhuma reforma/reestruturação é transferível de um país para outro, onde as condições e referenciais são muito diferentes. É preciso um longo e continuado trabalho de pesquisa, mas é também necessário ter uma enorme ambição para projetar um Currículo alcançável através de um plano rigoroso, criteriosamente acompanhado e avaliado. Porém, o material didático elaborado por essa cooperação deixa a desejar sobre essa afirmação das autoras, por exemplo, na disciplina de Ciências do Ensino Pré-secundário e na disciplina de Biologia do Ensino Secundário, percebe-se um movimento de transnacionalização curricular (transferência de conhecimentos de um povo para outra cultura, sem permitir um diálogo de saberes), imprimindo uma epistemologia geral em que os saberes científicos são abordados como universais e únicos.

Na busca por uma relação mais dinâmica e inter-relacionada entre as esferas macro e micro no cenário da construção curricular desse país, é necessário que os contextos de influência, de produção e da prática não se configurem de uma forma unidirecional (de cima para baixo), mas que seja compreendido de forma circular, em que os agentes sociais no interior das instituições de ensino estão sujeitos a dialogar com as propostas oficiais, em vez de serem obrigados a cumprir determinações curriculares.

A BUSCA POR ABORDAGENS SUPERADORAS E EMANCIPATÓRIAS PARA A CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM TIMOR-LESTE

Na busca de alternativas para que os professores e os alunos timorenses reflitam e discutam a produção e implementação do currículo do ESG como um movimento que marca a colonialidade do saber/poder,

buscamos trazer alguns referenciais teóricos que discutem a importação e utilização de epistemes de países estrangeiros por sistemas de ensino em países emergentes, entre estes, destacamos:

- Ecologia de saberes (SANTOS, 2007).
- Epistemologia de fronteira ou pensamento liminar (MIGNOLO, 2003).
- Educação CTS (LINSINGEN, 2007; CASSIANI, LINSINGEN; 2009).
- A antropofagia (ANDRADE, 1928).

Ecologia de saberes

Santos (2007) denomina a linha abissal invisível, como a fronteira que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia.

Buscando superar as linhas abissais, esse autor destaca o pensamento pós-abissal, que pode ser sintetizado como um aprender com o Sul (não geográfico), usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes.

A ecologia de saberes renuncia a qualquer epistemologia geral, reconhecendo a existência de uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna), em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia.

A ecologia dos saberes se apresenta como uma globalização contra-hegemônica, que se destaca pela ausência de uma alternativa no singular. A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento intercultural.

Na ecologia de saberes, a busca de reconhecimento para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica.

A ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Santos (2007) enfatiza que para haver um diálogo e um enriquecimento mútuo, torna-se necessário o uso de procedimentos adequados de tradução intercultural, mediante os quais é possível identificar preocupações comuns, aproximações complementares,

assim como, as contradições inultrapassáveis (problemas associados à linguagem). Como resultado, a tradução intercultural deve operar nos níveis linguístico e cultural.

Nessa perspectiva, de acordo com Canclini (2015), os diferentes se constituem, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos.

Epistemologia de fronteira

A ideia de epistemologia de fronteira (pensamento liminar) proposta por Mignolo (2003), pode ser um caminho para o reconhecimento da diferença colonial e para a emergência de vozes, línguas, culturas, significados e histórias. A epistemologia de fronteira, que nesse trabalho abordamos como uma das vias superadoras e emancipatórias na construção curricular em Timor-Leste, traz à tona a polifonia, a pluralidade de possibilidades do conhecer, nenhuma tendo necessidade de eliminar a outra para se afirmar.

Ressaltamos que o pensamento liminar ou de fronteira constrói-se no diálogo com os saberes hegemônicos, e desenvolve-se nas fissuras da colonialidade, a partir de saberes que foram subalternizados em decorrência dos processos imperiais coloniais (IBIDEM, 2003).

Nessa perspectiva, Mignolo (2003) enfatiza que não se deve negar a importância dos saberes ocidentais hegemônicos, mas sim regionalizar e provincializar as diferentes histórias locais (modernidades coloniais) e os diferentes projetos globais (colonialismos modernos).

Educação CTS

Buscando superar a descontextualização e fragmentação do currículo do ESG, apresentamos como uma das vias superadora e emancipatória, a educação CTS. Conforme Linsingen (2007), educar numa perspectiva CTS é, fundamentalmente, favorecer um ensino de/sobre ciência e tecnologia que vise à formação de indivíduos com o objetivo de se tornarem cômicos de seus papéis como participantes ativos da transformação da sociedade em que vivem.

Segundo esse autor, a renovação educativa proposta por essa perspectiva pode ser favorecida por uma mudança de olhar, de educadores e de educandos. Assim, o ensino de ciências e tecnologia deixa de ser enfocados em conteúdos distantes e fragmentados, baseados em

conhecimentos científicos supostamente neutros e autônomos, e passa a ser focado em situações vividas pelos educandos em seu cotidiano.

A educação CTS considera que os temas gerados durante o processo de ensino-aprendizagem, serão problematizados e relacionados com aspectos que envolvam as dimensões políticas, econômicas, sociais, ambientais e científicas. Para Cassiani e Linsingen (2009), a proposta de ensino pautada nessa perspectiva, envolve discussões sobre a forma como esses temas podem ser trabalhados, fugindo da educação bancária, no sentido freiriano.

Antropofagia

O termo antropofagia foi amplamente discutido nas obras de Oswald de Andrade (1928), juntamente com Mário de Andrade. Oswald de Andrade no manifesto antropófago, publicado em 1928, desenvolve e explicita a metáfora da devoração. Segundo esse autor, nós, brasileiros não deveríamos imitar e sim devorar a informação nova, viesse de onde viesse.

Oswald desenvolve essa metáfora, baseado no ritual antropofágico dos indígenas Brasileiro. O ato antropofágico desenvolvido pelos indígenas consistia em comer partes do corpo do inimigo admirado, para adquirir-lhe a bravura, a destreza e as virtudes morais.

Com base nos textos de Andrade, consideramos importante estabelecer uma perspectiva teórica que denominamos nesse trabalho de *antropofagia curricular*, para refletir e problematizar o ensino de episteme de países estrangeiros por sistemas de ensino em países emergentes, como o caso do Timor-Leste.

Ao pensarmos o caso da construção e implementação do currículo em Timor-Leste, a antropofagia curricular consiste no educando/educador timorense se apropriarem dos saberes ocidentais hegemônicos, apresentados no currículo exótico e reinventá-los em termos locais.

Essa perspectiva dialoga com Freire (2005), pois conforme esse autor, a superação da contradição educador-educando se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.

De acordo com Freire (2005), não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, à maneira da concepção bancária, entrega-lhes conhecimento contido no programa, cujo conteúdo nós mesmos

organizamos. A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos fundamental romper com o movimento de transnacionalização do currículo, que consiste na transferência de conhecimentos de um povo para outra cultura, imprimindo conhecimentos ditos “universais” que parecem neutros, ahistóricos, higienizados e que não permite o diálogo de saberes.

Sem a pretensão de esgotar as vias superadoras e emancipatórias para se pensar a implementação curricular em Timor-Leste, nesse trabalho consideramos algumas teorias que contribuí para refletirmos a importação e utilização de epistemes de países estrangeiros em sistemas de ensino em países emergentes.

Consideramos que essas vias superadoras e emancipatórias valorizam a cultura e a identidade timorense, tornando-se importante para a luta desse país em se consolidar como uma nação independente, autônoma e soberana.

Dessa forma, destacamos a importância dos estudos pós-coloniais e a necessária discussão sobre a descolonização do saber, para buscar romper com a rigidez de fronteiras epistêmicas estabelecidas e controladas pela colonialidade do poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE. O. Manifesto antropófago. *Revista de Antropofagia*. Ano. 1, Nº. 1, maio de 1928.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*. v.1, n.2, pp. 99-116, 2001.

BALL, S. J.; BOWE, R. The policy processes and the processes of policy. In: BALL, S. J.; BOWE, R. & GOLD, A. (orgs.). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.

BARBOSA, A. T. CASSIANI, S. Efeitos de colonialidade no currículo de ciências do ensino secundário em Timor-Leste. *Revista Dynamis*. FURB, Blumenau, v.21, n. 1, p. 3–28, 2015.

CANCLINI, N. G.. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. 283p.

CASSIANI, S.; LINSINGEN, I. Formação inicial de professores de Ciências: perspectiva discursiva na educação CTS. *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 34, p. 127-147, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: paz e terra, 2005.

GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LIMA, L. T. S. *Políticas Curriculares para a Formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática*. Dissertação de Mestrado. 190p. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

LINSINGEN, I. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. *Ciência & Ensino*, v. 1, p. 01-16, 2007.

MARTINS, I. Educação em ciências no ensino secundário geral em Timor-Leste: da investigação à cooperação. *Journal of Science Education*, n.14, p. 20-23, 2013.

Martins, I. P. Ferreira, A. *A Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor Leste: Um caso de cooperação da Universidade de Aveiro no domínio da educação*. In Moraes, C. Coimbra, R. L. (Eds.), *Pelos mares da língua portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2013.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/Projetos globais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2003.

ME-RD'TL. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Díli. Ministério da Educação - Republica Democrática de Timor-Leste. 2011.

RAMOS, A. M.; TELES, F. *Memória das políticas educativas em Timor-Leste: A consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2012.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra (Portugal), n. 78, p. 3-46, out. 2007.

FORTALECIMENTO POLÍTICO NO COLETIVO DE MULHERES DO NORTE DE MINAS GERAIS

Anailde Pinheiro Rocha Dourado ¹⁶⁵

Vândiner Ribeiro¹⁶⁶

INTRODUÇÃO

Filas a perder de vista para o almoço, para o banho, noites culturais embaladas por sanfoneiras, forró de mulheres, cantorias. Tudo isso produz um grande evento que expressa a alegria e a satisfação das mulheres em participar das marchas do Coletivo de Mulheres do Norte de Minas. Além de reivindicar, elas encontram as companheiras, fazendo desse evento também um ambiente de lazer. O Coletivo é uma organização feminista criada por lideranças regionais, no que se refere à ocupação das mulheres em espaços políticos, por meio de ações para o fortalecimento do grupo. Nele, fomentam-se as discussões pelo reconhecimento das mulheres, enquanto sujeito social de direito.

O currículo desse Coletivo de mulheres é o objeto de análise de uma pesquisa de mestrado em andamento e que aqui apresentamos as linhas gerais que foram traçadas até o momento. A centralidade da pesquisa é analisar como o currículo do Coletivo cria mecanismos, estratégias e táticas de fortalecimento político do grupo. O currículo é, nesta investigação, compreendido como um discurso, que permeia as relações entre o indivíduo

¹⁶⁵Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina/MG, Brasil, anailderoccha@yahoo.com.br.

¹⁶⁶Professora no Departamento de Práticas Educacionais e Currículo/DPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN, Brasil, vandiner@gmail.com.

e a sociedade e nos constitui como sujeitos. Dessa forma o currículo do Coletivo “corporifica as relações sociais” (SILVA, 1996, p.23) e é fruto da construção social e produção de sujeitos que se constituem a partir de diversos aspectos, em uma estreita relação com o poder. Nesta perspectiva, Silva (1995, p. 195), afirma que “as narrativas contidas no currículo, explícita e implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais”. Assim, o currículo legitima ou não determinados conhecimentos.

Ao fazer escolhas, disputas de poder e saber entra em funcionamento. Foucault (2010) afirma ser intensa a relação entre saber e poder, sendo esses, parte do mesmo processo. O poder “produz saber [...], [e] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p.30). O currículo como construção e prática social, transmite saberes e produz identidades individuais e coletivas. Para Moreira e Macedo (2002), a identidade é marcada pelo meio social, parte fundamental do movimento pelo qual os indivíduos e grupos reconhecem os elos. Dessa forma o Coletivo forja sua identidade no contexto permeado por ações que desenvolve pelo interesse em alcançar a igualdade de direitos para as mulheres. Identidade e diferença estão estreitamente ligadas às relações de poder. “O poder de definir a identidade e de marcar a diferença, não pode ser separado das relações mais amplas de poder (SILVA, 2012)”.

Para Hall (2013), a identidade é definida como relacional, ou seja, sua existência está subordinada a algo que lhe é externo. Deve ser observado seu aspecto histórico, que pode defini-la, ainda, como processo de resignificação dos conhecimentos. Hall (2005) colabora com discussão sobre identidade quando pergunta “quem precisa da identidade?” e argumenta que movimentos políticos necessitam dela, porque ela os identifica, os reuni para suas lutas específicas. Não é sem razão que o Coletivo, aqui investigado, preza por uma identidade delineada por ações e reivindicações, vivências e marchas que rompem o silêncio da invisibilidade da mulher norte mineira. O currículo produzido pelo Coletivo é carregado de escolhas que dão sustentação ao debate das questões referentes às mulheres por meio de ações de enfrentamento com a sociedade machista e da busca pelo reconhecimento de direitos.

UM OLHAR SOBRE O COLETIVO: DEMARCA-SE UMA JORNADA DE LUTAS

As sementes para a criação de uma organização de mulheres do Norte de Minas, que representasse suas reivindicações, foram jogadas em 2008. Tudo começou com a realização de várias reuniões nos municípios da região Norte de Minas com a presença de mulheres líderes sindicais, representantes de associações rurais, associações de mulheres, organizações não governamentais.

Em 2009, por meio de assembleia, a Associação foi formalmente criada com eleição da diretoria e o corpo de sócias fundadoras, constando todos os registros em ata. O Sindicato Rural de Porteirinha foi o espaço escolhido para abrigar a documentação da Associação. É necessário discutir o currículo do Coletivo, por ser um caminho a ser desbravado, uma vez que, de acordo com pesquisa no site da CAPES¹⁶⁷ ainda não foi realizado estudo sobre o Grupo.

Mesmo com alguns avanços demonstrados pelas mulheres no sentido de reagirem às opressões em suas associações e sindicatos, conseguindo tímidos benefícios (como salário maternidade e algumas concessões de crédito), é indispensável à construção de políticas públicas que venham contemplar outras reivindicações das mulheres, tais como: acesso a educação de qualidade, criação de delegacias da mulher, acesso à saúde integral para as mulheres. Nessa busca por transformações, em forma de políticas públicas, o Coletivo realiza várias atividades durante o ano, como por exemplo: a Marcha das mulheres.

Promovida anualmente, elabora-se projetos para captação de recursos para a Marcha. Ela é um espaço de denúncia e reivindicação. Como um ato político, promovem-se espaços de discussões, debates, encontros, incluindo, passeata pelas ruas da cidade. O local de realização da Marcha varia pela necessidade de enfrentamento a situações específicas do município, de acordo com as condições oferecidas pelas parcerias nos locais que recebe o evento, como logística, apoio financeiro e impacto político por meio da divulgação na mídia, nos veículos de comunicação local. A

¹⁶⁷ Nenhum tipo de pesquisa sobre este grupo registrada no Portal de Periódicos CAPE/ MEC (<http://www.periodicos.capes.gov.br>).

primeira marcha aconteceu em 2009, com 300 mulheres. Em 2012, contou com 2.000 mulheres. Em 2015, o Coletivo firmou parceria com a “Marcha Mundial das Mulheres”, reunindo 3.000 no município de Varzelândia. Alojadas em escolas, sindicatos e igrejas, fazendo do evento um acontecimento. As mulheres trazem as produções das comunidades para a feira que acontece paralela ao evento. Para apoiar as lutas e as reivindicações locais, a Marcha busca debater temas que atingem diretamente a região, onde a Marcha acontece, tais como: protesto contra as consequências da mineração em Porteirinha; contra a monocultura do eucalipto e do encurralamento das propriedades da agricultura familiar em Taiobeiras; em Varzelândia, além de questões regionais, o protesto contra o avanço do agronegócio em territórios quilombolas.

Segue a Marcha, como importante ação do Coletivo, na busca pelo fortalecimento político, por meio da subversão ao estabelecido às mulheres. Nesse sentido, as teorias pós-críticas nos ajudam a pensar tal currículo, uma vez que estas questionam o estabelecido e duvida de ideias totalizantes, “apontam para a abertura, a subversão, a multiplicação de sentidos para a diferença”. (PARAISO, 2004. p. 284-285). Assim, ele veste “como um artefato que significa, atribui sentidos representam e nomeiam culturas, sujeitos, vidas e o mundo, em meio a relações de poder e saber” (RIBEIRO, 2013, p.45).

Discorrer sobre a atuação das mulheres no Coletivo, demanda que estamos atentas na forma que o discurso da modernidade forjou a sexualidade feminina ao longo dos tempos. Nessa direção Simone de Beauvoir (1970) afirma que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Interessa-nos discutir a construção de uma sociedade essencialmente masculina, tradicionalmente machista, que estabeleceu regras de comportamento e pensamento para a condição da mulher: uma pessoa feminina, delicada, ingênua, confinada ao lar, completamente dedicada ao bem estar da família, aquela de constituição heterossexual. Tudo isso tem resultado no distanciamento das mulheres para a ocupação de cargos de liderança e nas tentativas de apagamento de ações quando essas resistem ao enquadramento.

Para Beauvoir, (1970, p. 9) ”nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade”. Nesta perspectiva, Scott (1995, p. 86), afirma que gênero se constitui a partir “das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”. Gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas

“diferenças sexuais” são representadas ou valorizadas (Louro, 2000) Assim, nos interessa ouvir como as mulheres do Coletivo percebem tais diferenças. Observando a atuação das mulheres do Coletivo, como sujeitos em busca da representação política feminina e maior notoriedade em um contexto específico, verificaram que esta atuação se enquadra como uma luta feminista. Butler (1990, p.18-19) afirma que "a formação jurídica da linguagem e da política que representa as mulheres como 'o sujeito' do feminismo. [...], o sujeito feminista se revela discursivamente constituída". Trabalhar o conceito de feminismo nessa pesquisa é relacioná-lo ao conceito de gênero, uma vez que ambos se aproximam e compartilham espaços na trajetória das mulheres do Coletivo. Para Louro (1997), o conceito de gênero é oriundo dos movimentos sociais feministas, sendo introduzido no Brasil, como ferramenta teórico-política nos estudos da academia.

O currículo do Coletivo parece ter investido desde a criação deste, na luta para que a mulher tenha seu espaço na sociedade. Para isso busca romper com a prática de discriminação e opressão da mulher, e ainda se convergem na discussão sobre a distribuição do poder na sociedade. Nessa direção, em análises preliminares vamos vendo uma “posição de sujeito mulher empoderada” ser constituída. Essa posição se caracteriza ser aquela mulher que não aceita menos que a igualdade de direitos. Aquela que assume papéis de liderança que predominantemente os homens assumiram ao longo da história. Aquela que luta por si e por suas companheiras. Aquela que o currículo do Coletivo vem ensinando a se indignar com a naturalização do machismo. As posições de sujeito “se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” (FOUCAULT, 2005, p. 58).

Processo de subjetivação é aquele pelo “qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que [...], não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (FOUCAULT, 2010, p. 262). Para Foucault (2010), o sujeito é definido como produto das relações de poder, de acordo com as regras inventadas pela sociedade. Diante do exposto, procuraremos identificar às práticas, as estratégias, as relações de poder e saber, bem como os processos de subjetivação em funcionamento no currículo do Coletivo, que vem promovendo seu fortalecimento político. Para isso percorreremos alguns caminhos metodológicos que resumimos na próxima seção.

CAMINHOS QUE ESTAMOS PERCORENDO

A metodologia adotada nesta pesquisa está sendo definida por contornos traçados no decurso da ação, “permeada por escolhas que [...] [estamos] fazendo no decorrer da investigação, ainda que aqui [...] [se] trace, de antemão, alguns percursos” (RIBEIRO, 2010, p.64). Com um posicionamento reflexivo, no sentido de “multiplicar e matizar a gama de olhares, desvencilhando das certezas” (COSTA, BUJES, 2005, p 2002), estaremos atentas a cada minúcia que possa ser percebida nessa Trajetória. De antemão elegemos a alguns elementos da pesquisa de base etnográfica para coleta das informações, tais como anotações no diário de campo, observação e entrevista. Para as análises lançaremos mão da análise do discurso inspirada nos trabalhos de Michel Foucault. Assim, pretendemos identificar quais os impactos que os aprendizados disponibilizados neste currículo tiveram nas instituições das quais as mulheres emergiram. Por meio desta pesquisa estamos buscando interpretar as vozes e os silêncios de um grupo de dez mulheres do Coletivo, acompanhando a trajetória delas desde as primeiras sementes que foram lançadas para o nascimento do Coletivo.

As atividades desenvolvidas pelo Coletivo como as marchas, assembleias e reuniões buscam debater temas sobre questões relativas à garantia de direitos, bem como a inserção das mulheres em diversos processos sociais. Essas atividades, analisadas nesta pesquisa, têm ensinado como as mulheres querem ser tratadas pela sociedade atual, privilegiando os saberes por ela produzidos.

Vale lembrar, que o estudo da pesquisa etnográfica consiste, grosso modo, na coleta de informações e de fenômenos ocorridos em pequenos grupos, de forma direta e contínua, em virtude da aproximação entre pesquisador e pesquisado. Nesse sentido, “A etnografia é a coleta direta, e a mais minuciosa possível, dos fenômenos que observamos, por uma impregnação duradoura e contínua e o processo que se realiza por aproximações sucessivas.” (LAPLANTINE, 1996, p 25).

Somar-se-á, aos elementos da pesquisa etnográfica, aqui utilizada, a análise de documentos produzidos pelo Coletivo, tais como: o estatuto, cartas abertas, atas, reportagens e fotos. Para tanto, serão feitas visitas às mulheres que compõem o grupo a ser investigado, em suas comunidades, observando sua rotina e seus modos de vida. As notas, registros de áudio e imagéticos buscarão capturar o máximo de informações sobre o que o

currículo do Coletivo tem ensinado às mulheres dele participantes. Assim, buscaremos contemplar “o máximo de vozes dos/as pesquisados/as [...] [observando] os gestos, os movimentos, a leitura dos tempos e dos espaços, os silêncios” (RIBEIRO, 2010, p. 65), aproximando assim, pesquisadora e objeto de pesquisa.

De modo geral, o caminho metodológico que vimos percorrendo tem nos mostrado como as práticas em funcionamento no currículo investigado demandam posições de sujeito que rompem com naturalização de que as mulheres estão destinadas a determinados espaço, enquanto homens a outros. Esses espaços, hierarquizados de maneira que as mulheres, quase sempre, estão abaixo dos homens.

FINALIZANDO UM INÍCIO DE CONVERSA

Esta investigação está pautada, pela constatação preliminar de que, embora o Coletivo seja uma instituição com poder de articulação das mulheres e que tem apresentado importantes contribuições para o movimento de mulheres no Norte de Minas, pela atuação do Coletivo na região é possível perceber lampejos de mudanças nas instituições em que as mulheres estão vinculadas, no sentido de levar informações aos locais onde atuam outras mulheres, modificando suas práticas no mundo do trabalho e na vida pessoal. Assim, acreditamos que os resultados deste estudo ajudarão a identificar e entender os efeitos deste grupo na sociedade, no ambiente onde é formado e também nas pessoas que dele participam. As informações coletadas têm nos levado à compreensão de que o Coletivo, enquanto movimento social, tem um currículo que traz contribuições significativas na região Norte de Minas Gerais, promovendo mudanças importantes nos modos de vida e compreensão do mundo às mulheres.

Servirá ainda de feedback para o próprio Coletivo e poderá utilizar as análises e informações para captação de recursos/projetos para o próprio grupo, e poderá ainda ser de utilidade na implementação de políticas públicas que favoreçam as mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVIOR, S. *O segundo sexo*. Trad. Sérgio Milliet. 4º Ed., São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

COSTA, M. V.; BUJES, I. E. *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisas nas fronteiras*. 1 Ed Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 23 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000

HALL, S.. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Trad. Silva T. e Guacira Louro, G. L. 2 ed. Rio de Janeiro: DRP&A, 1998.

LAPLANTINE, François (1996) *Aprender Antropologia*. 1 Ed, São Paulo, Brasiliense, 1988.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Lisboa: Porto Editora, 2000.

MOREIRA, Antônio Flavio B.; MACEDO, Elizabeth. Currículo, identidade e diferença.

In: MOREIRA, Antônio Flavio B.; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto: Porto, 2002. p. 11-33

PARAÍSO, M. A. *Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa*, São Paulo, 200: Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas.

RIBEIRO, Vândiner. *Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da “subjetividade lutadora”*. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RIBEIRO, Vândiner. *O funcionamento do currículo e processos de subjetivação em uma escola do Movimento Sem Terra*. Projeto de pesquisa. Texto digitado. 2010.

RIBEIRO, Vândiner. *Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da subjetividade lutadora*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais UFMG – MG. 2013.

SCOTT, J. W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Porto Alegre, Educação & Realidade, v. 20, n. 2, jul/dez 1995.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. d (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, Vozes, 2000.

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

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UM ESTUDO SOBRE O CURSO NORMAL E AÇÕES DE ORIENTAÇÃO INCLUSIVA

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

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

Vanessa Monteiro Ramos Gnisci - UNIG; SEMED-Nova Iguaçu
(Brasil)

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais muito se tem discutido sobre os cânones de uma Sociedade Inclusiva e a Educação ocupa lugar de destaque, pois as práticas escolares conformam e refletem modelos, concepções, parâmetros e modos dos grupos sociais. O tema do trabalho, Formação de Professores e Educação Inclusiva, busca discutir e refletir sobre a formação de professores no Curso Normal¹⁶⁸, sob da perspectiva da Educação Inclusiva.

Pretendemos fomentar a discussão sobre temas ligados à Educação Inclusiva numa proposição de construção de referências que fundamentem e dêem um estatuto teórico às práticas construídas no cotidiano escolar, na inserção de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola comum. O estudo foca-se *como as disciplinas, ensinadas e exercitadas no Curso Normal podem contribuir para uma prática docente inclusiva*.

¹⁶⁸ O Curso Normal é uma modalidade em nível médio de formação de professores, atualmente vigorando em alguns estados brasileiros, dentre estes o Rio de Janeiro. Forma o professor para lecionar em turmas de Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

O problema justifica-se pela ênfase que vem sendo dada à premissa que todos aprendem, independentemente de seu potencial cognitivo, gerando a certeza de que há de se buscar uma pedagogia diferenciada que leve em conta as diferenças socio-cognitivas dos alunos. Pelos ideais da Sociedade Inclusiva é esta própria sociedade que tem que se modificar para atender, com respeito e dignidade, às necessidades de todos os seus componentes, independentemente de sua condição.

São algumas das questões que nortearam a investigação: quais as disciplinas de orientação inclusiva que os alunos do Curso Normal de escolas estaduais da rede pública do município de Nova Iguaçu têm tido acesso em sua formação inicial? Esse contato com essas orientações têm vislumbrado, quando do exercício profissional do professorando, a inserção do aluno com necessidades especiais nas classes regulares de 1ª ao 5ª ano do Ensino Fundamental? De que maneira o curso de Pedagogia e as Licenciaturas podem contemplar a Educação Inclusiva em seus currículos propostos e efetivados?

Levando-se em contas as questões norteadoras, o estudo ora apresentado é de cunho quanti-qualitativo, o se levando em conta a tabulação dos dados de forma a que se tivesse acesso às respostas de uma parte numérica significativa dos formandos e ingressantes do 4º ano em nível médio, no Curso Normal¹⁶⁹ das escolas pesquisadas e, sobretudo, à qualidade das respostas dos mesmos.

Como referencial teórico, destacamos documentos tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que prescrevem ações que têm como substrato a Educação Inclusiva, no sentido de que a educação escolar abarque as diferenças, sem discriminações de qualquer espécie.

Coadunam-se com essas declarações, leis e documentos nacionais como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança do Adolescente (1990), a LDBEN 9394/96 entre outros. Destacamos fundamental a Portaria n. 1793, de dezembro/1994 considerando “a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais”, recomendando em seu artigo 1º que seja incluída a disciplina

¹⁶⁹ Atualmente o Curso Normal é realizado em três anos nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro.

“Aspectos Ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais’, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas”. A inclusão das pessoas com necessidades especiais também passa por medidas efetivas vinculadas à universidade em seus cursos de graduação, posto que a mesma portaria em seu artigo 2º recomenda a extensão dessa disciplina para “os demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades”.

Há autores que têm centralidade no debate tais como Carvalho (2000) com a premissa que há de se remover as barreiras do preconceito em relação às pessoas com necessidades especiais, muito mais do que somente os obstáculos arquitetônicos. González (2002) traz a proposição de que uma educação que leve em conta a diversidade apresenta bases didáticas e organizativas encaminham o processo de inclusão escolar. Ampliando o conceito de Educação Inclusiva, Mittler (2003) fala da construção de *contextos inclusivos*, pelo qual sejam implantadas ações e mecanismos que garantam a efetiva inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas. Há ainda de se citar Stainback & Stainback (1999) com sua proposta de uma guia de Inclusão para os educadores.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa quanti-qualitativa, também denominada como multimétodo por Campbell e Fiske (1959, *apud* Jick, 1979) orienta o pesquisador à utilização dos métodos quantitativos e qualitativos na coleta e construção dos dados e que os mesmos sejam criteriosamente analisados; as abordagens não se excluem e, ao contrário, se complementam alimentando o olhar do pesquisador.

A combinação de técnicas dessas naturezas torna a pesquisa mais densa e reduz os problemas de adoção de um único caminho e, a utilização de uma abordagem exclusivamente quantitativa pode empobrecer a visão do pesquisador em relação ao contexto onde são coletados os dados, impedindo a análise mais apurada.

A amostra da pesquisa consta das quatro escolas públicas estaduais de Nova Iguaçu onde é oferecido o Curso Normal, a saber: Escola A, Escola B, Escola C e Escola D. O estudo aqui apresentado estabeleceu-se a partir da pesquisa de campo e foram aplicados questionários em alunos-respondentes do 4º ano do Curso Normal, de 04 escolas públicas estaduais

no município de Nova Iguaçu, em turmas concluintes de 2006 e turmas iniciantes de 2007.

Foram respondidos 293 questionários, dos 426 alunos nas listagens das escolas, o que corresponde a 68,77% do universo de alunos de 4º ano do Curso Normal dos colégios pesquisados, o que referenda as considerações que foram inferidas sobre os dados coletados pelos questionários.

Os questionários foram tabulados seguindo uma abordagem quantitativa, orientando-se para a construção de gráficos e tabelas que indicavam os percentuais quantitativos das respostas coletadas, e em segundo momento, os dados foram trabalhados pela Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa tem como N 293 questionários respondidos por alunos do 4º ano do Curso Normal de 04 escolas públicas estaduais de Nova Iguaçu. Dentre esses 293, 88% estão na faixa de idade de 16 a 20 anos; 5% de 21 a 25 anos; 2% de 31 a 50 anos; 1% de 26 a 30 anos; 90,4% (265 respondentes) do sexo feminino; 4,77% (14) do sexo masculino; e 4,77% (14) não responderam. A distribuição por escolas confirma o resultado total apontando o que Chamon (2005) denomina de “trajetória de feminização do magistério”.

Gonçalves, na apresentação do livro de Chamon (*id.*) observa que desde o século XVIII com o início do capitalismo industrial o perfil das famílias altera-se radicalmente, aumentando cada vez mais necessidade de mão-de-obra para o mercado de trabalho. As profissões se reestruturam com a agregação de valor àquelas mais solicitadas pelo mercado da época. O magistério deixa de ter o prestígio concedido anteriormente e vai mudando de gênero, passando às mulheres a “‘nobre’ missão de educar” (Gonçalves *apud* Chamon, 2005, p. 11). O autor ressalta que essa mudança “não é, entretanto, uma mudança puramente biológica. Ela se inscreve no campo do simbólico. Na realidade, o que muda é o gênero do magistério e não o sexo, de uma ação eminentemente masculina para uma atividade feminina” (*id., ib.*).

Antes de confirmar uma tendência histórica, a pesquisa aponta que a feminização do magistério não é um fenômeno novo nem tampouco

passageiro, o que requer um olhar apurado para o desenrolar da profissão como gênero, tendo sempre o cuidado de não engessar as considerações.

A questão 01 *No Curso Normal, qual a importância que você dá ao estudo das Didáticas*, tinha como objetivo saber se a Didática da Educação Especial tinha o mesmo peso que, aparentemente, era conferido às Didáticas tradicionais. Com 247 registros consideraram a Didática da Educação Especial como muito importante, sendo esta em relação às outras (a saber: Didática do Ensino Fundamental, Didática da Educação Infantil e Didática da Educação de Jovens e Adultos), tida como *a mais importante daquelas estudadas*.

A questão 02 *Como essas didáticas têm lhe ajudado na sua prática de estágio?* almejava ampliar a resposta da questão anterior. Contudo, pela exiguidade do tempo e a necessidade de apresentar os resultados, categorizamos os registros de forma a entender se as didáticas vinham sendo úteis (ou não) na prática de estágio: sim 90%; mais ou menos 5%; não 2%; não responderam 3%. Os resultados mostram que as didáticas têm grande peso no Curso Normal, uma disciplina de ordem prático-instrumental fundamental na formação e atuação do professorando.

A questão 03 *As didáticas que você estudou, de maneira abrangente, falavam de Educação Inclusiva?* tinha como interesse fechar mais o foco da pesquisa: 91,1% (267) disseram que sim; cerca de 2% (06) declararam que não; e 6,8% (20) não responderam à questão. Os resultados permitem afirmar que a Educação Inclusiva tem sido preocupação da Didática de forma ampla, confirmando o cabedal legal e teórico sobre essa questão, anunciado como escopo do estudo.

A questão 04 *Se falavam, marque os pontos abordados por elas* tinha como objetivo saber sobre que pontos da Educação Inclusiva que as didáticas abordavam. As respostas ficaram assim distribuídas: 129 registros, a inclusão de pessoas com deficiência; 90 registros, a evasão escolar; 88, a diversidade cultural; 81, a condição socioeconômica; 53 registros, a inclusão de idosos; 38 registros, a inclusão de gênero; 04 e 03 registros respectivamente, outros e não responderam.

A questão 05 *Especificamente na Didática da Educação Especial, marque os assuntos estudados* com 280 registros: deficiência mental e deficiência visual, seguido de deficiência auditiva com 279 registros; deficiência física, com 268; inclusão, com 265. Dentre os assuntos menos estudados encontram-se a História da Educação Especial, com 147 registros e Condutas Típicas, com 143.

Questão 06 *Sendo professor, como se sentiria (pessoal e/ ou profissionalmente) recebendo um aluno com necessidades educacionais especiais em sua classe?* Foram as respostas: mal preparado – 68 registros; empatando com 42 registros a categoria de bem preparado e desafiado.

Questão 7 *Que medidas didáticas você tomaria em relação a este/ esta aluno/ aluna?* Objetivava saber se as medidas de cunho didático condiziam com as respostas que os alunos apontavam conheciam a didática de lidar com a Educação Inclusiva na sala de aula: *medidas de inclusão*, seguida de *atenção e métodos adequados* mostram que essa resposta se choca com as respostas da pergunta anterior, na qual o mesmo aluno diz não se sentir preparado para a inclusão do aluno com necessidades especiais em sala de aula.

Entretanto, levando-se em conta o alto número de registros que apontam *bem preparados e desafiados*, supomos que, mesmo sem a segurança do subsídio técnico, o professorando, empiricamente, busca meios e métodos adequados para o atendimento do aluno especial, quando dele assim for exigido no âmbito profissional e pessoal.

A questão 08 *O que você tem buscado para complementar sua formação fora do Curso Normal?* era composta de 09 alternativas¹⁷⁰. O objetivo era saber quais as alternativas que os alunos de têm buscado na perspectiva da sua formação continuada. A mais apontada pelos respondentes foi a leitura de jornais, revistas e livros da área de Educação (222 registros), seguida de leituras de livros diversos (216) e visitas a centros culturais e museus (216 registros). Percebe-se que as respostas contrariam o senso comum de que o aluno, o jovem, em geral, não lê. A alternativa (D) *observações cotidianas em relação à prática pedagógica que podem ser esclarecidas pelas teorias estudadas* 185 registros; alternativa (H) *consultas à Internet (textos, músicas etc)* 166 registros; alternativa (B) *seminários, congressos, jornadas, palestras sobre educação* 158 registros; a alternativa (F) *vídeos/ DVD's/ documentários* 135 registros; a alternativa (C) *debates* 116 registros.

¹⁷⁰ (A) leituras de livros diversos; (B) seminários, congressos, jornadas, palestras sobre educação; (C) debates; (D) observações cotidianas em relação à prática pedagógica que podem ser esclarecidas pelas teorias estudadas; (E) leitura de jornais, revistas e livros da área de Educação; (F) vídeos/ DVD's/ documentários; (G) visitas a centros culturais e museus; (H) consultas à Internet (textos, músicas etc.); (I) outros. Quais?

Ainda na alternativa (I) *outros*. *Quais?* foram apontadas como estratégias de formação continuada: *curso de alfabetização e educação infantil* (02), *cursos de idiomas e informática* (02), *curso de LIBRAS* (01), além de *reflexão sobre o assunto*, *trabalho voluntário* e *sanar as dúvidas com o professor*.

A questão 09 *Pelo que você estudou na Didática da Educação Especial, quais os pontos/ assuntos que você gostaria que fossem aprofundados? Justifique* foi agrupada de acordo com a categorização das respostas do domínio Psicomotor 188 registros; Cognitivo 81; Afetivo 76; Receptivo 37; Indiferente 32. As respostas apontam (46%) que a Didática da Educação Especial deve se aprofundar nas questões psicomotoras, aquelas relacionadas com o corpo e seu movimento e desenvolvimento específico nos quadros das necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral a pesquisa trouxe indicações de que as didáticas são de extrema importância para a construção de um sistema social inclusivo à medida que proporcionam o instrumental técnico adequado ao trato e trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. Isto referenda que também no curso de nível superior a preocupação deve ser com a construção de referenciais práticos, além dos acadêmicos, na formação dos licenciandos. A formação continuada também tem lugar no curso de nível médio, podendo a universidade ampliar essa formação como um *locus* de formação permanente e agente consolidador dos conhecimentos práticos, através de uma reflexão-sobre-a-ação, ou seja, na construção de um estatuto teórico da empiria.

Ainda, mesmo que o aluno do Curso Normal tenha disciplinas relacionadas à inclusão de maneira geral se ressentido de não estar *preparado* para receber e trabalhar pedagogicamente com o aluno com necessidades especiais, solicitando conhecimentos nas várias áreas da Educação Especial; apontaram que se sentiriam desafiados com a chegada de um aluno especial em sua classe. Dimensões aparentemente contraditórias complementam-se e instigam o professor a reconhecer seus limites e buscar conhecimentos para ultrapassá-los.

Chamou-nos a atenção a fala de alguns professorandos que diziam ser *uma honra* receber um aluno com necessidades especiais na sua classe. O que pode levar um futuro professor a considerar dessa forma a recepção de um aluno especial? Arriscamo-nos a dizer que essa *honra* pode estar ligada

ao fato de que esse aluno vai trazer uma perspectiva da procura, da formação mais ampla, da busca que de fato é necessária ao professor que tem como compromisso a aprendizagem para todos, independentemente de seus limites. Em relação ao Ensino Superior como uma prerrogativa da formação continuada do aluno do Curso Normal, a pesquisa aponta que as propostas de ementas das Licenciaturas procuram ampliar a formação inicial em relação à Educação Inclusiva. Assim, além da Universidade estar cumprindo o que determina a lei, o compromisso com a construção acadêmica do conhecimento vem sendo mantido e referendado com o desenvolvimento de um curso fundamentado e socialmente responsável, propondo uma continuidade na formação do professor, em nível superior.

Pode-se perceber que, mesmo com várias disciplinas enfocando aspectos da Educação Inclusiva, o aluno ainda solicita uma formação mais ampla e consolidada, na qual coloca a sugestão de que esta formação vai dar conta da diversidade com a que nos deparamos cotidianamente. Esse ponto fica patente quando no questionário apontam assuntos que desejam ver aprofundados nos seus estudos, demonstrando a importância da formação continuada e permanente, ampliada no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L (1970). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BRASIL (1988). *Constituição Federal*. Brasília.

_____ (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília.

_____ (1994). *Portaria nº 1793, de dezembro de 1994*. Brasília.

BUENO, B. CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (orgs), (1998). *A vida e o ofício dos Professores*. São Paulo: Escrituras.

CARVALHO, R. E. (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre: Mediação.

CHAMON, M. (2005). *Trajetória de Feminização do Magistério*. Ambigüidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica.

CATANI, D. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.(orgs), (2000). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

GONÇALVES, L. A. O. Apresentação. In: CHAMON, Magda (2005). *Trajetória de Feminização do Magistério. Ambigüidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 11-12.

GONZÁLEZ, J. A (2004). *Educação e Diversidade*. Bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed.

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

MAZZOTTA, M. J. S. (1996). *Educação especial no Brasil: História e políticas*. São Paulo: Cortez.

MENDES, E.G. (2001). *Raízes Históricas da Educação Inclusiva*. Texto digitado, apresentado em Seminário Integrado de Grupos de Pesquisa. Marília: UNESP-Marília.

MITTLER, P. (2003). *Educação Inclusiva*. Porto Alegre: Artmed.

OLIVEIRA, R. P. e CATANI, A. A. M. (1993). *Constituições estaduais brasileiras e educação*. São Paulo: Cortez.

RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. (orgs), (2003). *Educação Especial*. Do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp.

SASSAKI, R. K. (2002). *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2006). Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria Adjunta de Planejamento *Pedagógico*. *Reorientação Curricular*. Curso Normal. Rio de Janeiro.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. (1999). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Brasília.

_____ (1994). *Declaração de Salamanca*. Brasília.

- XC -

O OUTRO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

Andrielle Maria Pereira – UFPE (Brasil)

Roberto Belo – UFPE (Brasil)

O OUTRO NOS LIMIARES DA EDUCAÇÃO

Historicamente a educação condenou, através de vários discursos, as pessoas que apresentavam algum tipo de diferença¹⁷¹ (ditas “deficientes”) - seja ela física, auditiva, visual - ora tratados como sujeitos inferiores, ora como incapazes ou excepcionais. Estas pessoas se tornaram objetos de estudo e de medicalização, de práticas corretivas e normativas ao longo do tempo (SKLIAR, 2010).

O atendimento educacional às pessoas surdas teve início no Brasil, em termos legais, através da instituição da Lei nº 4.024/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - que promulga a educação para “excepcionais” dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008). Dando sequência, a Constituição Federal de 1988 promulga como um dos seus principais objetivos a promoção do bem para todos, sem preconceito concernente à cor, gênero, raça, etnia, idade etc. (artigo 3º, inciso IV).

No Brasil, entre os séculos XX - XXI, emergiu um discurso pedagógico de inclusão escolar em contraposição às práticas de padronização (corretivas e excludentes), a partir de movimentos realizados

¹⁷¹ O termo diferença aponta-se no conceito de alteridade (Skliar, 2010), onde temos uma relação de diálogo e valorização das diferenças.

em prol da conquista de um espaço, do direito a uma língua e do reconhecimento cultural que se acentuaram a partir de 1990.

Ao término do século XX, é perceptível um grande interesse pela inclusão no sistema educacional de pessoas com algum tipo de diferença, entre essas, estão os surdos. Isso ocorreu em detrimento de ações e políticas educacionais que com o amadurecimento das ações e políticas da Educação Especial em prol da educação inclusiva, implantadas pelo MEC, proporcionaram mudanças significativas que permitiram a expansão da oferta de vagas na educação básica.

Observemos que os dados do censo escolar (2012), em Pernambuco, registram um aumento nas matrículas, de 654.606 em 2007 para 820.433 em 2012, registrando um crescimento de 25%. Ao que concernem às matrículas em classes comuns do ensino regular, passaram de 306.136 em 2007 para 620.777 perfazendo um crescimento de 102%. Quando se trata de matrículas por rede de ensino privada e pública constatamos 410.281 (62,7%) estudantes na rede pública em 2007 e 641.844 (78,2%) em 2012.

Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (BRASIL, 2013) esses dados apontam a concretização da educação inclusiva e o comprometimento das redes educacionais em proporcionar a organização de uma “política pública para todos” e acessível àquelas pessoas acometidas por alguma “deficiência”. Essa expansão de matrículas no sistema público de ensino demonstra a atenção que as instâncias governamentais dispuseram às pessoas ditas com “necessidade educativas especiais”. Porém, ainda há muito o que fazer para viabilização da inclusão da maioria dessas pessoas, e, principalmente, para efetivação de uma educação de boa qualidade¹⁷² que os subsidie para participação ativa, consciente e significativa nas questões que conduzem os caminhos da sociedade da qual são integrantes.

Nestes termos, o presente ensaio tem como objetivo refletir sobre o lugar do outro (da pessoa surda) nas políticas educacionais de inclusão, especificamente aquelas que lhes enunciam enquanto sujeitos bilíngues, portadores de uma língua própria.

¹⁷² Entendendo que uma educação de boa qualidade é aquela que propicia ao sujeito participante dela ser um sujeito político (Macedo, 2014).

O OUTRO E A “EDUCAÇÃO PARA TODOS”

Nos últimos anos, o percentual de alunos “inclusos” nas escolas públicas e privadas têm crescido consideravelmente, porém não significa que esses alunos estão tendo uma educação/formação que lhes permita emergir enquanto sujeitos políticos e, sobretudo que estão de fato sendo inclusos no ambiente educacional. Por exemplo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB 02/2001) apontam que a escola de ensino regular deve se organizar e prover os seus educandos ao que concerne recursos materiais e pedagógicos de modo que lhes proporcionem uma educação de qualidade.

No entanto, pesquisas têm evidenciado a falta de formação de professores para lidar com tais alunos (GEINSIGER, LIMA, BORGES 2010; SARAIVA, VICENTE e FERENC, 2010; MACHADO, LIMA, FRANCO, 2009), bem como, destacado práticas excludentes mascaradas pela concepção de inclusão - visto que a identidade cultural deles é excluída em detrimento de práticas hegemonicamente construídas na escola, na sociedade etc. (LOPES, 2007; 2011; SKLIAR, 2010; TEXEIRA, 2005; MARQUES e OLIVEIRA, 2003).

Saraiva, Vicente e Ferenc (2010) destacam que os fatores que comprometem o trabalho docente consistem na carência de saberes teóricos e conceituais relacionados ao ensino e à aprendizagem mediante as particularidades da educação especial, ao que tange à formação inicial e continuada. Nessa linha, Machado, Lima e Franco (2009) apontam que

o currículo continua o mesmo, o sistema de ensino não apresenta mudanças, o Projeto Político Pedagógico acaba não contemplando muitas vezes as reais necessidades desses alunos, o número de professores continua o mesmo, e eles continuam sem formação especializada. (p. 50)

A inclusão se configura através da “integração” do estudante na classe regular de ensino, onde este deve adaptar-se às condições de ensino e aprendizagem, às estruturas físicas, aos professores não preparados, enfim, à escola regular. Sinalizando a necessidade de uma reflexão sobre as condições em que estes sujeitos estão “inclusos”, a formação inicial e continuada, as práticas pedagógicas usadas ou não, os materiais pedagógicos favoráveis ao ensino e aprendizagem e as concepções advindas da experiência. Pois, estar matriculado/a na escola não significa,

necessariamente, garantia de permanência e muito menos plena inserção no contexto escolar (LOPES, 2007, p. 4).

É necessário ficarmos atentos às novidades que estão presentes no discurso de “Educação para Todos”, Tura (2014) nos alerta que as instituições escolares começam se expandindo como possibilidades de negócios, ganhando uma dimensão de competitividade. A esse respeito Almeida, Leite e Santiago (2013, p. 123) evidenciam que “as políticas educacionais envolvem aspectos que explicam e legitimam decisões que estão imbricadas em uma política maior, que busca produzir e atingir objetivos articulados às questões materiais.” Para as autoras, esse cenário se dá através de regulações econômicas e políticas que enfatizam as definições de mercado, trazendo práticas educacionais que sustentam um projeto político neoliberal. E nesse sentido, a educação e o ensino continuam prestando-se muito mais a clientelismos [...] ao jogo de interesses do que ao efetivo desenvolvimento social e cultural (LIBÂNEO, 2006).

Sem querer simplificar a questão, pois existem campos discursivos contingentes e antagonicos na luta por hegemonia (LACLAU; MOUFFE, 2001) dentro do contexto educacional, mas, notemos que a questão da “má/não formação dos professores”, das “práticas excludentes”, entre tantas outras coisas são ‘apenas’ consequências de uma lógica liberal que se instaurou nesse campo. Lógica onde a política educacional não está preocupada com uma política de formação, e, portanto, curricular, para uma formação docente sólida, pois esta mesma política é quem legitima a atuação de diferentes profissionais naquilo que é especificidade dos profissionais da educação.

Concernentemente, é válido colocar que por vezes culpabilizamos o “professor” ou aquele estudante dito “diferente e/ou estranho”. Mas, a questão não é que exista um culpado. O que existe é uma política educacional que autoriza, implementa e dá vazão para uma formação precária e, conseqüentemente levando a um ciclo vicioso de qualidade formativa questionável, onde os sujeitos resultantes dessa formação não tem percepção e consciência dessa situação devido a institucionalização da alienação formativa. Em síntese, temos uma política socioeducacional que atende uma política de financiamento externa que advém de uma lógica neoliberal.

O OUTRO E A LIBRAS

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi criada com o objetivo de proporcionar uma escola que possa atender a todos os estudantes. A escola toma como base técnicas e práticas que buscaram subsidiar esses estudantes, de modo que não exclua as pessoas que não atendam ao perfil hegemonicamente idealizado. É válido destacar que as escolas, em sua maioria, só o fazem porque consiste num discurso que foi institucionalizado através de leis nacionais e internacionais advindas de movimentos pelo reconhecimento dessas identidades.

O marco regulatório que dá vasão para mudanças é a institucionalização da Lei nº 10.436 de 24 abril de 2002 que dispõe sobre o reconhecimento a nível nacional da LIBRAS enquanto língua oficial do Brasil, pontuando que as pessoas surdas e a comunidade surda têm uma outra forma de comunicação. Nesse sentido, a pessoa surda passa a ser construída em função da ideologia desta lei, distanciando da visualização do passado. Isso significa dizer que a Libras ganha status científico, tendo funcionamento gramatical e enunciativo próprio. Esse reconhecimento possibilita um deslocamento para a posição de sujeito surdo brasileiro, lhe conferindo um lugar social e educacional.

No estado de Pernambuco, o reconhecimento da Libras aconteceu um pouco antes, sendo efetivado através da Lei 11.686 de 18 outubro de 1999 que em seu parágrafo único a coloca como “forma de expressão do surdo e a sua língua natural”. No município de Caruaru, o reconhecimento da Libras se dá através da lei nº 5.131 de 05 setembro de 2011. De forma geral, as leis da Libras nas três instâncias dispõem sobre seu reconhecimento; garantia de acesso à educação bilíngue, bem como, assistência do ponto de vista social, médico e educacional as “*pessoas com deficiência*” ou “portadores de surdez” ou pessoas surdas; versando também sobre o papel da inclusão da Libras nos currículos de formação de professores.

Sintetizando, é possível perceber que ainda alocam a pessoa surda como sujeitos que possuem “necessidade educacional especial”, ou seja, tomando como base uma determinada limitação e/ou deficiência, tomando o outro pelo que lhe falta ao corpo. Esse discurso fica evidente quando as pessoas “acometidas pela surdez” em decorrência de tal política, fazem parte do público de estudantes “rotulados com deficiência”, o qual é

formado por “*aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial*” (BRASIL, 2008, p.15).

Macedo (2014) nos diz que a inclusão implica você incluir em algo, portanto pressupõe que alguém ou algo não está incluído. Para a autora “a promessa de que eles deixem de existir é estabilizada pela sua existência. Assim, esses nunca serão incluídos porque, para as políticas de inclusão total, não existem. São fantasmas que, no entanto, seguirão assombrando a ilusão de igualdade que as políticas pretendem criar” (p.97-98).

Até os marcos regulatórios que instituem o reconhecimento da Libras - que é considerada um marco na educação das pessoas surdas por possibilitar que sejam vistos como sujeitos surdos - embora disponham sobre estratégias pedagógicas, assim como, atitudes/ações que devem (ou poderiam) ser tomadas pelas repartições públicas buscando o oferecimento de cursos e o atendimento nos mais diversos contextos, infelizmente, ainda os colocam como *sujeitos deficientes e portadores de surdez* (como algo que falta ao corpo surdo), como podemos perceber na Lei nº 10.436/2002 e na Lei nº 11. 686/1999. No entanto esta última, apesar de anterior a primeira, já traz uma conotação de reconhecimento da surdez não enquanto deficiência ou limitação, mas como um fator inerente aos surdos.

Na lei nº 5. 131/2011 podemos perceber o reconhecimento da pessoa surda enquanto integrante de uma comunidade, podendo ser entendida como campo discursivo, que faz uso da Libras como comunicação, partindo como base de uma perspectiva cultural.

Enfim, a marca exaltada por esses discursos reflete marcas mais antigas fixadas historicamente, mas também reflete tentativas de suturas recentes, as quais surgiram conjuntamente com os olhares voltados para a inclusão e com o aprofundamento das discussões referentes ao campo das políticas.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE OUVINTES PARA SURDOS

A inclusão legitimada naqueles documentos está pautada num discurso hegemônico e, portanto, excludente já por isso. Caracteriza-se como um discurso excludente visto que a inclusão total não é possível, consistindo numa política ilusória, em decorrência da concepção de que a realidade é uma estrutura descentrada e desestruturada, formada por um sistema simbólico dinâmico, logo não pode existir um fechamento da totalidade (LACLAU; MOUFFE, 2001).

Pensando sobre o que foge a essa política educacional inclusiva, o que parece ter sido pensado como “solução” para o atendimento às minorias, no caso os sujeitos surdos, salta aos olhos como o não reconhecimento e respeito às particularidades dos mesmos. Colocando-os como sujeitos da falta, ressignificando-os como sujeitos limitados e incapazes para determinadas situações. Discurso esse que retoma enunciações instituídas na modernidade, discurso esse que está escamoteado nas entranhas sociais, políticas e educacionais.

Nesse sentido, é importante pensar as identidades surdas com base no conceito de diferença e não deficiência. Essa linha de pensamento não implica tomar o conceito de diferença como exclusão ou marginalização daqueles que são considerados como outro, mas ver que esse conceito de diferença constitui-se através de experiências culturais outras, modos de ver, interagir e sentir com o mundo.

Nas palavras de Macedo (2014), é necessário que busquemos uma educação que permita que sujeitos singulares emergjam. Que esse sujeito não seja apenas o sujeito [da falta], do reconhecimento, mas que eles possam ser o outro de si mesmo, o diferir, a diferença em si e não em relação a algo que lhe é exterior. Pois a diferença não é algo que inferioriza o sujeito, mas condição para seu surgimento. És o movimento da "difference". És o sujeito político.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L.; LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. *Revista Lusófona de Educação*, Porto - Portugal, v. 23, n. 23, p. 119-135, mar./jun., 2013.

BRASIL, [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. – Brasília-DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Dados Finais do Censo Escolar 2013* (Anexo II). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 21/07/2014.

BRASIL. *Lei nº 10.436 – 24 de abr. 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, 2002.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.4, n. 1, jan. - jun., p. 7-17, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica). In: _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Brasília-DF: MEC, SEESP, 2006.

CARUARU. *Lei nº 5.131 – 05 de set. 2011*. Oficializa o uso da Libras no Município. Caruaru, 2011.

GESSINGER, R. M.; LIMA, V. M. do R.; BORGES, R. M. R. A formação de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2010, Salvador-BA. *Anais...* Salvador-BA 2010. p.1-8.

LACLAU, E. Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000, p. 19-99.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemony and Socialist Strategy: towards a radical democratic politics*. Londres: Verso, 2001.

LIBÂNIO, J. Sistemas de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. MACEDO, E. (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, M. C. (Im)Possibilidades de pensar a inclusão. In: REUNIÃO DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: GT 15, 2007. p. 1-16.

LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. 2ª ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 104 p. (Temas & Educação, 5) ISBN 978-85-7526-283-2

MACEDO, E. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, A. ALBA, A. (Orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

MACHADO, C. D.; LIMA, E. D. de; FRANCO, A. de F. Os significados atribuídos por um grupo de educadores ao processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n.27, p. 43-5, Jul./Dez, 2009.

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, F.D. de. Inclusão: Os sentidos nas/das dissertações e teses. In: REUNIÃO DA ANPED, 26, 2003, Poço de Caldas. *Anais*. Poço de Caldas:GT15. p.1-16.

PERNAMBUCO. *Lei nº 14.789 – 1º de out. 2012*. Institui a Política Estadual da Pessoa com Deficiência. Pernambuco, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Censo Escolar 2012*. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=75>>. Acesso em: 16/01/2014.

SARAIVA, A. C. L. C.; VICENTE, C. C. e FERENC, A. V. F. “Não estou preparado”: a construção da docência na educação inclusiva. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, vol.10, n.31, p. 645-659, Set./dez. 2010. ISSN 1981-416x.

SKLIAR, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.7-50; 103-120; 155-166.

TEXEIRA, K. C. A institucionalização da Surdez: Um diálogo a partir de Foucault. In: REUNIÃO DA ANPED, 28, 2005, Caxambu/MG. *Anais Caxambu/MG*: GT 15.p. 1-16.

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

- XCI -

CURRÍCULO INCLUSIVO, ONDE INCLUÍDOS SÃO OS “OUTROS”: REFLEXÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Aryanna Garcia Brandão – UERJ (Brasil)

Erica Cristina da Silva e Silva – UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Ancoradas na perspectiva trabalhada por Aura Helena Ramos em seu texto “O lugar da diferença” (2011), a discussão que se pretende levantar neste artigo, é que incluir não é uniformizar o discurso e a prática, mas sim, explicitar a diferença e entender os processos de disputas existentes dentro do contexto da educação inclusiva. O currículo na escola inclusiva precisa ser pensado de maneira a contribuir neste processo de inclusão, que é um processo mais denso do que a simples padronização do conteúdo oferecido e aprendido, caso contrário, esse currículo pode acabar cooperando com o distanciamento e até a exclusão destes alunos.

Entendemos que é importante para a escola e seus sujeitos o esclarecimento de que a diferença é uma questão emergente do espaço que está sendo construído por todos, uma vez que pessoas diferentes se encontram no mesmo local objetivando produzir e partilhar conhecimentos. Logicamente, dessa interação, emergirão diferentes pensamentos, entendimentos e experiências. Quando trata-se a diferença como algo existente, conseguimos também perceber a educação inclusiva para além da lógica da colaboração, mas sim o sentimento de pertencimento. Em alguns aspectos, a prática da educação inclusiva comete falhas que contribuem para a o silenciamento dos considerados

“diferentes”, destacando que chamamos de diferentes aqueles que não conseguem se enquadrar no espaço que a escola diz ser “ideal”. Como afirma CANDAU (2012, pág.6) afirma: “A inclusão social e educacional está intrinsecamente comprometida com a afirmação de uma “cultura comum” que silencia ou nega os diferentes saberes sociais e as diversas identidades culturais presentes no tecido social e na escola.”. Em diversos casos, a escola vem confundindo o significado da palavra “incluir”, onde não há preocupação em garantir que esses alunos por vezes silenciados, consigam expor suas necessidades e atendê-las.

A escola inclusiva se propõe a desenvolver um currículo que estimule ao máximo as potencialidades e habilidades de seus alunos, possibilitando seu avanço no conhecimento científico. Sendo assim, toma-se como ponto de partida para discutir a efetivação da inclusão e de todas as mudanças curriculares que ela exige o questionamento de quais são os elementos fundamentais para a elaboração de um currículo inclusivo?

UM BREVE RELATO HISTÓRICO

A temática da educação inclusiva perpassa por inúmeras discussões aonde vem sendo pensada e debatida cada vez mais no Brasil a partir da década de 1980, tratando da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

É importante salientar que anterior a esse momento, no século XIX, aos alunos com deficiência era oferecida uma educação clínica, objetivando curar as deficiências específicas e em muitos dos casos, negligenciando o acesso destes aos conteúdos curriculares regulares, isto é, aquela grande lista de conhecimentos fundamentais para a construção do saber educativos daqueles alunos que por sua vez, não possuíam as mesmas necessidades especiais.

Em meados do século XX, observa-se o deslocamento da influência médico-clínica na Educação Especial para dar lugar aos saberes psicológicos. Esse “olhar psicologizante, capaz de predizer quem são os alunos com deficiência e até onde eles poderão evoluir em suas aprendizagens, passou a embasar de forma determinante as práticas das instituições especializadas” (MENEZES, 2011, p. 24). Operar com a noção de deficiência, portanto, foi fundamental para que a educação passasse a analisar, observar, diagnosticar e identificar os sujeitos que precisariam ser submetidos às práticas de correção e reabilitação.

A Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO 1994), constituiu-se como importante marco de influência para a definição de políticas escolares inclusivas no Brasil. Assim como enuncia o documento, o reconhecimento quanto à relevância de tais políticas se assenta no discurso da garantia de direitos individuais e promoção da igualdade de oportunidades.

Dado o primeiro passo para a inclusão destes alunos nas escolas regulares, e não mais escondidos e amontoados em instituições especializadas, novas reflexões surgiram a partir da necessidade de compreensão em como incluir pessoas com alguma necessidade específica de modo a atender e não privilegiar, a produção do seu conhecimento.

O despreparo, por parte da escola, em lidar com a questão da inclusão tem sido um dos ponderamentos das novas discussões sobre o que consiste uma escola inclusiva. Apesar do grande espaço que ela tem conquistado nas políticas públicas e na sociedade como um todo, o que percebemos são Leis e Decretos que nos dizem como proceder e o que fazer, ignorando completamente a realidade cotidiana das nossas escolas.

CURRÍCULO INCLUSIVO E DIREITOS HUMANOS

Trazer a discussão da inclusão para o campo do currículo nos remete a entender currículo como produção de conhecimento e como produção de cultura no espaço escolar, que não anula conteúdos a serem discutidos, mas de qualquer forma precisam ser negociados.

Para tanto precisamos reconhecer que a escola hoje mediante as políticas educacionais é reconhecida como um lugar onde o conhecimento e a cultura são apreendidos e não constituídos através das negociações existentes dentro do espaço escolar.

A questão da ambientação e aceitação desses alunos no ambiente escolar, também é algo a ser analisado. Em diversos momentos, ainda que o professor faça um trabalho de acolhimento e integração desse aluno, a prática cotidiana das atividades demonstra a dificuldade do mesmo em elaborar e desenvolver conteúdos junto ao currículo pertinente, de maneira onde esse mesmo aluno possa se reconhecer e se apropriar.

Pensar o currículo para a inclusão de alunos com deficiência hoje, na maioria dos casos recai em uma prática hegemônica e de poder, uma vez que a política de educação brasileira tende a hegemônizar as discussões sobre currículo, no que tange métodos e conteúdos a serem ensinado se

aprendidos pelos alunos, de um determinado grupo que precisa ser nivelado ao que está estabelecido como projeto social. “E resguardado um projeto curricular baseado na ação de determinadas posições do sujeito fixas, tencionando constituir um modelo de identidade”. (LOPES 2014).

Pensar o currículo para a educação inclusiva hoje, deveria levar-se em conta que esse binômio inclusão/exclusão, deveria ser repensando em uma perspectiva de negociação das diferenças existentes e não no silenciamento ou anulação das mesmas, que normalmente é propagado e difundido no discurso de universalização de direitos e igualdade de acesso.

Um dos fundamentos da educação inclusiva tem sido marcado pelo paradigma da modernidade, onde se acentua a busca pela igualdade, essa mesma busca também incide na discussão da educação em Direitos Humanos, porém, esse discurso recai em uma prática de tornar iguais àqueles que são diferentes, incluindo-os na rede, reduzindo conflitos e reforçando o caráter normatizador da escola. O espaço escolar se propõe a promover a igualdade, reconhecendo a diferença, infelizmente, em alguns momentos, a igualdade é vista como padronização e homogeneização, e as diferenças, encaradas como problemas.

RAMOS (2011) focaliza a discussão no pensar políticas de igualdade frente à discussão da diferença, a consciência de que não somos iguais, e que essa luta pela igualdade não pode invisibilizar as diferenças, sejam elas quais forem. Esse tem sido um grande desafio da escola, desenvolver a igualdade nas diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe a reflexão de como a Educação inclusiva traz em sua prática uma discussão curricular normatizadora e de governabilidade daqueles que por muitos anos estiveram à margem da sociedade.

São inegáveis os avanços legais e as discussões produzidas no campo da educação inclusiva, mas a sua prática ainda recai em uma perspectiva reguladora, normatizadora e em muitos casos excludentes, uma vez que igualar não é valorizar a diferença e sim governa-la.

A visão de inclusão que muitos têm esta relacionada com o referencial construído a partir da vivência em classe regular. Ainda existe uma crença que somente uma classe regular de ensino pode propiciar um ambiente diverso, sendo que a partir de trocas de experiências e

conhecimentos ocorridos mediante a convivência entre alunos com deficiência e sem deficiência, também garante um crescimento.

Nesse sentido, através dos estudos realizados neste trabalho, ficou evidente que a reflexão sobre a inclusão desses alunos na rede regular de ensino, ainda é marcada de forma insatisfatória, uma vez que as adaptações curriculares se dão no que diz respeito a conteúdos, e não em uma perspectiva de currículo como produção de conhecimento.

Constantemente, percebemos que as pessoas que apresentam qualquer tipo de necessidade educativa especial procuram exercer seu direito à matrícula em classe regular. Esse fato é bastante positivo, tendo em vista que a escola pública deve ser para todos, assim como para todos é o compromisso na luta pela qualidade. Esta, por mais que não pareça, ainda é uma novidade para a escola, e isso faz com que as pessoas repensem suas práticas e seus paradigmas.

As políticas expressam uma postura definida em relação à construção do currículo escolar que nem sempre atende as necessidades dos alunos com deficiência. Acreditamos que o contato com a produção acadêmica no que tange a discussão curricular é uma experiência inicial, e tal experiência pode estimular maiores estudos sobre cultura, currículo e política pública, para melhor entender a realidade da Educação Inclusiva.

Há um reconhecimento de que todos nós devemos acordar para essa necessidade, preparando-nos profissionalmente, para que realmente todos que regem o estabelecimento educacional, fomentem o processo de uma inclusão onde a valorização da diferença seja a principal bandeira de luta. Pois, precisamos praticar o respeito e a tolerância, que só nascem quando se “entende” que o normal é ser diferente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBA, Alicia de; LOPES, Alice Casimiro. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.340 p.

CANDAU, Vera Maria. Escola, Inclusão Social e Diferenças Culturais. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012*.

_____, Vera Maria. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): uma aproximação. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: 2002, nº 79.

_____, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul./Dez 2011PUC-Rio Brasil.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Brasília: UNESCO, 2003.

MENEZES, E. C. P. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

MITLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RAMOS, A. H. *O lugar da diferença no currículo de Educação em Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

SANTOS, Boaventura de S. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. *Revista de Cultura e Política*, São Paulo: Lua Nova, n. 48, p. 11-32. 1997.

- XCII -

ESTUDOS DO CURRÍCULO E INCLUSÃO ESCOLAR NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Cléia Demétrio Pereira – UDESC (Brasil)

José Augusto Pacheco – UMINHO (Portugal)

Geovana Mendonça Lunardi Mendes – UDESC (Brasil)

INTRODUÇÃO

O presente texto tem o objetivo de contribuir no debate sobre estudos do currículo e inclusão escolar, considerando as políticas educacionais implementadas na última década no âmbito brasileiro e português. Trata-se de uma pesquisa em andamento, vinculada ao curso de Doutorado em Ciências da Educação, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), em convênio com a Universidade do Estado de Santa Catarina (Brasil), que tem como título “Política de inclusão escolar: um estudo comparativo nas práticas curriculares da educação básica no Brasil e Portugal”.

O desenvolvimento desse estudo, faz parte da pesquisa no curso de doutorado, que buscou num primeiro momento verificar que aportes teóricos são utilizados para compreender as políticas educativas e suas relações com as práticas curriculares no contexto da educação básica, no que se refere à inclusão escolar, a partir de um mapeamento de produções acadêmicas, da qual indicou descritores antes não utilizado. Neste, para além de discutir sobre as questões curriculares presentes nos textos selecionados no balanço de produções com os descritores ‘estudos do

currículo’, ‘inclusão escolar’, diferenciação escolar e ‘adaptação/adequação curricular’, apresentamos também, que relações demarcam esses descritores com as políticas educacionais que refletem diretamente na educação básica de estudantes brasileiros e portugueses.

A partir de pesquisa bibliográfica e análise documental, buscou-se aprofundar os conhecimentos acerca das questões curriculares e suas implicações nos direcionamentos das políticas educacionais para a inclusão escolar, a fim de captar as relações entre o campo conceitual e as práticas curriculares. Os estudos de Apple (1982, 1994), Ball (2001), Goodson (2007, 2014), Pacheco (2001, 2009, 2014), Pinar (2006, 2007), Roldão (2003), Young (2010, 2014), dentre outros, contribuem para a compreensão dessa discussão.

ESTUDOS DO CURRÍCULO NO CAMPO EDUCACIONAL

Ao trazer os estudos do currículo no campo educacional suscitamos pensar de que currículo estamos falando, para podermos compreender quais relações são estabelecidas entre o que é prescrito e o que de fato se vivencia nas práticas curriculares dos contextos educacionais, em especial da educação básica, quando se trata de inclusão de estudantes desiguais.

Essa compreensão, de acordo com Pacheco (2009, p. 50), passa por decisões sobre os processos educacionais, dos quais envolve “uma série de mudanças ao nível de organização das escolas”, decorrentes do efeito da globalização (BALL, 2001).

“O currículo enquanto processo contínuo de decisão, é uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização e se situam entre as perspectivas macro e microcurricular” (PACHECO, 2001, p. 68).

Em diferentes abordagens da teoria do currículo, o conhecimento tem se constituído como elemento chave recorrente, e, amplamente vinculado à cultura e ao poder, principalmente, em processos de reconstrução de identidades sociais e até pessoais, que passa inevitavelmente, pela intervenção de decisão das estruturas educacionais, sejam das esferas públicas ou privadas (PINAR, 2007).

Para Pinar (2006, p. 127)

[...] a organização e a cultura da escola estão vinculadas à economia e a um “pensamento de negócios” e por conta disso “em um futuro

previsível, os professores serão treinados como “engenheiros sociais”, direcionados para uma “aprendizagem gerenciada” que é modelada dispersivamente, como resultado de estações de trabalho corporativo”.

O alerta de Pinar chama atenção dos educadores para que busquem continuamente a intelectualização, capazes de perceberem a relação ideológica e de poder no processo de decisão dos currículos escolares, de quais conhecimentos valem mais nos diferentes contextos.

Young (2010) destaca o papel da centralidade do conhecimento nos estudos do currículo, principalmente, a partir da década de 70, como ele próprio assinala, vem “reafirmar a questão do conhecimento como aspecto integral da teoria curricular (...)” (*Ibid.*, p. 173). É com base nessa centralidade que o autor questiona as diversas tendências teóricas da educação que tem marginalizado o conhecimento como centro dos estudos do currículo. Por não levar em conta a centralidade do conhecimento nas discussões curriculares, tais tendências acabam inviabilizando uma relação crítica entre a teoria e as políticas e práticas curriculares efetivamente vivenciadas nos contextos educacionais.

Young (2010) argumenta que, para dar um sentido relevante à educação, é necessário colocar o conhecimento como foco central das análises no campo da educação, requer o desenvolvimento de uma abordagem do currículo baseada mais no conhecimento e na disciplina e, menos no aprendiz e em seus interesses, um currículo que não tenha a obrigatoriedade de ser contínuo com a experiência do dia-a-dia. Young (2014, p. 192) está “convencido de que não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo”, que é necessário (...) “responder à pergunta: “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?”” Essa questão implica diretamente na definição de quais conhecimentos são relevantes na organização curricular das escolas e que atendam as expectativas de todos os alunos, inclusive os que apresentam alguma deficiência.

As contribuições de Apple (1982, 1994) nesse estudo, centram-se, principalmente, nas questões sociais, econômicas, culturais e ideológicas, que, de algum modo interferem na organização da sociedade e, conseqüentemente, no contexto escolar. Para o autor, a educação não se constitui numa atividade neutra, pelo contrário, sempre há intencionalidades, onde o educador está envolvido diretamente num ato

político. Uma das perguntas mais fundamentais que os educadores devem “[...] fazer sobre o processo de escolarização é: “Que tipo de conhecimento vale mais?” (APPLE, 1994, p. 39). Essa pergunta traz consigo uma questão ideológica e política, pois, as questões de currículo e educação sempre estiveram atreladas a história de lutas e conflitos de classe, raça, sexo e religião, em diferentes países (*Ibid.*, p. 39) e, no decorrer da história, alguns interesses sociais foram se transformando em ideias, e, conseqüentemente, também incorporadas nos currículos oficiais, como prescrição de conhecimentos que podem ou não estar presente.

Com isso, Goodson (2007) faz um alerta acerca do currículo prescrito. Para o autor, a prescrição apresenta-se como forma de relações de poder, a custos da cumplicidade de aceitar o mito da prescrição, modelo pelo qual estabelece o que deve ser cumprido, e acaba envolvendo o próprio professor que, ao aceitar o prescrito acaba também lhe proporcionando um *status* de empoderamento e, ao mesmo tempo, proporciona o alijamento do discurso da escolarização. “Os vestígios do poder cotidiano e da autonomia para as escolas e para os professores dependem de continuar-se a acatar a mentira fundamental” (*Ibid.*, 2007, p. 243).

Goodson (2014) aponta uma inversão de democracia no nível da política formal. Salienta que essa inversão interfere profundamente na sociedade como um todo, principalmente na educação, de modo mais específico. “Se a acumulação para poucos é acompanhada pela espoliação de muitos, será rapidamente representada por meio das instituições e práticas educacionais” (*Ibid.*, p. 29). Tais interferências expressam como os organismos transnacionais intervêm nas mudanças educacionais, em diferentes países, considerando que “a formulação de mudanças está acontecendo agora de forma misteriosa” (*Ibid.*, p. 34), o que afeta também, diretamente na organização curricular da escola, na defesa de um novo currículo.

Para Goodson (2013) é preciso dar a devida importância das narrativas e histórias de vida para a compreensão do currículo, considerando a atuação dos docentes nas decisões, sugerindo a substituição de um currículo como prescrição pelo currículo como narração. Segundo o autor, o currículo como narração pressupõe a centralidade do sujeito no processo de escolarização, enquanto o currículo como prescrição, acaba sendo definido, pelas instâncias governamentais, com intervenção de organismos transnacionais.

UM MAPA DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO ÂMBITO BRASILEIRO E PORTUGUÊS

O mapeamento de produções acadêmicas, a partir dos descritores ‘estudos do currículo’, ‘inclusão escolar’, ‘diferenciação curricular’ e ‘adaptação/adequação curricular’, deu-se, considerando o estudo inicial do curso de doutoramento que tem como título, a “Política de inclusão escolar: um estudo comparativo nas práticas curriculares da educação básica no Brasil e Portugal”.

Os resultados iniciais apontaram uma recorrência destes descritores, em um mapeamento realizado para identificar outros materiais, no âmbito acadêmico, decorrentes de pesquisas em dissertação de mestrado, tese de doutorado e artigos científicos, realizados em bases de dados no Brasil e Portugal.

Para selecionar o material de nosso interesse, elegemos no Brasil, como base de dados, o Portal de Periódicos da Capes e o Portal *Scientific Electronic Library Online - Scielo* Brasil, e, em Portugal, no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), para verificar o que tem se investigado em torno dos descritores desse mapeamento.

O processo de seleção do material mapeado seguiu os seguintes critérios de filtragem:

- O 1º filtro ocorreu mediante o tipo de material selecionado, entre tese de doutorado, dissertação de mestrado e publicação de artigo científico resultantes de pesquisas e a delimitação temporal, com buscas de produções publicadas nos últimos cinco anos, entre 2011 e 2015.

- No 2º filtro foi agregado o descritor ‘educação básica’, com o intuito de refinar melhor o material de nosso interesse.

- No 3º filtro, recorreremos ao recurso textual, que iniciou pela leitura do título, resumo e palavras-chave, e, quando necessário foi realizado a leitura da introdução das publicações para conferir dados que não se encontrava nos itens anteriores.

A partir desse processo de refinamento foi selecionado o total de 52 de produções acadêmicas, entre teses, dissertações e artigos científicos, nas bases de dados de Portugal e Brasil.

Produções acadêmicas sobre estudos do currículo e inclusão escolar

Para realizar a identificação das produções acadêmicas, utilizamos os descritores ‘estudos do currículo’ e ‘inclusão escolar’ relacionados à educação básica. Nas bases de dados de ambos os países foi selecionado 39 produções que podem contribuir com nossa pesquisa e ampliar o debate sobre os estudos do currículo.

Quadro 1: Seleção de produções acadêmicas com os descritores ‘estudos do currículo/inclusão escolar’

Base de dados	1º Filtro	2º Filtro	3º Filtro	Tipo de material selecionado	Total
RCCAP/Portugal	2.296	452	157	03 teses de doutorado 11 dissertações de mestrado 07 artigos científicos	21
Portal de Periódicos Capes/Brasil	159	36	18	03 teses de doutorado 02 dissertações de mestrado 13 artigos científicos	18
Portal <i>SciELO</i>/Br	0	0	0	Nada encontrado	0

Fonte: Base de dados de produções acadêmicas no Brasil e Portugal

De acordo com o quadro 1, constatamos que no âmbito português tivemos maior concentração de pesquisa em nível de mestrado, considerando que em nível de doutorado em ambos os países foram equivalentes. Entretanto, observou-se também, que no Brasil, os artigos científicos foram mais recorrentes com o uso dos descritores no Portal de periódicos da Capes, enquanto que no Portal *SciELO*/Br nenhum material relacionado foi selecionado, conforme o processo de filtragem.

Vale destacar que, ao relacionar o termo estudos do currículo com o termo inclusão escolar, verificamos uma redução significativa de material publicado. Esse fato nos leva a refletir sobre a questão que Apple (1994) suscita ao perguntar sobre “o que realmente todos os alunos deveriam saber

ao deixar a escola?”. Outras reflexões nos toma quando questionamos se uma escola igual para estudantes diferentes pode atender a todos com a organização curricular que possui? Dentre tantas diversidades de sujeitos presentes nos contextos escolares, destacamos os estudantes com deficiência, onde as políticas de inclusão escolar têm sido direcionadas para a rede regular de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal.

Todavia, cumpre salientar que no Brasil os direcionamentos políticos educacionais indicam ser necessárias as adaptações/adequações curriculares nos contextos escolares (BRASIL, 2008). Em Portugal, as diretrizes curriculares apontam para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em projetos de formação abrangentes no âmbito dos projetos de cada escola, a partir de políticas de diversificação e diferenciação curricular (PACHECO, 2008).

De maneira geral, os materiais selecionados já sinalizam contribuições para aprofundarmos ainda mais os estudos do currículo, considerando que todos os estudantes, indistintamente, são sujeitos de direitos e de aprendizagem.

Produções acadêmicas sobre diferenciação curricular e adaptações/adequações curriculares

Nesse mapa de produções acadêmicas foi utilizado os descritores ‘diferenciação curricular’ e ‘adaptações/adequações curriculares’ para selecionar os materiais que tiveram relação com a inclusão escolar na educação básica.

De acordo com a seleção realizada nas bases de dados de Portugal e Brasil, obtivemos o total de 14 materiais selecionados, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 2: Seleção de produções acadêmicas com os descritores ‘diferenciação curricular/adaptação/adequação curricular’

Banco de dados	1º Filtro	2º Filtro	3º Filtro	Seleção Final	Total
RCCAP/ Portugal	996	248	72	08 dissertações de mestrado 03 artigos científicos	11

Portal de Periódicos da Capes Brasil	38	12	09	01 dissertação de mestrado 02 artigos científicos	03
Portal Scielo/Br	0	0	0	Nada encontrado	0

Fonte: Base de dados de produções acadêmicas no Brasil e Portugal

O quadro 2 expressa o tipo de material selecionado a partir dos descritores que muito têm influenciado as políticas educacionais, quando se trata de atender a diversidade de estudantes presentes nas escolas. Mesmo sendo um número reduzido de produções, ainda assim, apontam estudos relevantes para guiar nossa pesquisa e ampliar os conhecimentos sobre esse debate.

Percebe-se uma intensidade maior de produções no âmbito português, e menor no Brasil, considerando também uma ausência de publicações na base de dados no *Scielo/Br*. De modo geral, verifica-se uma escassez de publicações, resultantes de estudos e pesquisas em nível de doutorado, questão que nos incide a permanecer com a proposta que submetemos no curso de doutoramento.

As publicações nas bases de dados brasileiras, voltadas aos estudos relacionados à diferenciação curricular e/ou adaptação/adequação curricular são escassos, carecendo também de uma atenção dos pesquisadores da área, considerando que as decisões tomadas para definir a organização curricular, deve considerar todos os alunos, nas suas mais específicas características pessoais.

De acordo com Roldão (2003, p. 07), a diferenciação curricular tem sido recorrente no plano político educacional e no senso comum dos professores, como forma de “palavra mágica”, possível de se encaixar em qualquer situação escolar para dar respostas educativas a todos os estudantes, porém, com uma explicação que mascara a realidade de uma organização curricular que ainda é excludente.

A diferenciação curricular é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo (PACHECO, 2008, p. 182).

“Do ponto de vista da teorização, a interpretação do currículo como um plano diferenciado baseia-se na necessidade de adaptar e flexibilizar o que é comum, geralmente que é o componente nacional, a todos os alunos e realidades contextuais” como destaca Pacheco (2014, p. 70). Com isso, parece nos importante destacar que a diferenciação curricular e/ou adaptação/adequação curricular, tanto no Brasil quanto em Portugal, são termos recorrentes nas políticas educacionais, especificamente quando se refere a escolarização de alunos com deficiência, presentes em escola regular de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos do currículo como destaca Young (2014) é a questão que mais tem emergido no âmbito da educação e da política educacional, como forma gerenciadora dos processos escolares e das culturas sociais.

As contribuições teóricas de Apple (1982), Goodson (2007; 2013), Pacheco (2001; 2014) e Young (2010; 2014) foram fundamentais para reconhecer que alguns conhecimentos são mais valiosos que outros, e, que, ao defini-los em uma organização curricular, para qualquer contexto educacional, podem contribuir para a manutenção das desigualdades presentes, assim como também, podem trazer para o centro dessa decisão, o ‘conhecimento poderoso’ (YOUNG, 2007), como forma de entender as relações em que os conhecimentos são definidos no currículo, por quem e para quem.

Cumprido salientar, que a diferenciação curricular e adaptação/adequação curricular do conhecimento interfere profundamente no que a escola coloca como conhecimento escolar e não-escolar, considerando que “estabelece uma agenda tríplice para escolas e professores, para os responsáveis pelas decisões políticas e, pesquisadores no âmbito da educação” (YOUNG, 2007, p. 1299), principalmente quando se trata da escolarização de estudantes com deficiência.

Essa ideia tende a aproximar o que o aluno vive, considerando “que há uma ligação entre as expectativas emancipatórias associadas à expansão da escolaridade e a oportunidade que as escolas dão aos alunos de adquirir o “conhecimento poderoso”, ao qual eles raramente têm acesso em casa” (*Ibid.*, p. 1300).

Com isso, o mapa de produções acadêmicas que buscou dar visibilidade aos estudos do currículo, inclusão escolar, diferenciação

curricular e adaptação/adequação curricular relacionados à educação básica, reforça a necessidade de aprofundar nossa pesquisa, no curso de doutoramento, e compreender que as políticas de inclusão escolar, tanto no Brasil quanto em Portugal, passam por interferências de organismos externos e que refletem diretamente no local, a partir das decisões que definem quais diretrizes de conhecimentos podem ou não estar incluído num currículo nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. pp. 39-57.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, dez. 2001. pp. 99-116.

BRASIL. A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

GOODSON, I. Currículo, narrativas e o futuro social. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

GOODSON, I. O futuro da democracia social e o desenvolvimento de uma nova política na educação. In: BUENO, J. G., MUNAKATA, K,

CHIOZZINI, D. F. (orgs.) *A escola como objeto de estudo: escola, dificuldades, diversidades*. Araraquara: SP, Junqueira & Marin, 2014.

GOODSON, I. *Políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Tradução Vera Joscelyne. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PACHECO, J. A. Currículo entre Teoria e método. *Cadernos de Pesquisa*. V.39, n.137, maio/ago. 2009. pp.383-400.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. 3ª Ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, J. A. *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2014.

PACHECO, J. A. Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *InterMeio: Revista do PPGE*, Campo Grande: MS, v. 14, n. 28, Jul/Dez, 2008, pp. 178-187.

PINAR, W. A política de raça e gênero da reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.126-139, Jul/Dez 2006.

PINAR, W. F. *O Que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora, 2007.

ROLDÃO, M. C. *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora, 2003.

YOUNG, M. F. D. *Conhecimento e currículo*. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, pp. 1287-1302, set/dez. 2007.

YOUNG, M. F. D. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. Tradução Leda Beck. *Cadernos de Pesquisa*, v.44, n.151, jan./mar. 2014. pp.190-202.

- XCIII -

ARANDU RAPE: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

Cristiane Gonçalves de Souza – UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Em 2015, quando fui convidada para assumir a gestão do Núcleo de Ações Integradas da Fundação Municipal de Educação (FME)/Niterói (RJ), apresentei, às escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, o projeto Arandu Rape. Nele, são oferecidas formações em serviço aos professores da FME de Niterói.

Defendemos que uma educação sensível às diferenças deve reconhecer que o currículo escolar e a formação docente devem ser constituídos enquanto processos criativos e culturais, que podem ser acompanhados de múltiplos debates no “chão da escola” e fora dela, dando voz às diferenças. Acreditar na originalidade que nasce justamente das apostas em práticas docentes e investigações didáticas que podem fazer surgir novas formas de se pensar o conhecimento, a escola, o processo de aprendizagem e de significação do mundo, tem orientado o nosso trabalho na perspectiva das relações étnico-raciais.

Potencializar o sentido de criatividade e relação com a produção de conhecimento e os diversos saberes que circulam no meio acadêmico, nas escolas e no mundo, pode ser um caminho para o surgimento de outras possibilidades para professores e alunos vivenciarem no “chão da escola”. Justamente, por isso, no ano de 2015, convidamos professores indígenas e quilombolas para também realizarem formações com nossos professores.

Este estudo caminha em outra direção, se aproxima da abordagem pós-estrutural, e reconhece o currículo como cultural. Neste contexto, “a

cultura perde o sentido de repertório partilhado para ser encarada como processo de significação” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 186). O currículo seria, então, um sistema de significações, onde os sujeitos produzem os sentidos.

Assim, pretendo apresentar uma discussão a partir de uma narrativa docente que, em três movimentos, tem como objetivo a desconstrução do currículo e da prática de ensino como espaços fixos de saber e de produção de conhecimento. Esta experiência se deu no contexto da Lei n. 11.645/2008 e, portanto, da educação para as relações étnico-raciais. No entanto, no decorrer de uma década de vivência no projeto Sagrada Natureza (SOUZA, 2012) e seus desdobramentos, o próprio conceito de educar para as relações étnico-raciais foi sendo revisto por mim, seja na sala de aula com alunos e licenciandos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), ou enquanto coordenadora do Núcleo de Ações Integradas da FME de Niterói, realizando formações para os docentes da rede pública municipal. Ressalto que o projeto se desdobrou muito mais em uma possibilidade de vivenciar a prática curricular nas infinitas possibilidades de criação que ela pode nos proporcionar, e em reflexões sobre a produção do conhecimento e o espaço da escola, do que na reafirmação, exclusivamente, de que existem conteúdos para serem inseridos no currículo ou na criação de novas disciplinas, que reconheçam a história e a culturas afro-brasileiras e indígenas.

Nesse sentido, meu investimento maior na interlocução com os docentes da rede municipal, com alunos e com os licenciandos é na desconstrução de que existe um saber universal ou identidades fixas, buscando-se pensar as culturas como híbridas e, portanto, negando o realismo e as perspectivas fundacionais.

O Projeto Arandu Rape é uma proposta de formação de professores em andamento nas escolas da FME de Niterói. Tem como objetivo promover, nas diversas disciplinas e seus respectivos conteúdos, a cultura dos povos indígenas, caiçaras e quilombolas, destacando-se as lógicas alternativas de ciência, a percepção do mundo, a formação humana e a sustentabilidade. Sendo assim, é um desdobramento do Projeto Sagrada Natureza, que visa relacionar o mito de Oxóssi ao *ethos* dos povos indígenas, em uma perspectiva da educação ambiental.

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA: DESAFIANDO A PERGUNTA “O QUE ENSINAR?”

As categorias de diversidade e de pluralidade cultural, e o conceito de multiculturalismo são tensionados pela abordagem pós-colonial e implicam na revisão de que há culturas para entrar em diálogo ou negociação. Os fluxos culturais refletem o movimento em que a cultura se insere e, para autores como Arjun Appadurai, “as culturas são meros estancamentos artificiais dos fluxos, uma espécie de fotografia que paralisa e nomeia o que é puro movimento” (*apud* LOPES e MACEDO, 2011, p. 186).

Entendo o currículo como prática discursiva, instituinte de sentidos que entram em disputa nos diversos espaços: escolas, Secretarias de Educação, documentos curriculares, sindicatos, entre tantos outros, nos quais podemos enunciar sentidos de educação.

Nos discursos curriculares presentes nas políticas, mas também no cotidiano das escolas, é frequente a afirmação de que o saber dos alunos deve ser levado em consideração. Podemos também dizer que outros saberes, como o das comunidades tradicionais - caiçaras, quilombolas e indígenas - são reconhecidos. Entretanto, a esfera do conteúdo, da avaliação, na produção de livros didáticos, nas comunidades disciplinares e nas diretrizes curriculares das disciplinas do ensino fundamental, estes saberes são apresentados em uma dimensão alternativa, ao mesmo tempo, estes mesmos saberes são tomados como o negativo do conhecimento acumulado.

A defesa de uma educação de qualidade supera o esforço das políticas de acesso e permanência. As políticas curriculares para a diversidade ganham sentido, também, para a educação do cidadão e para formar cidadãos plurais; é um projeto de nação, mas ao contrário, do que se almeja, não operamos com a possibilidade de um sujeito acabado, que após a sua escolarização terá acesso a uma igualdade impossível: este sujeito terá o lugar contingente, onde ele, sujeito no decorrer da ação política, promoverá articulações que cria sentidos novos, ou seja, a diferença em si. Segundo Macedo (2014), esta diferença não inferioriza, ao contrário, ela é a condição de surgimento do sujeito. Libertar os sujeitos, do conceito de diferença entre, é assumir que a diferença não é uma diferença entre iguais, mas o que Burbules (2003) nomeia de *diferença contra*.

Ainda que eu prefira usar apenas o termo diferença, a diferença contra remete a uma discussão necessária, pois redefine a tarefa político-teórica em favor da diferença. Se a cultura é *différence*, é enunciação (criativa), como a 'diferença entre' se tornou, por séculos, praticamente sinônimo de diferença? Como tem sido possível tornar invisível o caráter produtivo da diferença, cristalizando o diferente de tal forma que ele parece concreto? Por que as cristalizações assumem esta ou aquela forma e não outra qualquer? Por que algumas diferenças produzem efeitos reais/efeitos de verdade, constroem identidades com as quais nos acostumamos a lidar cotidianamente? A própria formulação de tais perguntas implica aceitar que há relações de poder que direcionam os sistemas de significação, fixam posições de sujeito e favorecem hierarquias e assimetrias (MACEDO, 2014, p. 93).

Podemos considerar que o campo curricular - passando pelos enfoques tradicionais, técnicos ou pela perspectiva crítica que assume o currículo enquanto texto político, em um projeto de emancipação social - sempre vinculou seus projetos a uma ideia de formação humana, um projeto de cidadania, de identidade, ou seja, um projeto de sujeito.

Apostar em uma perspectiva desconstrutiva, ou seja, tensionar um discurso que se pretende unitário, reinserir a diferença, e potencializar deslocamentos, no que diz respeito a hegemonia do universal, a redução da educação ao simples reconhecimento, radicalizando, e colocando sob suspeita a promessa de uma igualdade social e econômica, é reconceptualizar o currículo como instituinte de sentidos, como ato criativo permitindo, desta forma, que a singularidade do sujeito emergja.

ARANDU RAPE: CAMINHO DO CONHECIMENTO E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

Em 2015, quando fui convidada para assumir a gestão do Núcleo de Ações Integradas – FME/Niterói, apresentei às escolas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, o projeto Arandu Rape, que apresenta formações em serviço aos professores da FME de Niterói.

As escolas nos convidam para oferecer a formação, quase sempre realizada nas 4^a feiras, no horário de planejamento, através de ofício onde

oferecemos a atividade. Importante ressaltar que 70% dos agendamentos são realizados pelas unidades de educação infantil.

Para os povos indígenas, a natureza é vista como o Outro. Ao contrário da tradição científica ocidental, que fundamenta o ensino das ciências em nossas escolas, em que a natureza é tratada como objeto, como um “isso” (GRÜN, 2003).

O casamento entre o céu e a terra, que compõem o *ethos* dos povos indígenas, parte do princípio de que a natureza guarda sua outridade e que esta deve ser reconhecida mediante uma relação em que a natureza é parte fundadora da constituição dos seres e se constitui ela própria em um SER que atua na tribo, na aldeia e na comunidade. Para Grün:

A natureza é o Outro que se dirige a nós. A voz do Outro sempre constitui o campo da compreensão hermenêutica. A linguagem viva do diálogo é que proporciona a compreensão do Outro. Em toda experiência hermenêutica existe sempre um potencial para ser outro que repousa não só no consenso, mas também no respeito pela diferença e pelo Outro. (...) Qualquer tentativa de interpretar a natureza, a partir da vontade de dominá-la, não é considerada uma interpretação, uma vez que para a interpretação ocorrer é necessário que o significado do Outro possa permanecer como auto-apresentação, pois ditar o significado da natureza para predição e controle não é um ato de compreensão (GRÜN, 2006, p. 179).

Questionamos os currículos que se desenvolvem com o pressuposto de afirmar verdades inquestionáveis, pois partem do princípio de que o ato de ensinar é um ato que leciona a conquista de certezas, com afirmações absolutas e universais. Não negamos, de forma alguma, o rigor didático e metodológico, mas informamos, em nossas práticas e reflexões, o reconhecimento de que os conhecimentos e sua produção são históricas e, portanto, intimamente relacionados com os contextos sociais em que são produzidos. Nossas atividades afirmam um olhar sobre a escola, que insiste em dinamizar este espaço que reconhecemos em constante transformação e reinvenção. Acreditamos na atuação de docentes que transgridam a ordem de um conhecimento que se pretende universal.

Muitos dirão que o personagem de Clarice Lispector, em a Legião Estrangeira (1999) - Ofélia Maria dos Santos Aguiar com seu portanto-portanto-portanto - é o exemplo de conhecimento a ser adquirido pelos

alunos na escola e, por que não, o que o currículo deve ter como objetivo, de oferecer respostas para um mundo ordenado em verdade incontestáveis. Que o que realmente importa é que, assim como o universo perfeito e harmônico da matemática, o mundo gira em torno de uma ordem que deve se pretender universal, evitar e diluir as contradições. Portanto, cabe à escola legitimar e reproduzir este conhecimento perfeito, buscar o consenso e apagar o que é múltiplo e dissonante.

No entanto, diante desta proposta, podemos resgatar a chama de uma vela e, assim como Bachelard (1989), dizer aos defensores de uma ciência absoluta, autoritária e fechada em si mesmo: “depende”. Depende, porque o desafio real que encontramos em nossa prática é afirmar o espaço para as diversas expressões culturais e saberes no cotidiano escolar. Olhar com sensibilidade para outras possibilidades de significar o currículo e a escola, nos leva à reflexão para a ação que podemos desenvolver para legitimar o resgate de saberes desqualificados no decorrer da história da educação e da instituição escolar e, além disso, ousar a outras reflexões que nos levem a entender e reconhecer quem determina e quais os valores que fundamentam nossos currículos e nosso posicionamento em sala de aula. De que forma podemos desafiar a noção de conhecimento dominante e estabelecer novas possibilidades de ciência?

Não podemos prever o que as traduções e ressignificações destas propostas em cada sala de aula promoverão. A nossa torcida é de que, cada vez mais, nossos professores e alunos reconheçam que este espaço é dinâmico, em constante transformação e reinvenção, e que transgridam a ordem de um conhecimento que se pretende universal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. *A chama de uma vela*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. 1998. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 12 abr. 2011

_____. *Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 12 abr. 2015.

_____. *Lei nº 11.465, de 10 de março de 2008*. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 12 abr. 2015.

BURBULES, Nicolas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In:

GARCIA, Regina L.; SANTOS, Boaventura Sousa; NUNES, José A. Introdução: o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

GRÜN, Mauro. A outridade da natureza na educação ambiental. In: MOURA, GRÜN e TRAJBER (orgs.). *Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental*. Brasília: Secad/Unesco, 2006.

LISPECTOR, Clarice. *A Legião Estrangeira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, Cultura e Diferença. In: LOPES, Alice C. e ALBA, Alícia de. *Diálogos Curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2014.

SOUZA, Cristiane G. de. *Projeto Sagrada Natureza: currículo em ação - uma experiência multicultural na aplicação da lei 11.645/2008*. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

- XCIV -

**DIVERSIDADE, INCLUSÃO E DIFERENÇA: UM
DEBATE EM TORNO DA SECADI E A
POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
(2003-2010)**

Cristiane Gonçalves de Souza – UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

A escola é percebida tradicionalmente enquanto espaço de formação de cidadãos na perspectiva da consolidação da democracia, da igualdade de direitos e respeito às diferenças. Inúmeros projetos chegam às escolas, ancorados nesta bandeira.

As reflexões apresentadas neste trabalho são desenvolvidas a partir do aporte da teoria do discurso de Laclau e de Mouffe (2004), que sublinha que as demandas da diferença aumentam as cadeias de equivalências entre universais que buscam preencher o significante “diversidade” e o seu lugar nos currículos escolares, onde inúmeros discursos pedagógicos trazem um antagonismo entre os conceitos de diferença e de nação:

O conceito de nação, por mais que se defina como plural, não pode incluir a todos porque depende, para se estabilizar, da construção de um Outro. Dessa forma, educar para a cidadania é falar em nome de uma totalidade impossível (...) (MACEDO, 2009, p. 104).

A análise se desenvolve no sentido de entender as articulações que promoveram o sentido hegemônico para um projeto de educação para a

diversidade. Para tal, foram analisadas as atas de reuniões e plenárias convocadas para a discussão das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, realizando-se entrevistas com membros das comissões instituídas para a elaboração dos projetos e materiais para a formação continuada dos professores. As reflexões apresentadas neste estudo estão articuladas com as discussões desenvolvidas no grupo de pesquisa: “Políticas de Currículo e Formação de Professores”, no PROPED/UERJ.

Este estudo tem como objeto os processos de articulação na formação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secadi), a elaboração dos materiais desenvolvidos para a formação dos professores para a diversidade, durante o governo Lula (2003-2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, no que diz respeito à formação de professores.

DIVERSIDADE, INCLUSÃO E DIFERENÇA: LUTAS PELO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO

Os termos diversidade, inclusão e diferença foram usados na tentativa de alcançar a totalidade de objetivos e demandas que os movimentos sociais exigiam e que a Secretaria teria que buscar atender. Contudo, estes três termos tem significados e dimensões políticas que, no debate, ganham contornos universais e, por vezes, contraditórios.

Neste ponto, Macedo (2009) contribui para o debate, ao analisar de que forma a articulação hegemônica em torno do significante qualidade da educação, reduzem a circulação da diferença, ainda que as políticas curriculares apresentem uma ampliação na representação dos movimentos sociais. A autora percebe o risco de generalizar, reconhecendo que cada instância de formulação e articulação das demandas dos movimentos sociais tem as suas especificidades: “os movimentos que buscam tornar possível a articulação entre igualdade e diferença têm dinâmicas políticas próprias e não podem ser analisados em termos genéricos” (MACEDO, 2014, p. 86).

Algumas perguntas que inauguraram esta pesquisa se colocam no eixo da abordagem pós-estrutural e da teoria do discurso. Quais sentidos de diversidade e diferença podemos identificar nos documentos oficiais da Secadi e nos materiais para a formação dos professores? Que sentidos de identidade foram silenciados para o fechamento do consenso diante das duas leis implementadas, na formação da Secadi e na elaboração dos

materiais? Como se deram as lutas discursivas de representação, do que é ser negro, índio ou quilombola, por exemplo? Como podemos entender a centralidade da questão racial e do movimento negro, na legislação, nos projetos de formação continuada e nas diretrizes curriculares para relações étnico-raciais? Nos materiais para a formação de professores, quais os sujeitos diretamente envolvidos na opção teórica e metodológica?

Na Europa, o conceito de interculturalidade ganhou espaço nos debates sobre educação na década de 1970, quando a diversidade étnica e cultural tornou-se fonte de preocupação em países como Espanha, França e Itália, que incorporaram os conceitos de interculturalidade e de diversidade em seus projetos de educação voltados aos imigrantes e a outras minorias presentes em seus territórios nacionais, como os ciganos.

No Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra. Também foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em 1995 e 1996, e que culminou com a sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação. A Pluralidade Cultural foi contemplada ainda dentro de uma perspectiva universalista de educação (GOMES, 2009).

A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, em Durban, África do Sul, promoveu uma mobilização e a produção de políticas de ação afirmativa como parte do compromisso assumido internacionalmente pelo Estado Brasileiro.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003), o compromisso assumido em Durban se desdobrou em políticas mais concretas. Destacou-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003 e, no ano seguinte, foi criada a Secadi, que tem, como marco institucional para o tema das relações étnico-raciais, a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A Secadi não atendia apenas às minorias, mas também promovia uma política de educação ambiental e direitos humanos. Seria uma secretaria de inclusão educacional que, para atingir este objetivo, deveria orientar suas ações para a complexa sociodiversidade presente no Brasil. Portanto, educar para a diversidade também era um eixo para a qualidade da educação.

Neste contexto também se insere a criação da Secretaria de Educação Básica. Era necessário que as secretarias e respectivas

coordenações fossem organizadas e que fossem definidas suas responsabilidades. Intensos debates e negociações tiveram início, com a participação de movimentos sociais e outros órgãos do MEC (PALADINO e ALMEIDA, 2012). Ao fim deste processo, foi construída outra identidade para a nova secretaria; o conceito de inclusão foi abandonado – satisfazendo, assim, algumas lideranças indígenas que entendiam que a proposta da Secretaria de Educação Básica de inclusão representava integração – e assumiu a proposta mais complexa de atentar para a diversidade, em suas múltiplas dimensões.

O documento publicado por esse Ministério, em novembro de 2008, apresentou contribuições para a implementação da Lei 10.693/2003, e três concepções de diversidade presentes na política do ministério foram identificadas.

A primeira tem como fundamento o binômio inclusão/exclusão. Nesta concepção, “a questão étnico-racial se dilui, e a diversidade não resulta em revisão das concepções, modelos e referências das políticas educacionais” (BRASIL, 2008, p. 23). Ao promover a incorporação dos excluídos a um modelo instituído, ela desconsidera suas identidades específicas, considerando apenas a perspectiva socioeconômica.

As ações afirmativas marcam a segunda concepção de diversidade, presente nas políticas do MEC, tendo no ProUni - Programa Universidade para Todos o seu mais efetivo exemplo de política implementada.

A terceira abordagem, que mais se aproxima da pesquisa proposta neste projeto, é a que reconhece a diversidade como “políticas da diferença”, que aposta na demanda pelo igual reconhecimento do direito das diversas culturas a se expressarem e atuarem na esfera pública.

Conforme relatório do grupo de trabalho interministerial instituído pela Seppir em 2008, a terceira abordagem ainda não havia recebido a devida atenção na agenda de discussão do MEC.

Portanto, esta pesquisa analisa a luta no interior do MEC, onde representantes de vários segmentos dos movimentos sociais, agências governamentais e transnacionais, mobilizaram discursos pela conquista da hegemonia que, refletidos nos materiais para formação docente e em documentos oficiais, fixaram sentidos de diversidade e orientaram, assim, a produção de materiais e a formulação de políticas para a formação docente.

Na década de 1990, os documentos curriculares e as políticas educacionais voltadas para a diversidade foram ampliados e ganharam destaque na produção acadêmica. Os movimentos sociais e as demandas

identitárias, que ganharam maior visibilidade na década anterior, disputam os sentidos de identidade e de representação, que ganharam caráter hegemônico nos documentos curriculares; e alguns grupos se ressentiram do não atendimento e visibilidade às suas demandas.

Portanto, a aposta analítica, nesta pesquisa, é a de que os conceitos de diversidade presente nos enunciados das políticas públicas, assim como o discurso do universal, silenciam a diferença como tal, ou seja, o diverso é outra manifestação do mesmo. Por isso, a importância de análises e pesquisas acadêmicas que tensionem a abordagem da diversidade e desconstruam, na perspectiva pós-estrutural, os universalismos, sejam os que apostam na diversidade/diferença entre, sejam os que defendem a cultura universal.

Reconhecendo que a hegemonia é resultado de uma disputa entre atores inseridos em um coletivo que, por meio de cadeias equivalenciais, articulam a formação de múltiplas identidades diferenciais as quais, esvaziadas de significados particulares, formarão o que Laclau (1996) nomeia como significante vazio. Hegemonia, então, é o preenchimento de um vazio no significante, fazendo um ponto nodal na cadeia de significação. Portanto, “a hegemonia é um tipo de relação política e uma lógica social, não um lugar na topografia social. Por isso mesmo, hegemonia é, sempre instável, ambígua e plural – podem ser múltiplos os processos hegemônicos”.

Esta pesquisa caminha com o objetivo de identificar e analisar quais foram os processos de articulação que garantiram a criação da Secadi, tanto na política de formação de professores, quanto na elaboração de materiais didáticos, para fomentar as políticas da temática diversidade nos currículos escolares.

O primeiro passo para a análise da diversidade proposta pela Secadi é a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Em 2004 foi aprovado o parecer CNE/CP 003/2004, onde foram estabelecidas legalmente as supracitadas DCN. Nele, fica claro que a participação do Movimento Negro é relevante, ainda que sejam mencionadas prerrogativas legais para o objetivo de um projeto de educação nacional, que garanta “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira” (CNE/CP 003/2004, p. 497).

A ideia de uma identidade nacional já fica explícita enquanto um projeto de educação e, portanto, para a formação de educadores. Educar para a diversidade faz parte de um projeto identitário que é a nação. Defendo que o próprio argumento de nação guarda, em si, uma universalidade que o aporte teórico que fundamenta esta pesquisa busca tensionar. As articulações universalistas que ganham maior expressão se desdobram em silenciar as demandas da diferença. Pensar o Movimento Negro e outras representações de grupos minoritários, à luz da teoria do discurso, nos convida a recusar qualquer essencialização das posições de sujeito dentro dos movimentos sociais. Inclusivamente considerando que, apesar de não negar a existência da estrutura, ela não determina posições sociais, haja vista estas serem firmadas no processo de articulação entre os sujeitos que buscam representação em um discurso hegemônico. Como argumenta Macedo (2009):

Todo sujeito procura por um significante que possa expressá-lo dentro da ordem simbólica, num ato de significação que nunca será totalmente possível. (...). Assim, não é a estrutura que define as posições de sujeito, mas o sujeito que, ao decidir por uma posição de sujeito, articula a estrutura (MACEDO, 2009, p. 91).

Dessa forma, operar com o conceito de nação, no contexto de um projeto de educar para a diversidade, exige que não apenas as demandas do movimento negro sejam atendidas; ainda que esta pesquisa aponte para a hipótese de que houve uma ascendência deste movimento nos processos de articulação no início das políticas implementadas pela Secadi, mas que levou à necessidade de ampliar as demandas para se garantir a hegemonia na luta pelo reconhecimento da diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, o objetivo desta pesquisa, foi argumentar que as demandas da diferença ampliam as cadeias de equivalências entre universais que buscam preencher o significante diversidade e o seu lugar nos currículos escolares, território disputado por vários discursos pedagógicos, em que o conceito de diferença e nação, são antagônicos

Portanto, educar para a diversidade, apresenta múltiplos sentidos para a formação docente, e não é incomum professores apresentarem em seus discursos um sentido de diversidade que se aproxima mais da inclusão e do reconhecimento de uma dívida histórica com grupos marginalizados e, ainda outros, que percebem ainda este tema em uma perspectiva da solidariedade.

Não podemos negar que o papel histórico de sujeitos de experiência e luta no movimento negro, indígena, LGBT, camponeses - entre tantos que podemos apontar - teve papel relevante no avanço das discussões em direitos humanos e pela igualdade racial.

No entanto, a pesquisa caminha na direção de entender como o fechamento, ainda que provisório, de um discurso hegemônico, privilegiando a diversidade, colocou à margem da discussão e do debate curricular na formação da Secadi, a discussão da diferença, onde sujeitos que se firmam no processo de ação política, disputam sentidos de diversidade, igualdade racial e para a formação docente.

Sendo assim, esta pesquisa não entende as políticas públicas como verticalizadas em uma perspectiva estadocêntrica e, sim, como processo de articulação de vários sujeitos dentro de estruturas de poder, como aponta Dias (2015), que “as diferenças entre sujeitos e suas demandas não se apagam, daí não se tratar da formação de uma igualdade” e, assim, os discursos comuns tendem a ser provisórios e contingentes.

A lógica que venho defendendo, neste trabalho, é de que os processos de elaboração de materiais didáticos e formatos de formação continuada guardam alguma fixação de sentido de representação: de raça, gênero, direitos e conhecimento. Portanto, são sempre espaços de disputa pela hegemonia nos processos discursivos que vão constituir a política de implementação das ações.

Defender uma educação que valorize as diferenças é argumentar - com base na teoria do discurso - que discursos antagônicos em disputa no interior de lógicas discursivas, no terreno das relações de poder, vão se estabelecendo, e promovem deslocamentos que tornam impossíveis as possibilidades de totalizações e de fixação identitárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação. Parecer CP nº 003, de 10 de março de 2004.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, novembro, 2004.

_____. Ministério da Educação. *Contribuições para implementação da Lei 10.693/2003*. Brasília: MEC, novembro, 2008.

DIAS, Rosanne Evangelista. Sentidos produzidos nas políticas curriculares de formação docente. *Espaço do Currículo*. João Pessoa, v.8 n.1 p. 22-34, jan-abr, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10.639/2003 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene e HERINGER, Rosana. *Caminhos Convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll e ActionAid, 2009.

LACLAU, Ernesto. *Emancipación(s)*. London: Verso, 1996.

LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantall. *Hegemonia y estratégia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2004.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p.87-109, jan/abr. 2009.

_____. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice C. e ALBA, Alícia de. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2014.

PALADINO, Mariana e ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2012.

- XCV -

AQUISIÇÃO DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS: UM ESTUDO DAS POSSIBILIDADES CURRICULARES E FORMATIVAS PARA O PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA.

Flávia Oliveira Barreto da Silva – UNEB (Brasil)

Tarcila Trindade Santos Ribeiro – UNEB (Brasil)

INTRODUÇÃO

Compreendermos o processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita por indivíduos surdos, é de fundamental importância para todos os professores tanto da Língua Portuguesa como das demais áreas do conhecimento, para que esses profissionais possam refletir sobre a maneira mais adequada de ensinar e tornar essa escrita significativa para os seus alunos.

Tendo em vista a grande complexidade que cerca o ensino da Língua Portuguesa para surdos, propomos com este estudo, contribuir com a educação de surdos e mais especificamente, com o ensino da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Analisamos esse processo de aquisição da escrita de alguns alunos surdos, a fim de identificarmos dispositivos que proporcionem a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita e sua importância no processo de formação desses indivíduos.

O presente estudo faz parte das reflexões de um trabalho monográfico de pesquisa para conclusão do Curso de Licenciatura em Letras na Universidade do Estado da Bahia. Apresenta reflexões acerca das possibilidades curriculares e metodológicas para a aquisição da escrita da

língua portuguesa por alunos surdos, reflexão essa muito pertinente a prática docente inclusiva do professor de Língua Portuguesa. Assim, nosso objetivo é apresentar uma análise do processo de aquisição da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, analisando alguns textos produzidos por alunos surdos, a partir da perspectiva das interlínguas e do processo de retextualização.

Acreditamos que instrumentalizar o professor de LP na perspectiva do ensino de uma segunda língua pode promover/propiciar melhor aprendizado por parte dos surdos(ou ainda pode levá-lo a ministrar aulas de LP mais condizente com a realidade linguística e cultural das pessoas surdas), já que, diferente das crianças ouvintes, que aprendem a Língua Portuguesa em casa na interação com as famílias, a maior parte das crianças surdas vão aprender sobre a língua, a cultura, sobre a comunidade surda na escola.

Nosso estudo assume caráter de pesquisa do tipo etnográfico, pois, de acordo Marli André (2002, p.14), pode-se entendê-la como um conjunto amplo de informações que envolvem o ambiente cultural escolar. A pesquisa do tipo etnográfica nos oferece técnicas por meio da pesquisa qualitativa e referencial de estudos e construção dos dados para a realização da pesquisa, como, a observação direta do ambiente, aplicações de entrevistas com os profissionais e alunos cujas práticas foram observadas, estudo da história do ambiente educacional, etc.

Neste contexto, o ambiente de observação foi o Centro de Apoio Pedagógico de Ipiáú, na Bahia. Utilizamos como instrumentos na construção dos dados, a própria experiência da pesquisadora como docente e intérprete, a observação do ambiente em pesquisa e a análise das produções textuais dos alunos surdos.

Em concordância com todo o trabalho monográfico apresentado e a análise dos textos dos alunos é possível afirmar que o processo de aprendizagem e efetivação da escrita do aluno surdo perpassa diversas metodologias e precisa ser analisado pelos professores da escola regular a fim de estabelecer os métodos mais apropriados para cada nível de interlíngua e cada necessidade do aluno. Assim também, existe a necessidade de envolver o próprio aluno surdo e as respectivas famílias nesse processo, para que o crescimento seja satisfatório.

A INTELÍNGUA E A RETEXTUALIZAÇÃO

A discussão sobre a inclusão dos surdos no contexto escolar, tem se expandido no com frequência. Muito são as reflexões acerca deste tema. É desafiador para um professor ensinar uma língua escrita em uma sala inclusiva, pois os surdos desconhecem a oralidade. Esse fator ocorre em detrimento dos surdos pelo fato de não conhecer a estrutura da Língua Portuguesa em suas regras gramaticais e em seus diferentes aspectos. Eles se comunicam em uma língua e escrevem em outra.

Como o aluno surdo escreverá corretamente, já que o uso das duas línguas é de modalidades bem diferentes? A Libras L1 é visoespacial e a, L2 a Língua Portuguesa oral-auditiva. Entendemos que para o aluno surdo não basta somente estar inserido na sala de aula, frequentar um espaço escolar, mas que também seja atendido as suas necessidades.

Muitas vezes, o processo de aquisição do português escrito pelo aluno surdo, acontece seguindo a mesma metodologia do ensino de Português para alunos ouvintes. Mas, sabemos que a Língua Portuguesa para o aluno ouvinte é a língua materna, já para o aluno surdo é considerada por muitos autores como segunda língua. (QUADROS 2006, GUARINELLO 2007). Assim, esses alunos devem ser ensinados de forma diferente, a partir de suas especificidades.

Santos (1994) destaca que o surdo nesse processo de aquisição do português na modalidade escrita, sempre serão estrangeiros no uso desta língua, posto que suas tentativas de escrita são muito semelhantes de um falante não nativo. Ou seja, na escrita do surdo ou de um falante de outra língua, sempre aparecerá traços próprios de suas línguas.

Deste modo, é possível observar na escrita de pessoas surdas diferentes estágios de interlíngua, que segundo Brochado (2002) são três: Interlíngua I (IL1), Interlíngua II (IL2) e interlíngua III (IL3). A fim de percebermos esses estágios, passamos a analisar textos de alunos surdos atendidos no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú (CAPI) e inclusos no ensino regular, sendo dois alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, o aluno do texto 1 com a idade de 17 anos, a aluna do texto 2 com a idade de 18 anos e o aluno do texto 3, cursando o 3º ano do Ensino Médio, com a idade de 21 anos.

Após a apresentação do texto produzido pelo aluno, em outro horário de aula foi realizada a Retextualização. Com mediação do professor, apresentação de banco de palavras, revisão de termos, significados e

conceitos, foram apresentadas outras possibilidades de escrever os mesmos termos, sendo sempre respeitada a condição linguística diferenciada e o nível de interlíngua em que o aluno se encontrava.

É, justamente esse processo que traremos aqui como reflexão de possibilidades curriculares e metodológicas no processo de aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita por alunos surdos.

Interlínguas

O português na modalidade escrita para o surdo se dá num processo contínuo e tem como ponto de partida a Língua de Sinais (L1) e o ponto de chegada a Língua portuguesa (L2). Nesse processo é possível perceber etapas ou estágios na escrita dos surdos onde aparecem estratégias ligadas a fatores internos individuais e de fatores externos contextuais. A esta diferente característica presente no texto do surdo dá-se o nome de Interlíngua.

Segundo Gargallo (1999), a interlíngua caracteriza-se pela incidência de expressões rudimentares e pequenos problemas de compreensão, erros de morfologia, ausência de elementos coesivos, flexão de gênero, número e grau, pouca flexão verbal, de pessoa, modo, uso de artigos, às vezes inadequação na tentativa de uso.

Nesse ínterim, os surdos podem apresentar um sistema de escrita que não representa a primeira língua, mas também ainda não representa o português. Apesar de uma aparente “confusão”, Brochado (2002) afirma que os estágios de interlíngua apresentam características de um processo que está em direção à segunda língua. Conforme a autora, “a interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua”.

Abaixo apresentamos algumas produções textuais dos sujeitos da pesquisa, organizados nos respectivos estágios de interlíngua:

a) Texto 1 – Estágio de Interlíngua I

Resumo do Texto

Mosquito pessoa muito
perigo mundo Brasil doenças
mulher ou homem também
Pudam doenças muito pessoa
mosquito vai como água beber
limpo

Neste texto é possível observar que o aluno autor do texto, encontra-se no estágio de interlíngua I, no qual há transferência da língua de sinais (L1) para a escrita do português (BROCHADO, 2002). Percebe-se predomínio de construções frasais curtas, algumas dificuldades ortográficas, estrutura de tópico-comentário, ausência de flexão verbal e ordenação sujeito-verbo. Como assevera a autora, essas são características de texto produzido na fase inicial da aquisição do português.

b) Texto 2 – Estágio de Interlíngua II

Resumo do Texto

As mulheres gravidas as
doenças mosquito muito
também tem casos de
mundo as pessoas gravidas
marceu a municipalia e
todo Brasil precisa cui-
dado para vai casa impor-
tante cuidado familia
costo vi limpo água beber
vai mas difícil experimen-
tar abaca.

Neste estágio observa-se que o aluno autor mescla seu texto com estrutura das duas línguas (L1 e L2), já apresenta tentativa de elementos gramaticais da língua portuguesa, como artigos, emprego de plural, Preposição, flexão verbal. Conforme Brochado (2002), neste estágio o surdo emprega nos seus textos recursos do português ainda de forma inconsistente, é o estágio das hipóteses, existe uma certa confusão, as estruturas das línguas se confundem.

c) Texto 3 – Estágio de Interlíngua II:

Faça um resumo de
que você entendeu so-
bre o texto "Perfil das
danças ..."

. todo mundo tem
combate dengue, zika,
chikungunya que
matar pessoas dan-
ças - precisam pessoas
fazer limpa tudo e
sintomas: corpo, dor
de cabeça, articulações,
prostração, fraqueza
e exantema.

Neste texto é possível perceber que o aluno autor apresenta um conhecimento mais profundo do tema, a partir das informações descritas há uso consciente de recursos da língua portuguesa como emprego de pontuação, flexão de número, flexão verbal, vocabulário culto, estruturas mais complexas. De acordo Brochado (2002), é o estágio onde o surdo demonstra na sua escrita um emprego maior da gramática da língua portuguesa.

Retextualização

Utiliza-se o termo Retextualização para designar processos de aprimoramento e aproximação da escrita de sujeitos surdos, tomando como base os usos da Libras, para a escrita do português na modalidade padrão. Trata-se, pois, da transposição de uma modalidade para outra: da oralidade para a escrita. Além de línguas diferentes, temos modalidades e estruturas linguísticas distintas.

Marcuschi (2005) afirma que a retextualização tanto pode ser feita pelo produtor do texto como por outra pessoa. Em se tratando de escrita de surdos, Guarinello (ressalta a necessidade da mediação de um profissional especialista em Libras e em Língua Portuguesa como segunda língua, irá traçar os caminhos que nortearão a passagem ou transformação desse texto, pois é por meio da intervenção que ele começará a produzir um texto escrito com significado e funcionalidade.

Enfatizamos que os textos escritos por surdos são formulados e organizados seguindo a estrutura própria de uma língua, a Libras, e, portanto, nem sempre apresentam problemas de compreensão ou falta de

coerência. São estruturados de acordo com o pensamento e ordenação de ideias dos surdos, que são diferentes da ordenação de pensamentos, ideias, conhecimentos prévios e formas de expressão escrita de sujeitos ouvintes.

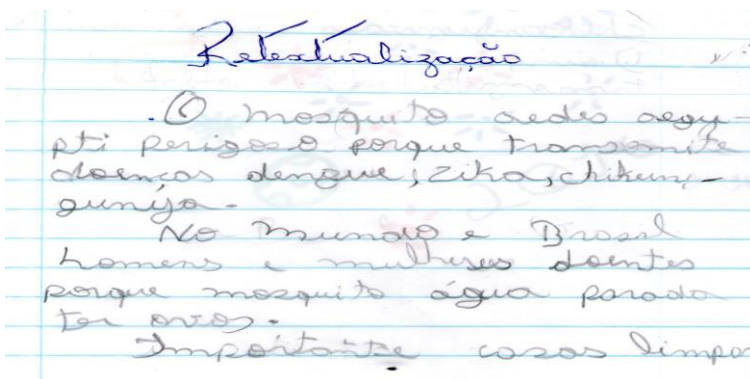
Portanto, “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (MARCUSCHI,2005,p.47)

Entender a ordem apresentada por um texto surdo requer conhecimento dos universais linguísticos da Libras e da sua gramática. Antes de qualquer processo de retextualização deve ser realizado o processo de compreensão das intenções textuais do escritor. Compreender requer um processo de inferência, de recuperar o sentido do texto. A mediação consiste em apresentar opções de dizer o que já está posto de maneira mais clara e mais próxima da modalidade escrita vigente no país.

Guarinello (2007) afirma que “É através da mediação por meio da Libras que o aluno surdo vai internalizar a estrutura e os conceitos da Língua Portuguesa, atribuindo-lhe significado, percebendo os usos que desta podem ser feitos, comparando as línguas e identificando semelhanças e diferenças”. Ao tempo que também destaca a importância do outro, o mediador, interlocutor, como fator decisivo para o aprendizado de uma segunda língua (Português na modalidade escrita), criando situações comunicativas que o levem a utilizar estratégias capazes de comunicar-se efetivamente.

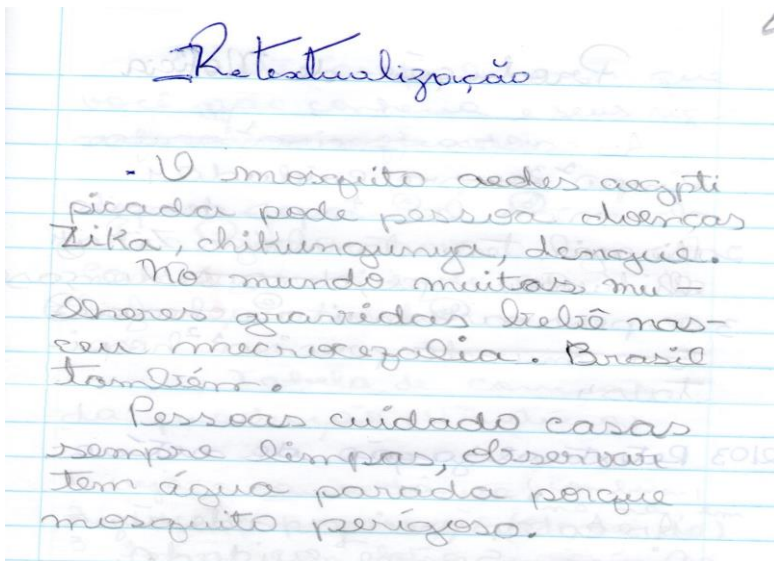
Abaixo representamos as produções textuais dos sujeitos da pesquisa após processo de retextualização:

a) Retextualização do texto 1:



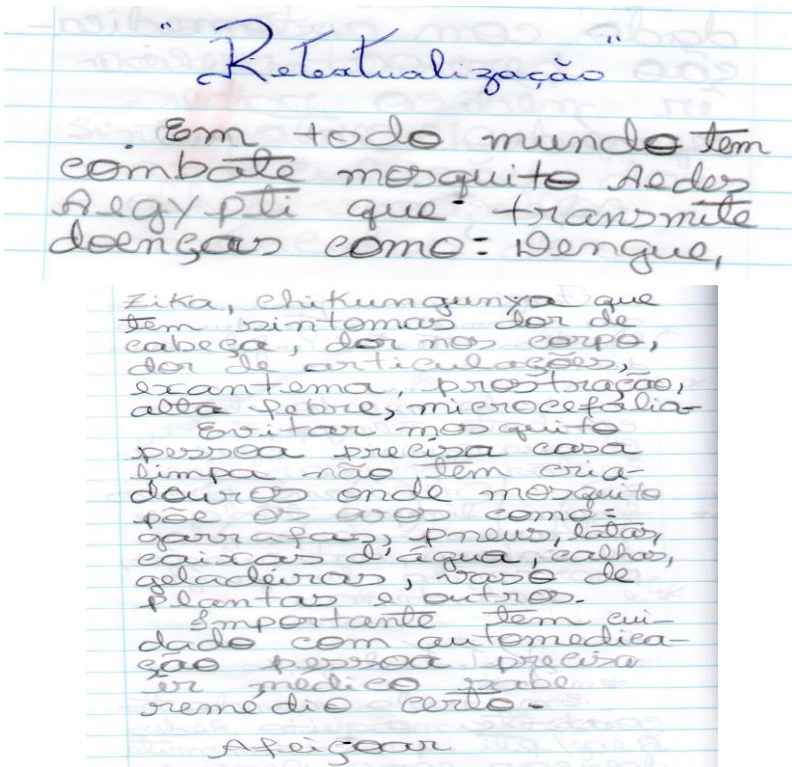
Ainda há predomínio de frases curtas, correspondentes ao nível de interlíngua do aluno, mas há uma progressão na estrutura frasal. A separação dos tópicos e utilização de pontuação reforça a necessidade de sequência textual: início, meio e fim. Ausência de verbos de ligação e flexões necessárias à estruturação das frases. A mediação consistiu em dividir o texto escrito em três partes e discutir com o aluno os elos significativos que agrupam estas partes em um todo. Apresentar opções de pontuação como elementos necessários à sequência e entendimento do texto e da ideia que se pretende transmitir ao leitor.

b) Retextualização do texto 2



Na revisão desse texto, o aluno organiza períodos mais longos, coordenados semanticamente mas ainda soltos na estrutura gramatical. Apresenta tentativas de erro e acerto na concordância de termos e a ordenação lexical ainda segue a estrutura da Libras. As duas línguas (Libras e Português) conversam em todo o corpo do texto, mas já há uma percepção de qual estrutura deve prevalecer na escrita. A mediação foi feita apresentando opções de concordância e significação das expressões agrupadas para escolha do aluno.

c) Retextualização do texto 3



Esse texto apresenta maior proximidade da estrutura da Língua Portuguesa. Utilização de letras maiúsculas indicando substantivos próprios, sequência semântica e ordenação de vocábulos com utilização de pontuação adequada ao ritmo e acréscimo de informações no texto. Ainda apresenta lacunas em alguns trechos por falta de conhecimento linguístico necessário para aplicá-los e por não visualizarem sua existência na Libras. A mediação, neste caso, consistiu em fazer estudo contrastivo das estruturas e reordenação dos vocábulos.

Vale destacar, em todos os processos de retextualização foram respeitadas e preservadas as opiniões e intenções comunicativas dos alunos. Os textos continuaram transmitindo as mesmas ideias e todas as adequações foram registradas mediante consentimento e escolha do aluno autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as discussões, reflexões e questionamentos que este trabalho monográfico suscitou, nosso objetivo também foi oferecer algumas possibilidades e estratégias de ensino ao professor de sala de aula regular com a perspectiva de uma proposta inclusiva. Trata-se de algumas informações importantes que podem contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias para leitura e a produção textual, pois compreendemos que tanto professores que atendem os surdos quanto os próprios surdos, apresentam dificuldades. O professor, de fazer-se entendido nas suas propostas pedagógicas e o surdo, de expressar seu entendimento a partir do português escrito. De acordo com a autora Ronice Quadros (2006), o professor precisa preparar as atividades de leitura visando um e/ou outro nível de acordo com as razões que levaram os alunos a terem interesse em ler um determinado texto.

Para tanto, faz-se necessário considerar as características linguísticas da língua de sinais, perceber o surdo como um sujeito que detém uma língua gramaticalmente diferente da língua portuguesa, pois esta língua que o surdo tem e usa não é a mesma que serve para o sistema escrito. Essa e outras constatações foram alcançadas ao longo do trabalho de pesquisa e de toda experiência no contexto da educação de surdos. É primordial compreender que a área de pesquisa ainda é restrita, pois trata-se de uma área em ascensão, ou seja, muitas pesquisas estão sendo efetivadas, mas o corpus teórico ainda está em formação, recebendo contribuições científicas.

De acordo com a análise dos textos dos alunos percebemos algo essencial nesse processo de ensino e efetivação da escrita. O professor como mediador do processo, não apenas o professor do AEE, mas também o professor da escola regular, precisa estar inserido no processo de retextualização, a fim de compreender e aplicar as melhores estratégias para o ensino. Estabelecendo ainda comparações constantes entre a gramática da Libras e da Língua Portuguesa, contrastando os aspectos divergentes e equilibrando aquilo que pode ser estabilizado.

Há muitos discursos acerca das diferenças, principalmente linguísticas, entre surdos e ouvintes. Entretanto, é imprescindível compreender que os avanços educacionais da comunidade surda devem ser levados em consideração. Porque a escrita do aluno surdo não deve ser menosprezada por ser diferente ou estar em formação. Mas, essa deve ser uma luta constante a favor da expressão da cultura e da identidade dos

surdos. O fator que precisa ser efetivamente compreendido é a realidade desses indivíduos como pessoas que tem os mesmos aspectos de desenvolvimento cognitivo, entretanto expressam-se por meio de outra língua, com gramática e modalidade distintas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, de. Marli Eliza D. *A Etnografia da Prática Escolar*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

BROCHADO, S. M.D, *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua brasileira de sinais*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2002,2003.

GARGALO, I.S. *Linguística aplicada*. Madrid: Arco Libros, S.L,1999.

GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: retrospecto e perspectivas*. Alfa, São Paulo, 1997, 41: 67-78

QUADROS, R. M. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: *Surdez e bilingüismo*. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

_____; SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar Português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANTOS, D. V. dos. *Coesão e coerência em escrita de surdos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ,1994

- XCVI -

**EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE:
CONTEXTUALIZANDO A PROPOSTA DA
EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE E A
PROPOSTA DO GRUPO DE ORIENTAÇÃO A
DROGADIÇÃO DA FUNDAÇÃO DE
ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO –
FUNASE/ARCOVERDE**

Jedivam Maria da Conceição Silva – FUNASE (PE)

INTRODUÇÃO

Pensar a educação que atenda as necessidades do ser humano em seus direitos básicos requer que esta se desenvolva sob diferentes práticas educativas. Os estudos de Paulo Freire afirmam essa importância, da construção de uma educação para a formação de sujeitos críticos e conscientes do seu estar no mundo e para o mundo.

É reconhecendo que a educação popular tem como princípio a educação para a transformação social que o presente trabalho vem contextualizar o pensamento de Paulo Freire com a proposta do Grupo de Orientação à Drogadição – GOD.

O GOD é um projeto que foi criado pelo Núcleo de Apoio à Prevenção e as Terapêuticas de Drogadição para Adolescentes (NAPTD), que é vinculado à Vara Regional da infância e Juventude de Recife/PE, este foi adotado pela FUNASE/PE e desde a sua criação vem sendo realizado em todas as Unidades Socioeducativas do Estado. O objetivo deste é promover ações interventivas de prevenção à drogadição, amparando-se na promoção de saúde e qualidade de vida, destinadas aos adolescentes

privados de liberdade que respondem a processos judiciais devido ao seu envolvimento com drogas.

Baseado em uma proposta metodológica interdisciplinar que convidou a sociedade a participar do processo socioeducativo, o trabalho desenvolvido no grupo permitiu identificar a importância de uma educação pautada nas ações coletivas que levem o sujeito a reflexão sobre sua realidade, podendo agir sobre ela e transformá-la.

A fundamentação deste texto traz uma discussão entre o pensamento de Paulo Freire e a proposta do GOD, evidenciando que as práticas educativas devem vislumbrar a construção autêntica de valores, uma educação para a libertação, para a formação do ser mais.

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A PROPOSTA DO GOD: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A educação popular, defendida por Paulo Freire, fundamenta-se na concepção teórico/prática de uma metodologia que não se reduz ao espaço escolar, esta potencializadora de transformações político-sociais, articula saberes e práticas educativas diversas, influenciando as ações humanas, tais práticas no seu papel político pedagógico, é o alicerce para a construção de uma consciência cidadã.

A educação popular acompanha, apóia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modo de vida, atitude e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la. (WERTHEIN, 1985, apud PEREIRA e PEREIRA, 2010, p. 73)

As práticas sociais e educativas se dão a partir da compreensão da realidade e de nossa ação no mundo, reafirmando a necessidade de nos reconhecermos como homens/ pessoas e não homens/objetos, que se inquieta e compromete-se na busca do ser mais.

A perspectiva metodológica discutida por Paulo Freire dialoga com a proposta desenvolvida no GOD, quando esta evidencia que o processo socioeducativo não ocorre isoladamente, fora do contexto em que o indivíduo está inserido, nesse sentido, se traduz na construção de uma educação para a humanização, por isso o Grupo constituiu-se como um

espaço de aprendizagens, de reflexão, temporalização e encontro de consciências.

Adolescência, drogas e ato infracional; dialogando com a pedagogia do oprimido

A adolescência caracterizada pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental e social, é um período de contradição que desencadeia verdadeiras lutas, conflitos e tensões nas relações estabelecidas no contexto em que este indivíduo está inserido. Nesse sentido, surge a necessidade de experimentar os limites sociais de comportamento, pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais, sociais, políticas e econômicas da sociedade em que vive.

Desse modo, a adolescência é uma fase de ruptura e aprendizado, período em que diferentes fatores influenciam na formação da identidade do sujeito, por isso as crises vivenciadas são fundamentais para modificar-se e integrar-se, consigo mesmo e com os outros.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que poucos sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões dessa procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 2005, p. 31)

Postula-se que é diante desses conflitos que os adolescentes na busca pela auto-afirmação identitária e na adequação das transformações que lhes são peculiares, passam pelas influências da sociedade, e estão vulneráveis as exigências sociais impostas a esta etapa de formação do ser humano. Visto que neste momento, há um afastamento do seio familiar para a imersão do mundo adulto e o adolescente se propõe a viver novas experiências, dentre outras, o contato com as drogas.

De acordo com Freire (2005, p. 38), quando descobrem em si o anseio por liberta-se, percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios.

Destaca-se que o uso de drogas nesta etapa da vida é vista como um elemento de busca pela liberdade e aceitação nos grupos sociais, no entanto, diferentes consequências são geradas por esta relação, dentre elas, a conduta infratora.

Estudos realizados na Unidade de privação de liberdade para adolescentes em conflito com a lei, da Fundação de Atendimento Socioeducativo – FUNASE, em Arcoverde/PE, revelam que, o envolvimento com drogas, por motivações intrínsecas ou extrínsecas, é fator determinante na prática do ato infracional, haja vista que tais substâncias interferem na estrutura biopsicossocial do indivíduo.

Educação como prática de liberdade: um encontro com a proposta do GOD

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio (FREIRE, 2006, p. 43). Nesse contexto a educação constitui-se como movimento emancipatório da realidade humana, na busca do sentido de ser e estar no mundo, do desafio de atuar e transformar a sociedade em que vive, na relação com a práxis.

Esse contínuo de construção e desconstrução, do estreitamento das relações homem/sociedade, do esforço educativo e da responsabilidade político social referenda a importância da educação para a formação integral do indivíduo, formação que acontece no compromisso, na generosidade e no comprometimento profissional com o contexto que o cerca.

[...] Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. 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. (FREIRE, 2008, p. 9)

Nessa perspectiva, a socioeducação apresenta-se como um movimento de caráter pedagógico que deve garantir no seu programa de atendimento a promoção de atividades que proporcionem ao sujeito a

reflexão da sua condição atual, estimulando-os a participar de um projeto histórico voltado para a construção de uma sociedade mais justa. Essa ação dialógica demonstra o papel dos diversos setores da sociedade, que na sua função social precisa conduzir o indivíduo a compreender-se como parte e participante do processo de transformação da realidade, imerso em um mundo em que precisa atuar como protagonista e não coadjuvante.

Nesse sentido, a proposta do GOD propiciou essa compreensão, ao promover a interação entre diferentes sujeitos, alocados em contextos sociais antagônicos, de um lado, adolescentes autores de atos infracionais que estão submetidos a Medida Socioeducativa de Internação, do outro pessoas que representam diferentes instituições, governamentais ou não, mas que atuam para manter o compromisso com o bem estar e a ordem social. Desse modo, a proposta do grupo vivenciou práticas que acenou para a sociedade a sua responsabilidade enquanto co-autora da ação socioeducativa, reafirmando a importância da sua função político-social, disponibilizando e oportunizando espaços de construção de conhecimento e consciência cidadã na perspectiva de uma educação libertadora.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido as prescrições alheias. Educação que colocasse em diálogo constante com o outro. (FREIRE, 2006, p. 98).

O compromisso como profissional do homem é de integrar saberes, de ressignificar valores, posturas e práticas de uma minoria marginalizada que diante das circunstâncias não se identificam como capazes de contar sua história, de agir sobre sua realidade, de transformá-la, assim, tornam-se acomodados com a “coisificação” que lhes foi imputada, aprisionados pelo medo de lutar, se impor e comprometer-se.

Para Freire (2006), a luta desses indivíduos é para superar os fatores que os fazem acomodados ou ajustados. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre sendo feita em nome de sua própria libertação.

A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando (FREIRE, 2008, p. 14). Nesse

contexto, o trabalho desenvolvido evidenciou os diferentes papéis que se apresentam no contexto social, dimensionando que ao estar inserido na sociedade faz-se necessário ser parte desta, além de comprometer-se consigo mesmo, ser partícipe no crescimento do outro.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa é que os sujeitos nas relações que estabelecem com os outros possam assumir-se. Assumir-se como ser histórico, pensante, social, transformador, que sente raiva e que ama (Freire, 2002).

É uma relação permeada de esperança, nesta foi necessário mais que envolvimento profissional e transferência de conhecimento, voltemos a um ponto que é preciso destacar, esse trabalho se fez na solidariedade, generosidade e compaixão pelo outro.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2002, p. 60).

É no desenvolvimento da práxis que o homem ao lutar pela libertação, libertar-se.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, vivenciado na FUNASE/CASE/Arcoverde, desenvolvido através do GOD, participaram 10 (dez) adolescentes submetidos à medida socioeducativa de internação, autores de atos infracionais de diferentes naturezas, porém com um ponto em comum: o envolvimento com drogas.

A proposta do GOD, tem como pressuposto pedagógico discutir com os participantes temáticas relativas à drogadição, refletindo a relação causa e efeito do envolvimento com as drogas.

Ponderando que, não há como pensar a temática como um fator isolado, pois esta mobiliza diferentes dimensões – sociais, psicológicas, econômicas, emocionais e culturais – e atinge a todos, direta ou indiretamente. Em razão disso, percebeu-se a relevância de um trabalho contextualizado com outras áreas como educação, saúde, meio ambiente,

segurança e espiritualidade, na perspectiva de possibilitar a leitura crítica da realidade social, da qual o indivíduo faz parte.

Um trabalho de caráter interdisciplinar foi premissa para a formulação da proposta, considerando que a política de execução socioeducativa baseia-se na concepção da incompletude institucional, buscou-se a parceria intersetorial, instituições sociais, governamentais ou não, bem como pessoas que atuam profissionalmente sem está ligadas a esses setores, ambas dentro das suas funções desempenhadas, contribuíram para a discussão das temáticas relativas à drogadição, levando-os a reflexão consequências relativas ao envolvimento com drogas.

Conforme o cronograma planejado, as atividades foram realizadas em parceria com os Alcoólicos Anônimos, Faculdade e Enfermagem de Arcoverde - FENFA, Comunidade Católica, Gerência Regional de Educação - GRE, Polícia Militar – PM/PE, Programa Educacional de Resistência às Drogas – PROERD, Professor de Educação Física, Escola Estadual Antônio Japiassu, Centro Educacional Socioambiental de Arcoverde/SESAC/COMPESA, Abrigo de Idosos, Escola de Marcenaria e Soldador Naval, ambos da organização não governamental Fundação Terra, Programadores Neurolinguísticos, Coaches e Presídio Advogado Brito Alves – PABA, todas as parcerias de Arcoverde/PE.

É oportuno reportar que o trabalho desenvolveu-se seguindo as exigências legais, posto que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, no que tange a Medida Socioeducativa de internação, preconiza que durante esse período, serão abrigatórias atividades pedagógicas e será permitida a realização de atividades externas, salvo determinação judicial em contrário.

Partindo dessas ponderações, os adolescentes participantes foram escolhidos levando em consideração as normas regimentais internas, obedecendo aos critérios estabelecidos para participação em atividades dessa ordem, para isso era preciso está frequentando a escola, período superior a 3 (três) meses no cumprimento da medida e não ter restrição em sentença (determinação judicial que impede o socioeducando de realizar atividades externas).

É oportuno salientar que do quantitativo de adolescentes que foram inseridos no Grupo, apenas 7 (sete) concluíram a atividade, haja vista a rotatividade de entrada e saída destes no sistema socioeducativo.

Foram realizados 11 (onze) encontros externos, o intuito além de promover a socialização e a interação social, era levar outros setores a compreender a importância da participação da sociedade nesse processo.

Cabe destacar que o último encontro foi a culminância do trabalho, momento em que estavam presentes todos os parceiros, ambos puderam conhecer a totalidade das atividades, bem como os resultados alcançados durante o desenvolvimento do Grupo.

O diálogo com os diversos setores permitiu a construção de um conjunto de ações integradas, possibilitando responder aos desafios impostos para a socioeducação, paradigmas foram quebrados, houve uma ruptura no preconceito estabelecido e elucidou-se a necessidade do esforço coletivo para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um primeiro gesto de análise, as contribuições das reflexões aqui apresentadas fundamentam a importância da participação social no desenvolvimento socioeducativo, não existe uma perspectiva de ressocialização sem que a sociedade queira ser co-autora desse processo.

Tais narrativas ganham respaldos de olhares coletivos ao observar os resultados obtidos, no âmbito da prática social visualizam-se os efeitos ideológicos que o trabalho propiciou, mostrando que além de uma ação conjunta, é necessário a ousadia de seres humanos que acreditem que a mudança é possível, que almejem um mundo melhor.

É importante salientar o quanto a sociedade Arcoverdense apóia o trabalho socioeducativo, uma vez que as parcerias estabelecidas na execução do GOD mostraram que instituições e atores sociais confiam que outro caminho é possível, ao se mobilizarem e se disponibilizarem a contribuir, acreditando que a educação é a força propulsora que pode reestruturar vidas, refazer caminhos e reescrever histórias.

Cada posição de sujeito carrega consigo seu mundo, olhar cada socioeducando em sua singularidade permitiu pensar nas discussões que deveriam ser feitas, bem como na condução das reflexões realizadas. O olhar humano voltado para esses adolescentes não é mais o mesmo, não se vê apenas indivíduos identificados por números, mas sujeitos que tem história, que querem ter voz, que gritam silenciosamente como quem diz: estou aqui.

Nesse sentido, o objetivo é a busca do ser mais, do comprometimento consigo e com o outro, para transformar a sua realidade e afastar-se de tudo que lhe rouba de si mesmo, afastar-se das drogas, um mundo de falsas possibilidades, que seduz e depois desilude, destrói mundos físicos e emocionais, aprisiona corpos e mentes, matando os homens e seus sonhos.

Coordenar esse trabalho foi mais que uma experiência profissional, realocou-me na posição de ser humano, que me faço e refaço no comprometimento com o outro, capaz de ir além das técnicas e da especialidade burocrática da função exercida. O contato com as histórias de vida, com o medo, com os desejos e sonhos desses sujeitos, me fez repensar minha prática, o meu serviço, a minha responsabilidade com o mundo, seja enquanto pessoa ou profissional.

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, as pessoas se educam em comunhão, já dizia Paulo Freire (2006), assim, reconhecedora da minha incompletude, revelo que mais aprendi do que ensinei, as histórias que me foram contadas perpassam pela minha história, muitos projetos comungaram com os meus, conhecer outros sonhos me fizeram retomar aqueles que eu havia deixado para trás.

De tudo, compreende-se que oportunidade é o caminho, é preciso desenvolver políticas sociais básicas que dê condições a esses sujeitos de viver com dignidade, uma educação para a humanização, que os liberte e os faça homens de bem no mundo e para o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990). Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA/PE. Recife, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 29ª ed. 2006.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 43ª ed. 2005.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 22ª ed. 2002.

_____. *Educação e Mudança*. São Paulo, Paz e Terra, 31ª ed. 2008.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira, PEREIRA, Eduardo Tadeu. *Revisitando a história da Educação Popular no Brasil: em busca de outro mundo possível*. Campinas, 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf. Acesso em: 10/07/2016.

- XCVII -

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS:
DIÁLOGO ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E
A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE
MUNICIPAL DO RECIFE.**

José Roniero Diodato – UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Para uma estrutura curricular ser posta em prática, a língua é o meio essencial na interação entre os seres humanos, na identificação do mundo e convivência no meio social e cultural. O indivíduo falante da língua oral (no caso do Brasil a língua portuguesa) é naturalmente educado no âmbito oral-auditivo, portanto, espera-se que não sofra atraso na aquisição da linguagem. No caso da criança surda, contudo, sem o contato inicial de sua primeira língua, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), ela poderá ter prejuízo no seu processo de ensino aprendizagem. Portanto, o objetivo deste trabalho é apresentar a proposta curricular das salas bilíngues para pessoas surdas, implantadas em algumas escolas municipais do Recife e sua relação com a prática dos professores.

As práticas educativas evoluem de acordo com o contexto histórico, social e ideológico, sendo assim, buscam-se adequar metodologias e concepções pedagógicas conforme as necessidades do público alvo. É necessário que se tenha um currículo norteador do ensino. Algumas propostas como o oralismo e a comunicação total deram início a proposta de educação para Surdos. Anos depois a filosofia bilíngue começa a fazer parte desse cenário político, bem como a participação dos movimentos sociais na reivindicação de uma educação bilíngue.

Para o complemento de nossa discussão abordaremos Quadros (2006), com propostas para o ensino da língua portuguesa para Surdos¹⁷³; as tendências filosóficas¹⁷⁴ (GOLDFELD, 2002); Skliar (2001), ao iniciar os Estudos Surdos em Educação e a criação de Programas como Inclusão Bilíngue por Lodi e Lacerda (2014), que objetivaram a promoção da inclusão dos Surdos na educação bilíngue.

A LIBRAS NA FORMAÇÃO DA PESSOA SURDA

A educação, como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988), também considerada como a base das estruturas sociais, é um fator relevante para a formação do sujeito. Os valores culturais, linguísticos, modos de viver, pensar e agir fazem parte da formação desses sujeitos. Portanto, com a educação dos Surdos não poderia ser diferente, afinal são indivíduos pertencentes de uma língua, de uma cultura, denominada Cultura Surda (GOLDFELD, 2002). Quadros (2006, p.24) diz que “essa língua, esta cultura representa papéis e valores sociais”. Para Strobel, “Cultura Surda é o jeito de o sujeito entender o mundo e de modifica-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas” (STROBEL, 2008, p. 24).

Para que haja uma efetiva interação e troca de conhecimento entre os seres humanos, se fez necessário a utilização de uma língua, seja ela oral-auditiva ou espacial-visual, afinal “as diferentes sociedades criam especificidades linguísticas diferentes, de acordo com suas necessidades” (GOLDFELD 2002, p. 51). Por muito tempo o indivíduo surdo era julgado como uma pessoa primitiva, que não tinha condições de ser educada tal qual os ouvintes e consideravam o Surdo como incapaz.

A primeira fuga para sanar o possível “problema” da surdez refere-se a Educação Especial (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA

¹⁷³ A utilização da palavra *Surdo*, está baseada na argumentação de Sacks (1989, apud GOLDFELD, 2002 p. 43), “em respeito a comunidade surda americana, utiliza o termo Surdez (com S maiúsculo) para designar um grupo linguístico e cultural e o termo surdez (com s minúsculo) para designar uma condição física, a falta de audição”.

¹⁷⁴ Embora a autora utilize as expressões “filosofias educacionais”, optamos neste trabalho em usarmos o termo abordagens educacionais.

EDUCAÇÃO 9394/1996), modalidade escolar do ensino regular, cujo objetivo era adaptar os currículos e a metodologia de ensino pelos professores que fossem atender esses estudantes, (RAIÇA et al, 2006). Porém, apenas essas adaptações curriculares não seriam suficientes para atender as necessidades dos estudantes surdos, pois, esta modalidade de ensino não enfatiza uma educação respaldada na língua de sinais. A continuidade no atendimento à pessoa surda na Educação Especial causaria prejuízo em seu desenvolvimento cognitivo e emocional, é o que Skliar (2001), aponta como o disfarce da surdez. O “ouvintismo”, termo utilizado por este autor, revelava uma educação opressora que obrigava o indivíduo surdo a atuar como os ouvintes.

Concepções curriculares para educação de Surdos

Ao longo da história da educação de pessoas surdas, surgiram propostas com intuito de atender as necessidades das crianças surdas. Em meados de 1970, surgiram as primeiras ideias para implantação do oralismo por Samuel Heinick, como metodologia de ensino para surdos (GOLDFELD, 2002), concepção que recusava a língua de sinais e enfatizava a abordagem educacional oralista. Considera-se uma visão equivocada, pois, “a proposta oralista fundamenta-se na ‘recuperação’ da pessoa surda, chamada de deficiente auditivo¹⁷⁵. Goldfeld (2002, p.34), afirma que “o Oralismo percebe a surdez como deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva”.

A Comunicação Total surgiu com o intuito de aproximar os surdos dos ouvintes. Quadros (1997, p. 24), define como “uma proposta que permite o uso de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda. Os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da língua portuguesa”. Concordamos com Goldfeld (2001), pois a imposição de uma língua artificial, não é a melhor solução para o desenvolvimento da criança surda.

Estas concepções demonstraram fragilidade no ensino da pessoa surda e abriram margem para o surgimento de uma nova proposta na

¹⁷⁵ Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado *surdo* o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e *parcialmente surdo*, aquele cuja audição ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva (BRASIL, 1997).

composição da educação do Surdo, o Bilinguismo, abordagem que enfatiza a primeira língua - Libras (L1) - no processo educacional. Esta nova abordagem surge para valorizar os aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda. É uma “proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar” (QUADROS, 1997, p. 27). Nesta análise, Quadros, diz ser a mais adequada para o ensino da criança surda por considerar a língua de sinais como natural, e a partir dela, garantir o ensino da língua escrita. Destacamos a importância da interação entre crianças e adultos surdos, pois, “é nessa relação com outros, por meio da linguagem, que haverá a constituição de sua subjetividade” (LODI; LACERDA, 2014). Nesta interação o sujeito surdo se apropria com naturalidade de todos os elementos linguísticos que constituem a língua de sinais.

Fundamentos legais da educação bilíngue para Surdos

A luta pela conquista de uma política direcionada para educação de Surdos iniciou-se no ano de 2010 a partir das reivindicações do Movimento Surdo Brasileiro durante a realização da Conferência Nacional da Educação – CONAE (CAMPELO E REZENDE 2014). Este movimento serviu de base para a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE. Para construção do PNE, foi estabelecido um Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 como suporte para implantação da Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, representado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis, entidade de surdos brasileiros que representa todas as associações de surdos e escolas do Brasil.

Esta reivindicação compõe a meta 4 estratégia 4.7 do PNE aprovado pela Lei 13.005 de 25/06/2014. Além do seu reconhecimento como língua, a utilização da Libras em salas bilíngues deverá ser implantada efetivamente conforme o novo Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI – nº 13.146/2015 que estabelece “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua.” (BRASIL, 2015).

Sendo assim, em consonância as referidas leis, surge o Decreto nº 28.587 de 11/02/2015 (RECIFE, 2015), que institui salas regulares para Surdos e a Instrução Normativa, que de acordo com o Capítulo V Art. 12, parágrafo I, contempla as Linguagens, códigos e suas tecnologias: Libras,

Arte, Educação Física e Língua Portuguesa vista na perspectiva de segunda língua na modalidade escrita. (RECIFE, 2015).

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, (TRIVIÑOS, 1987), cuja finalidade é a coleta de dados no ambiente onde acontecem os fatos. Concordamos com Silva ao indagar sobre a relevância da pesquisa qualitativa, pois “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SILVA, 2005, p. 20)

Nosso campo de pesquisa foi uma escola da Rede Municipal do Recife, especificamente nas salas bilíngues implantadas para pessoas surdas, desde o Ensino Fundamental à Educação de Jovens e Adultos. Participaram deste estudo duas professoras, a primeira da Sala Bilíngue I que comportam estudantes do 1º, 2º e 3º ano e a segunda da Sala Bilíngue II dos quais contemplam estudantes do 4º e 5º ano. Na sequência identificaremos as professoras como S1 (sala I) e S2 (sala II). A coleta de dados ocorreu em dois dias, no primeiro na Sala Bilíngue I e no segundo na sala II. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com ambas as professoras, com aproximadamente vinte minutos de duração. Para análise dos dados nos baseamos na análise de conteúdo, proposta por Bardin (1987), a considerar três fases para execução: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do perfil das professoras, identificamos que ambas são formadas em nível superior e possuem especialização em Educação Especial. Durante a entrevista, enquanto a S1 afirmou ter feito “vários cursos de Libras” sem especificar o nível da formação, a S2 diz ter feito o curso em três modalidades, inicial, intermediário e avançado e enfatizou que era apenas usuária da língua de sinais e que não se considerava intérprete. A afirmação da S2 demonstra sua clareza na discrepância entre ser intérprete de Libras e ser professor bilíngue, pois são papéis e perfis distintos. Por outro lado a S1 não esclarece o tipo de formação que possui

na Libras, deixando margem para uma interpretação equivocada de que tipo de formação um professor bilíngue precisa ter e se especializar.

Composta por seis estudantes surdos, dentre eles um com múltipla deficiência, na sala I estão alunos do primeiro ao terceiro ano; na sala II, sete estudantes entre os níveis de quarto e quinto ano, uma é ouvinte e tem paralisia cerebral. As salas não estão organizadas em semicírculo nem estão enfileiradas, porém, ambas foram organizadas de modo que todos os estudantes tenham a possibilidade de se veem e sinalizarem sem nenhum obstáculo.

Quanto aos recursos visuais, encontramos nas paredes, o alfabeto datilológico, as letras do alfabeto latino e algumas imagens e sinais relacionadas ao tempo (quadro de datas). A organização está de acordo com o que Quadros (1997), diz a respeito da necessidade da utilização de recursos visuais. Na sala bilíngue I a aula era ministrada em Língua Portuguesa (ênfase na oralização), enquanto na sala II, toda comunicação se dava por meio da Libras. A utilização da Libras como língua de instrução, observada na sala 2, está de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão LBI/2015, concomitantemente ao que Quadros (2006), se refere como garantia da Libras como L1.

Sobre a compreensão das entrevistadas sobre a educação bilíngue para pessoas surdas, há um contrassenso entre ambas, pois, de acordo com o Decreto nº 28.587/2015, que institui salas regulares para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife, apenas a S2 compreende a Libras como meio de comunicação e instrução. A S1, inicialmente afirma que a educação bilíngue está baseada no ensino da Libras como primeira língua, porém, no decorrer da entrevista afirma desenvolver a oralização e a Libras, fato que recai sobre o paradigma ultrapassado da educação de sujeitos surdos, ou seja, a concepção oralista.

As estratégias didático-metodológicas utilizadas por S1 e S2, corroboram tanto com a Abordagem Bilíngue para criança surda, defendida por Goldfeld (2002), no que se refere ao ensino da Libras, como L1 e da Língua Portuguesa como L2, quanto ao Decreto nº 28.587 de 11/02/2015, que institui salas regulares para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife e a Instrução Normativa Nº 2 de 12/01/2016 que dispõe sobre a normatização destas salas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de nossa pesquisa ter sido uma amostragem da iniciativa da Secretaria de Educação do Recife, em implantar salas bilíngues para pessoas surdas, levantamos dados relevantes que corroboraram para uma discussão sobre a atual estrutura destas salas. Desde a sua organização para receber a criança surda; perpassando pela proposta curricular de modo a garantir o desenvolvimento sociocultural da criança surda; se a Libras está sendo utilizada de forma adequada, como instrução, e se estratégias didático-metodológicas estão em consenso com o que prescreve a educação bilíngue para pessoas surdas. A circulação da Libras no ambiente escolar é considerada escassa pelos profissionais ouvintes que compõem o quadro pedagógico, como o gestor, funcionários da escola e alguns professores ouvintes que não sabem falar em língua de sinais. Apenas a S2, afirma que em alguns momentos da aplicação das atividades, trabalha em conjunto com um professor surdo.

Algumas indagações abrem margem para novas pesquisas relacionadas à educação para pessoas surdas. Como por exemplo, quais as implicações da inserção da criança surda na sala bilíngue a partir do 1º ano? A escola regular estaria preparada para inserção de novas salas bilíngues? Como ocorre a relação das crianças surdas num ambiente que não circula a língua de sinais?

Esperamos que este estudo fomenta novas pesquisas relacionadas à educação infantil bilíngue, de modo que o estudante não tenha prejuízo no processo de ensino e aprendizagem e favoreça a organização curricular da educação de surdos. É imprescindível destacar que a educação bilíngue não se resume apenas na circulação de duas línguas no mesmo ambiente, mas na ênfase dada a Libras como L1.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1987.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 8 set. 2015.

_____. *Lei nº 9394/1996*. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 10 out. 2015.

_____. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ministério da Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 860p.

_____. *Lei nº 13.146*, de 06 e julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 13 dez. 2015.

BRASIL/MEC/SECADI. *Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013*. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014b. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513> – Acesso em 6 out. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Deficiência Auditiva*. Brasília: SEESP, 1997.

CAMPELO, Ana Regina. REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LODI, Ana Cláudia B. LACERDA, Cristina Broglia F. de. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

QUADROS, Ronice M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para estudantes surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAIÇA, Darcy; PRIOSTE, Cláudia e MACHADO, Maria Luíza Gomes. *Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental*. São Paulo: Avercamp, 2006.

RECIFE. *Decreto nº 28.587*, de fevereiro de 2015. Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife. Disponível em: <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=281221>. Acesso em 13 dez. 2015.

_____. *Instrução Normativa Secretaria de Educação nº 2*, 12 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a normatização das Salas Regulares Bilíngues no Município do Recife para Estudantes Surdos, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=315265>. Acesso em 05 maio. 2016.

_____. *Lei Municipal nº 16.918*, de 28 de novembro de 2003. Reconhece no âmbito do Recife, como Sistema Linguístico, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.legiscidade.recife.pe.gov.br/lei/16918/>. Acesso em: 13 dez. 2015.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2001, 2ª ed.

SOUZA, João Francisco de. *A democracia dos movimentos sociais populares: uma comparação entre Brasil e México*. Recife: Edições Bagaço, 1999.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. 118p.: il.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

- XCVIII -

**OS LUGARES E OS SENTIDOS DAS
ABORDAGENS DE GÊNERO E DE
SEXUALIDADE NO CURRÍCULO
PRESCRITO DO CURSO DE PEDAGOGIA
DO CAA/UFPE**

Maria do Carmo Gonçalo Santos – UFPE/CAPES/FAFICA

INTRODUÇÃO

As demandas sociais e limites acerca das discussões de gênero e de sexualidade, no campo da educação, fundamentam o nosso interesse de pesquisa sobre os lugares e os sentidos das abordagens de gênero e de sexualidade no currículo prescrito do curso de pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste/UFPE.

A resistência de parte da sociedade, frente ao trabalho da escola com as diferenças de gênero e de sexualidade, representa desafios para as professoras e os professores político-ético e epistemologicamente comprometidas e comprometidos na luta contra o preconceito e as desigualdades. Na atualidade, a resistência intensifica-se com a interferência, no interior das religiões, dos partidos e das instituições de grupos conservadores de diversas vertentes, que pregam os binarismos de gênero e a heteronormatividade como padrões para a vivência com os gêneros e as sexualidades.

Na direção oposta, a educação é um processo histórico e contínuo de formação humana, científica e cultural, que considera as diferenças e visa à construção e à ampliação de conhecimentos críticos, comprometidos com a intervenção nas condições de desigualdades. Essa compreensão está

assentada nas abordagens crítica e pós-crítica de educação. Assim, os territórios e as funções da escola e da família¹⁷⁶ dialogam, partilhando conhecimentos e experiências, com base no conteúdo cultural produzido pela sociedade e pelas instituições educativas e de pesquisa, sem que um conhecimento seja superior ao outro.

Gênero e sexualidade são dinâmicas das diferenças que estão presentes nas práticas sociais mais amplas e nas vivências da escola. Desse modo, todas as relações são “gendradas” e “sexualizadas”, ou seja, atravessadas por relações de gênero e de sexualidade e, mesmo que parte da sociedade estabeleça censuras à escola para trabalhar com essas diferenças, ou que as e os seus profissionais tentem negá-las, elas estarão presentes nos seus currículos (BENTO, 2006, BUTLER, 2013, BRITZMAN, 2010, FOUCAULT, 2012, LOURO, 1997, 2000).

O currículo, como espaço de conflitos e de lutas culturais, configura-se em dimensão formal, prescritiva, fruto das concepções de sociedade, de mulher, de homem, de transgênero e de educação, que norteiam o trabalho educativo. Ao mesmo tempo, o currículo é ação, é vivência, é prática curricular mediada ou não pelo intencionado, no currículo prescrito (SILVA, 2007, FORQUIN, 1993, LEITE, 2002, SANTIAGO).

Segundo Moreira e Silva (2000, p. 27), “O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos”. Considerando que gênero e sexualidade constituem as relações humanas e que essas relações mobilizam as instituições educativas, então, as tentativas de apagar do currículo prescrito, ou de negar sua existência no currículo vivido são, de certa forma, frustradas.

O currículo da formação de professoras e professores é orientado por diretrizes que definem a necessidade e direcionam o trato em relação a gênero e sexualidade na formação. As DCN’s, para a formação inicial na

¹⁷⁶ Tomamos como referência, para o conceito, a ampliação da definição de família nucleada e da união resultante dos laços de consanguinidade, inspirada na Lei nº 11.340/2006, que conceitua família no Inciso II como “[...] a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa” (BRASIL, 2006).

Educação Superior (BRASIL, 2015), definem que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido, articulando as instâncias educativas da Educação Superior e Básica, contemplando questões de gênero e de sexualidade.

Gênero e sexualidade, nas Diretrizes Curriculares para a formação em nível superior, revelam que as professoras e os professores necessitam desses conhecimentos para atuar na Educação Básica. Desse modo, as instituições de Educação Básica não estão isentas de trabalhar as diferenças de gênero e de sexualidade, devido às demandas do contexto e da base orientadora da formação de professoras e professores, conforme também orientam os RCNEI's (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), desde a década de 1990 e as DCN's para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

As demandas do contexto, das produções acadêmicas e da base orientadora do currículo da formação mobilizam o interesse em saber acerca da presença e dos sentidos de gênero e de sexualidade no currículo do Curso de Pedagogia.

Com base no aporte teórico do Multiculturalismo Crítico (MCLAREN, 1997), que toma as diferenças como rede de relações, situa a vinculação entre o local e o total, e a articulação entre subjetividade e objetividade, situamos que gênero e sexualidade são construções materiais e produções discursivas.

Essa abordagem possibilita o diálogo com as diferenças, sempre em relação (MCLAREN, 1997); e as diferenças de gênero e de sexualidade são tratadas como formas de significações plurais, que necessitam do diálogo crítico para fortalecer a luta contra as desigualdades.

Elegemos como campo de pesquisa, o Curso de Pedagogia do CAA/UFPE; mais especificamente, as disciplinas: Fundamentos Psicológicos da Educação 2, Currículos e Programas e Educação e Diversidade Cultural, devido à indicação das e dos estudantes em relação ao trabalho com gênero e sexualidade.

A investigação se deu através da pesquisa documental, a partir do *corpus* documental composto pelo projeto do Curso de Pedagogia do CAA (2008), pelos programas de ensino e cronogramas das disciplinas especificadas. A análise de conteúdo, com enfoque temático (BARDIN, 1977), possibilitou analisar a presença e os significados do conteúdo latente.

A PRESENÇA E OS SENTIDOS DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NO CURRÍCULO PRESCRITO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAA/UFPE

O campo do currículo envolve as dimensões das políticas, das teorias e das práticas curriculares. Essas três dimensões nem sempre estão articuladas e orientadas pelas mesmas intencionalidades e podem direcionar propostas e práticas divergentes.

O currículo não se limita à preocupação com a organização, com os métodos e com a forma dos conteúdos culturais, pois envolve as intencionalidades e repercussões desses conteúdos. Desse modo, o diálogo entre as abordagens crítica e pós-crítica de currículo possibilita investigar os conhecimentos priorizados e desconsiderados, além de questionar o porquê e o para quê desta seleção. Esta pesquisa abarca o instituído, a dimensão formal do currículo e, também, os discursos, as práticas curriculares e as contingências da prática pedagógica instituinte.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste, apresentado pelo colegiado do Curso, toma como eixos: o ensino, a pesquisa e a extensão. Este projeto, orientado pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Resolução nº 1/2006), pelas discussões acadêmicas vivenciadas na UFPE e pelas demandas educacionais da região, enfatiza a articulação entre a teoria e a prática. A formação ofertada pelo Curso de Pedagogia do CAA define sua especificidade na docência, na pesquisa e na gestão educacional (UFPE, 2008), de acordo com as possibilidades instituídas pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

A análise temática evidenciou: diferença, diversidade, gênero e sexualidade, como as temáticas que sinalizam para a presença e as abordagens de gênero e de sexualidade no currículo prescrito. O texto indica a positividade da diferença, como possibilitadora de interação, valorização, superação e aceitação.

O Projeto situa a diversidade, por considerar o múltiplo, o diverso, o plural; entretanto, não faz dela a celebração de uma conquista, pois guarda sempre relação com este sentido construído da diferença. A articulação entre diversidade e diferença, no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, contribui para a formação voltada para as diferenças de gênero e de sexualidade, porque situa a condição engendrada, construída das relações entre as pessoas. A presença da categoria *gênero* no Projeto

Pedagógico do Curso de Pedagogia também informa o cuidado com esta dinâmica das diferenças. A importância que *gênero* assume no documento, refere-se ao seu significado (construção) e sentidos, relacionados à diferença, inclusão, luta política, relações. Gênero também aparece no texto articulado a outras dinâmicas das diferenças e situado no contexto da educação.

A distinção entre gênero e sexualidade implica numa compreensão fragmentada da condição humana; entretanto, os desejos, o comportamento, a cognição, a percepção são interfaces dinâmicas e articuladas presentes na humanidade, que demandam olhar global. Gênero e sexualidade são tratados em espaços próprios quando há necessidade de enfatizar didaticamente a abordagem teórica ou temáticas específicas; mas, sempre em relação.

O currículo, como expressão de interesses sociais e instrumento que contribui para a produção de pessoas e relações, também ajuda a produzir inclusões e exclusões sociais. Essa reflexão leva a identificar que o espaço e a localização que a sexualidade assume, no Projeto do Curso de Pedagogia, ainda é tímido e necessita ser ampliado para atender às possíveis demandas das estudantes e dos estudantes, a partir das suas realidades, sobretudo, da prática pedagógica na Educação Básica.

A sexualidade, como condição humana que envolve as dimensões cultural, afetiva, biológica, cognitiva, psicológica, perceptiva das sujeitas e dos sujeitos, nem sempre é trabalhada pelas escolas que, muitas vezes, a torna invisível no currículo.

A presença da categoria *sexualidade*, no currículo prescrito do Curso de Pedagogia, indica avanço em relação a esses limites; mas, pode ser fortalecida se perpassar a maior parte dos estruturantes do projeto. As temáticas ligadas à sexualidade, bem como a nomeação das diferenças, também ajudam a “engrossar o caldo” contra o preconceito, a discriminação e as desigualdades, fortalecendo a prática pedagógica.

Podemos dizer que gênero e sexualidade, no currículo prescrito da formação, ocupam lugares de resistência, que expressam as tensões e intenções do Curso de Pedagogia. A garantia dessa presença é revelada a partir de disciplinas que procuram abarcar a discussão, estabelecendo relação com seus conteúdos específicos, conforme mostram as ementas e as bibliografias. Assim, também, a oferta de disciplinas eletivas revela as demandas das e dos estudantes por este conhecimento, bem como o compromisso político e epistemológico de professoras e professores.

Em síntese, o PPCP/CAA/UFPE apresenta um currículo que contempla as diferenças de gênero e de sexualidade na formação de professoras e de professores, a partir da compreensão de que a diversidade compõe a sociedade contemporânea. Por isso, a necessidade de uma formação crítica, democrática e humanizadora.

As diferenças de gênero e de sexualidade estão situadas em eixos específicos do projeto, sobretudo, no perfil da, do profissional, nas ementas e bibliografia, revelando que são conteúdos em disputa pelo espaço no currículo. As abordagens teóricas das referências tratam gênero e sexualidade como categorias construídas socialmente; por isso, passíveis de desconstrução. Desse modo, os espaços escolares, também situados como contextos de produção das diferenças de gênero e de sexualidade, na contracorrente, assumem potencialidades de transformação.

A linguagem androcêntrica revela a priorização do masculino genérico, que pede a flexão do gênero para fortalecer a abordagem de gênero e de sexualidade no currículo.

A análise dos programas das disciplinas participantes da pesquisa possibilitou aprofundar a compreensão acerca das contribuições do currículo da formação. Os programas de: Fundamentos Psicológicos da Educação 2, Currículos e Programas, Educação e Diversidade Cultural, revelaram o diálogo e a ampliação das abordagens de gênero e de sexualidade no currículo prescrito, configurados no PPCP/CAA e nos programas.

Gênero e sexualidade são categorias presentes nos programas das disciplinas obrigatórias: Fundamentos Psicológicos da Educação 2 e Currículos e Programas. O programa de Educação e Diversidade Cultural não faz menção a gênero e/ou sexualidade.

Os programas das disciplinas Fundamentos Psicológicos e de Currículos e Programas, a partir das suas abordagens específicas, contemplam gênero e/ou sexualidade em suas propostas. Gênero e sexualidade, quando mencionadas, são dinâmicas das diferenças que aparecem diferenciadas e articuladas, revelando a compreensão das professoras e dos professores de não as tratar como sinônimos, nem de isolar uma dinâmica da outra.

Estas disciplinas, eleitas como recorte do campo da pesquisa, através dos seus programas, revelam que gênero e sexualidade são dinâmicas das diferenças, campo de estudo e conteúdo da formação, contemplados no currículo do Curso de Pedagogia do CAA/UFPE.

Gênero e sexualidade, quando mencionadas, aparecem relacionadas à perspectiva de construção, relação e diversidades, configurando as abordagens crítica e pós-crítica do currículo.

Articulada à análise do projeto do Curso e dos programas eleitos, a programação das disciplinas possibilitou maior aproximação da presença e dos sentidos de gênero e de sexualidade no currículo prescrito. Através dos cronogramas das aulas, organizados pelas professoras e pelos professores, identificamos abordagens programadas de gênero e de sexualidade. Essas abordagens dizem das temáticas de aula e das referências que orientam o trabalho com gênero e sexualidade.

A programação das disciplinas: Fundamentos Psicológicos da Educação 2, Currículos e Programas e Educação e Diversidade Cultural, revelam a presença, a ampliação e a complexificação das discussões de gênero e de sexualidade no currículo.

Os planos de aula e a programação das disciplinas evidenciam a aproximação das suas discussões, no que se refere às temáticas e às abordagens. Elas sinalizam para o enfoque nas diferenças, relações de poder, instabilidade das identidades e articulação com a educação. As temáticas definidas nessas disciplinas fazem parte da “versão não tolerada” (BRITZMAN, 2010) da sexualidade e de gênero, porque abordam discussões polêmicas da realidade das pessoas, nem sempre trabalhadas nos currículos. Em todas as disciplinas da pesquisa há uma ampliação da presença e das abordagens de gênero e de sexualidade no currículo, na relação entre o Projeto do Curso e os programas e programações. Além disso, garantem tempos e espaços aproximados em relação à quantidade e ao período das aulas; como também, são perceptíveis a articulação entre gênero e sexualidade e o conteúdo específico de cada disciplina.

As análises do PPCP/CAA/UFPE, dos programas e das programações das disciplinas selecionadas pela pesquisa, mostram que há uma ampliação e aprofundamento nos programas e programações referentes ao conteúdo de gênero e de sexualidade, em relação ao Projeto do Curso. Os programas e as programações mostram que as temáticas relativas a gênero e sexualidade dialogam com outras diferenças, sem sobrepôr uma dimensão à outra; bem como se articulam com o conteúdo da disciplina. Essa análise sinaliza para a aproximação entre as três propostas, a partir de temáticas e bibliografias que indicam referentes ligados às perspectivas crítica e pós-crítica de gênero, sexualidade e educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2*, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC/CNE, 2015.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUTLER, Judit. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*. 1: A vontade de saber. 22. Impressão. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

LEITE, Carlinda Maria Faustino. *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência e da Tecnologia. G.C. Gráfica de Coimbra, Lda. Março de 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Currículo, Gênero e sexualidade*. Portugal: Porto Editora, 2000.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Tradução Maria Aparecida Baptista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (orgs.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006, p. 73-87.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- XCIX -

**AValiação Nacional e Alunos com
Deficiência Intelectual:
A Ação da Gestão Escolar nas
Políticas Educativas**

Marília Segabinazzi – UDESC

Marcia Denise Pletsch – UFRRJ

ARGUMENTOS INICIAIS

Estimar o desempenho da educação por meio de avaliações em massa é mecanismo que tem sido usado por muitos países como forma de obter indicadores que possam nortear os governos no traçado estratégico das políticas para o setor. No início dos anos 90, presenciou-se a ampliação das avaliações de rendimento escolar em larga escala, tanto com o desenvolvimento do SAEB, quanto de iniciativas que partiram de governos subnacionais, como o caso de estados de São Paulo, Bahia e Minas Gerais (GATTI, 2012, p.54).

Esta nova ordem avaliativa instalou diferentes correntes de pensamento no âmbito da educação. Por exemplo, se de um lado tem-se os órgãos estatais determinados a mensurar desempenhos e estabelecer parâmetros para classificar e financiar as redes de ensino, por outro, emergem as vozes dos atores que estão na linha de frente da educação e que, a despeito de enfrentarem as inúmeras dificuldades apresentadas pelo sistema educacional brasileiro, acabam responsabilizados pelo desempenho demonstrado por seus alunos nas avaliações de larga escala. Sobre este último aspecto, Silva e Meletti (2014, p. 1) argumentam que a padronização destas avaliações alcança um “cunho meritocrático, que aumenta o seu controle social”, já que os resultados de tais avaliações são “parâmetro para

o financiamento do setor educacional”.

Nesse processo de empréstimo de ideias externas, de debates, de criação de normativas internas e de transformação do texto em ação, diversos fatores interagem, principalmente nesta última etapa, colocando em cena as especificidades de um microespaço. Para Seabra (2014), a maneira como as reformas chegam estrangeiras e logo tornam-se nativas locais são de relevante interesse investigativo, quando fala-se em globalização da educação.

Portanto, na seara desta discussão, germinam todas estas questões: a criação de parâmetros, em um sistema educacional plural e carregado de especificidades, como é o brasileiro; o controle social, estabelecido a partir de indicadores massivos; a meritocracia, que privilegia quem melhor desempenhou, sem considerar em que condições; a influência internacional, que tem nítido interesse na educação como instrumento do crescimento econômico, entre outras. Em meio a este campo, também está a semente da questão que é norteadora do tema aqui apresentado: E o aluno da educação especial, que olhar recebe no âmbito destas avaliações? Se a seara é árida para todas as demais questões elencadas anteriormente, trabalhamos com a hipótese de que, na Educação Especial, não é diferente. Ao contrário, dadas as especificidades que a compõem, é possível que a homogeneização destas avaliações se torne um aspecto excludente, fazendo contraponto à própria política pública de Educação Inclusiva.

Para investigar a questão proposta, buscamos subsídios em trabalhos teóricos, bem como em dados de pesquisa de campo, obtidos junto a gestores de duas escolas públicas de Santa Catarina, que pesquisaram qual o comportamento da escola em relação aos alunos com deficiência, quando da aplicação de avaliações de larga escala.

Este trabalho integra o conjunto de pesquisas desenvolvidas no âmbito de um observatório da educação, desenvolvido em colaboração interinstitucional, que objetiva analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual.

O artigo está organizado em três sessões, sendo a primeira, esta introdução. Na segunda sessão, trazemos aportes teóricos que amparam as discussões acerca do tema, por meio de autores que vêm subsidiando o debate especialmente sobre políticas públicas de avaliações em larga escala, educação especial e gestão educacional (BALL, 2013; PLETSCH E MENDES, 2015; MENDES, 2006; BUENO, 2008; MACHADO, 2009 SILVA E MELETTI, 2014). Na terceira sessão, apresentamos análises e

discussões sobre respostas obtidas junto a gestores de educação de duas escolas estudadas, quando indagados sobre dois aspectos: 1) a participação do aluno da Educação Especial nas avaliações de larga escala; 2) o suporte oferecido à gestão e aos alunos para a participação destes no processo. Por fim, partindo do suporte teórico e das impressões colhidas a campo, voltamos à questão que motiva este estudo, a fim de traçar considerações finais.

AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Sistema Nacional da Educação Básica – SAEB organiza um conjunto de avaliações aplicadas ao sistema educacional brasileiro e que pretendem interpretar seu desempenho. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP, o SAEB objetiva, de maneira específica,

avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. (INEP, 2016)

O SAEB é composto por três avaliações de larga escala: A Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, também conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional dos Anos Iniciais – ANA. Essas três avaliações, de abrangência e periodicidade variadas, têm em comum o objetivo descrito nas legislações que lhes ordena: “avaliar a qualidade, equidade e eficiência da Educação Básica” (INEP, 2016).

Por sua vez, o conjunto de dados que representam fluxo escolar (taxa de aprovação, reprovação e abandono) e média de desempenho nas avaliações (Provas do SAEB), formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que é apresentado pelo INEP como “condutor de política pública em prol da qualidade da educação”. Ainda Segundo o INEP, este indicador “é a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica” (INEP, 2016).

No outro lado dessas políticas encontram-se os governos subnacionais, estados e municípios, objetos dessas aferições por meio das avaliações. No caso dos municípios, Pletsch e Mendes (2015, p. 03) consideram que estes, “menores entes políticos da Federação, diante das regulações e das orientações nacionais, foram chamados a escolher os caminhos possíveis diante de suas realidades locais”. Assim, precisam enfrentar esta demanda avaliativa, quaisquer que sejam as suas dificuldades, como forma de garantir recursos que deem sustentabilidade para seus sistemas locais.

Da mesma forma que os governos subnacionais, as escolas geográfica e politicamente situadas nestes primeiros buscam os caminhos possíveis de tradução daquilo que é proposto legalmente para o que é viável localmente.

Uma destas traduções se dá no campo da Educação Especial, pois a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI representa forte exemplo das dimensões locais que uma política pode alcançar quando põe foco nas realidades locais. Há um novo paradigma vigente (MENDES, 2006;BUENO, 2008; MACHADO, 2009), pelo qual esse alunado deve ser reconhecido pelo direito de receber todo o aporte de conhecimentos que circula no âmbito da escola regular, embora que, para isso, seja necessária, muitas vezes, a utilização de recursos metodológicos específicos, capazes de estabelecer a comunicação desejada no processo de ensinar e aprender, bem como garantir que esse processo esteja de acordo com as potencialidades e limitações do público-alvo da Educação Especial.

Neste caminho de inclusão percorrido pelas escolas, surgem as avaliações nacionais em busca de indicadores que não costumam trabalhar com especificidades. Diante disso, os gestores educacionais se veem diante de uma condição dual: é preciso alcançar o melhor desempenho possível; ao mesmo tempo, é preciso incluir todos os alunos, mesmo aqueles que precisam de avaliações específicas e de formas particulares de abordagem. Neste aspecto, é preciso considerar que

analisar o processo de inclusão desta população na escola implica conhecer como se dá sua participação no cotidiano escolar, inclusive, e principalmente, naquilo que diz respeito aos processos que subsidiam as análises do sistema educacional brasileiro, como é

o caso das avaliações em larga escala (SILVA e MILETTI, 2014, p. 03).

Portanto, ao estar diante destas duas políticas educacionais - o SAEB e a PENEPEI, o desafio do gestor consiste em alcançar um desempenho satisfatório nas avaliações de larga escala e manter, na integralidade, todos os princípios da política de educação inclusiva que vigora no Brasil, sem perder de vista que um aluno da Educação Especial deve ser avaliado dentro de suas especificidades.

PERCEPÇÕES DE GESTORES DIANTE DO SAEB E DA PENEPEI

Entrelaçando as demandas de avaliação em larga escala do sistema brasileiro, as especificidades e garantias da proposta da inclusão e os desafios impostos à gestão local nesse processo de articulação, analisamos as respostas de gestores de duas escolas públicas de Santa Catarina, quando indagados sobre dois aspectos específicos: a participação dos alunos com deficiência intelectual – D.I. nas avaliações propostas pelo MEC; o suporte técnico oferecido pelo governo ao gestor, no sentido de garantir a participação de todos estes alunos, uma vez que trata-se de uma demanda específica que requer adaptações e flexibilizações, conforme previsto na legislação em torno do tema.

Nesse sentido, fomos à busca de conhecer, na perspectiva dos gestores da escola, especificamente os diretores gerais, como se dá a participação desses alunos nas avaliações propostas pelo governo federal e qual o suporte oferecido à escola e aos alunos para mediar a participação desse público nas avaliações.

Sobre a participação dos alunos com deficiência intelectual nas avaliações, as respostas dizem:

Se elas vêm, essa prova entra na contagem. Se ela não vem, ela não entra na contagem. Geralmente os pais não mandam esses alunos, se eles já sabem com antecedência. Mesmo que a gente não diga pra eles não virem, os pais muitas vezes não mandam os filhos no dia. Não que a gente não oriente pra que isso não aconteça. Esses estudantes geralmente não participam das avaliações. [Gestora 1]
Os alunos com deficiência intelectual fazem as avaliações, menos o V., que também é cego e vai para

a sala multimeios porque não tem como fazer [...] cada caso é avaliado pela pessoa que vem aplicar essa prova. As próprias pessoas que veem aplicar a prova, dependendo do tipo de deficiência, não conseguem adaptar a aplicação da prova a essas crianças” [Gestora 2].

Na primeira resposta, observa-se o distanciamento destas avaliações da realidade cotidiana destes alunos, fazendo com que já esteja naturalizado, entre os pais, a não participação de seus filhos neste processo que é nacional. Trata-se de um anonimato, descrito por Montoya (2006, p. 4) como o “círculo de invisibilidade da deficiência, em que essas pessoas são excluídas, muitas vezes das políticas de cooperação ao desenvolvimento, como se fossem invisíveis” (tradução nossa). Sobre isso, diz ainda o autor

O círculo é descrito assim: há pessoas que por terem algum tipo de deficiência são escondidas “no quarto de trás”. A comunidade não visualiza o problema e, ao aplicar as políticas educativas e sociais, não incluem seus direitos como prioridades. Isto implica em que apenas existam serviços para essas pessoas e que não se leve em conta o processo de inclusão. Por onde então continua a discriminação e a falta de consciência que perpetua o ciclo (MONTTOYA, 2006, p. 4, tradução nossa)

Na segunda resposta, o círculo da invisibilidade novamente se manifesta, pois, as provas chegam, mas apenas para aqueles que atendem às normas homogeneizadoras. Como a avaliação em larga escala busca, de maneira direta, um indicador numérico que estabeleça o desempenho da escola, mesmo que uma instituição tenha alcançado ótimos resultados com alunos portadores de deficiência, este esforço não será contabilizado. Cardoso e Magalhães (2013) explicam que a lógica que constitui as avaliações de larga escala gera competição, e esta geraria a qualidade. Este pressuposto deixa subentendido que a qualidade almejada pelas avaliações nacionais advém dos resultados daqueles que estiverem em melhores condições de competir, o que instala, no campo da Educação Especial, um processo altamente excludente, contrariando a PNEEPEI. Também se destaca que um dos objetivos apontados na justificativa das avaliações de larga escala é o direcionamento de projetos e programas a partir do resultado dessas avaliações, o que pode dificultar os processos inclusivos,

uma vez que tais avaliações não fazem análises específicas referentes à atuação das escolas no campo da Educação Especial.

Em relação ao suporte oferecido pelo governo federal, propositor dessas avaliações, as duas gestoras entrevistadas relataram não ter havido orientações específicas. O processo parece ficar sob a alçada da pessoa que vem até a escola para aplicar a avaliação, cabendo a ela definir se é possível ou não os alunos da Educação Especial receberem provas adaptadas. A ausência de maiores orientações e suporte para as escolas no que diz respeito à participação desses alunos nas avaliações de larga escala, reforçam o exposto por Mendes e Pletsch (2015) quando falam sobre a necessidade da escolha dos caminhos possíveis ante as prescrições nacionais. Sobre o suporte oferecido aos alunos com DI para as avaliações, dizem as gestoras:

Não venho percebendo uma flexibilização, uma adaptação específica pros tipos de deficiência, que a escola apresenta...A própria escola tenta viabilizar uma adequação possível"[Gestora 1]

Eu to com uma aluna ali, deficiente intelectual e ela é cadeirante, demora um pouco mais pra fazer a prova, ela não escreve, então a professora vai perguntando e vai transcrevendo. E com uma pessoa do lado pra ver que ela não tá dando a resposta, mas nós que organizamos o suporte" [Gestora 2]

Novamente percebe-se o esforço local para dar conta do que é prescrito nas avaliações, ampliando o desafio de articular diretrizes estruturadas de forma nacional com as possibilidades e necessidades locais, sem perder de vista os princípios e objetivos da Educação para o desenvolvimento da sociedade, sobretudo a partir dos pressupostos de uma educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações de larga escala, realizadas em diversos países, fazem parte de uma agenda globalmente estruturada, influenciada, sobretudo, por instituições transnacionais, como a OCDE, em que a ênfase na avaliação é a prestação de contas e responsabilização, legitimada por meio de

publicização e ranqueamento de resultados, com pouca ou nenhuma atenção ao interior dos processos de ensino e aprendizagem.

As avaliações nacionais, fortemente influenciadas por um cenário de reestruturação da posição do Estado como agente agora regulador, mais do que provedor dos serviços públicos, e também prescritas por um modelo global da educação, são estruturadas com pouco ou nenhum reconhecimento das especificidades locais, sobretudo no que diz respeito aos diferentes públicos participantes dessas provas.

Além disso, o reconhecimento de que a escola inclusiva deve ser capaz de adaptar-se às especificidades dos alunos público-alvo da educação especial não encontra suporte nas práticas avaliativas propostas pelo governo federal, nem mesmo na escola vinculada diretamente a esse nível de governo.

Desse modo, ainda que analisado um micro-espço, pode-se perceber que os pressupostos desse tipo de política educacional, que busca mensurar a qualidade da educação brasileira e buscar subsídios para a formulação de estratégias para a melhoria dessa própria qualidade, não leva em conta os meios e os processos das políticas de inclusão. Acomodadas na habitual invisibilidade dos sujeitos da Educação Especial, as avaliações buscam seus indicadores no público que julgam homogêneo e competitivo, deixando pelo caminho outros sujeitos e outras potencialidades, assim como todos os esforços das escolas na busca da inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S. et al. (Org.). *Deficiência e escolarização*. Arara quara/SP: Junqueira & Marin; Brasília/DF: CAPES, 2008. p. 43 -63

CARDOSO A.P.L.B; MAGALHÃES R.C.B.P. Educação o Especial e avaliação es em larga escala no município de Sobral (CE). *Revista Educação o Especial* | v. 25 | n. 44, | p. 449-464 | set. /dez. 2012 Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em 15 de julho de 2016

GATTI, B.A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: Primórdios e perspectivas Contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B.A.; TAVARES, M.R. *Ciclo de de Debates: Vinte e Cinco anos de*

Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. Origens e Pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa*. O neo-liberalismo e o ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2012.

MACHADO, R.. *Educação Especial na escola inclusiva*: políticas paradigmas e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

MONTOYA, R. S.TIC y discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Comunicación y Pedagogía*, n. 213, p 34 - 40, 2006. Disponível em: <http://capacidad.es/ciiee07/Inclusion.pdf>, acesso em 15 de fevereiro de 2016

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre políticas e práticas: os desafios da educação inclusiva no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 23, n. 27, mar. 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2003/1572>, acesso em 15 de maio de 2016

SILVA, Mariana Cesar Verçosa; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília , v. 20, n. 1, p. 53-68, Mar. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100005&lng=en&nrm=iso, acesso em 26/07/2016.
Sites consultados: www.inep.gov.br

- C -

**INSTITUTO DE APOIO AO
DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL -
IADIS: DESENVOLVENDO PROCESSOS
EDUCATIVOS COM CRIANÇAS, QUE
PROMOVAM A CONSERVAÇÃO DAS
MEMÓRIAS HISTÓRICAS, A REAFIRMAÇÃO
DAS IDENTIDADES INDÍGENAS DOS POVOS
TRUKANO SERTÃO NORDESTINO EM
OROCÓ-PE**

Regina Pontes Marçal – UFRPE (Brasil)

Rinaldo José da Silva Júnior – UFRPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

A pesquisa pretende analisar a visão do indígena a respeito da própria conservação cultural sendo esta visão fundamental para auxiliar formulações de políticas públicas, como por exemplo, ações na área de educação que estimule a sensibilidade, a reflexão e a imaginação, intensificando as relações dos indivíduos consigo mesmo e com os outros e com o mundo. Para tanto, é fundamental a construção de novos conhecimentos, embasados em conceitos que não são pronunciados em língua colonial, que por sua vez somará para enriquecer e aprimorar a ciência sobre a manutenção da identidade dos povos tradicionais.

Nesse ambiente de pesquisa há uma suposta relação de preconceito racial que se retroalimenta da relação de poder histórica, das condições da educação oferecida e de uma suposta postura de timidez dos indígenas no que tange a sua cultura. Na comunidade Truka na ilha Tapera a liderança

indígena é exercida por uma Cacique, sendo a mulher à autoridade dominante nas relações de poder, coordenando tudo e mediando benefícios públicos sociais, como por exemplos visitas de agentes de saúde e outros. A comunidade ribeirinha não-indígena descende de imigrantes europeus colonizadores dos interiores do Nordeste no Séc. XVII.

A reflexão sobre o juízo de conservação cultural indígena partindo do próprio índio fornecerá pistas essenciais para auxiliar o aprimoramento das relações sociais combatendo o preconceito racial a partir da educação. A multicausalidade dos dilemas sociais dessa convivência absorve a influência - ou a falta dela - da educação oferecida as comunidades que são receptoras do mesmo sistema educacional público precário e ineficaz. É no ambiente escolar onde se ver os personagens mais marginalizadas vítimas do suposto preconceito racial, no caso as crianças indígenas, quando se constata que apesar de serem a maioria quantitativa na única unidade escolar disponível, são passivas de uma educação formal incapaz até de ensinar sobre a própria conservação cultural indígena, contrariando inclusive o exercício da lei federal 11.645 que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira na sala de aula.

PROCESSOS EDUCATIVOS PARA CONSERVAR AS MEMÓRIAS TRUKA

A educação indígena é diferente dos padrões tradicionais reproduzidos até hoje no Brasil, é embasada nas experiências cotidianas passada de pais para filhos como uma tradição, mas não propicia um ensino coletivo, e sim uma educação artesanal, preceptoral, individualizada, contextualizada e na qual se fomenta o fazer aprender fazendo. Os professores são a família, e a família estendida. Essa escola, baseada na oralidade e na prática exaustiva, não pressupõe competitividade, não é dividida em disciplinas e predispõe o afloramento do pensamento complexo.

Caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo. (REGO, 2008, P 380)

Essa oficina pedagógica proporcionada pelo Instituto de Apoio ao Desenvolvimento e Inclusão Social – IADIS é considerada a quebra de paradigma, em que a educação tradicional “bancária” termo usado por Paulo Freire, quando ele reflete que a escola tradicional é só um depósito de reprodução de conteúdos não de aprendizagem significativa, dar lugar ao paradigma holístico, em que se valoriza a visão do todo e não de um saber fragmentado, considerando o conhecimento como fruto da experimentação.

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. (RIBEIRO, 2000, P -10)

Nessa abordagem, a oficina por si só não transmite conteúdos, mas é um mediador no processo da aprendizagem e reflexão dos costumes indígenas. A oficina de máscaras pintura e desenhos em telas, a serem confeccionadas parte das experiências das crianças do povo Truká, realizadas através da interação com o meio. A pedagoga facilitadora não leva respostas estereotipadas da visão do colonizador, ou seja, a visão externa, ou sua própria visão, mas, proporciona condições para que as crianças indígenas desenvolvam a competência de: perceber, aprender, refletir e identificar seus hábitos e costumes culturais, “o ser”, “o sujeito, como principal elaborador do conhecimento, tendo o ambiente uma das condições necessárias para o desenvolvimento individual” (MISHUKAMI, 1986, p. 42).

“Máscaras e pinturas com as quais os atores se enfeitam, conforme o nome que apresentam (...) Um clã, danças, máscaras, um nome, nomes, um ritual.” (Mauss, 1974: 228)

Com o desenvolvimento da vida material, dos sistemas de trocas internas e externas entre pessoas e grupos, a idéia de persona passa das máscaras que os atores dos dramas rituais usam, para os atores que usam as máscaras. Mas, atenção, não qualquer ator. Não qualquer persona. Os que as usam precisam ser sujeitos com nomes e papéis dentro do clã. Membros de confrarias restritas de atores que por direitos herdados de descendência e posição social detêm o poder exclusivo de usar as suas máscaras e serem, através delas, personagens únicos (Mauss, 1974).

Não uma máscara para um ator, qualquer ator, mas esta máscara para este personagem, herdeiro da posse do objeto ritual e do poder de usá-lo daquele modo, naquele momento. Sua identidade podemos refletir sobre a identidade de cada ator, criança Truká, como elas se identificam em seu ethos dentro da comunidade. Com objetivos pedagógicos de confeccionar máscaras, desenhar e pintar histórias e costumes vivenciados pela comunidade indígena Truká em tela. Escolhidos pelas crianças. Aprender a confeccionar artefatos de sua cultura com materiais de fácil acesso. Relacionar a construção das máscaras e desenhos em tela com vivências do seu dia-a-dia. Refletir sobre sua identidade indígena de forma lúdica do concreto para o abstrato. Dialogar sobre o que é ser um índio Truká em sua realidade atual, a visão de mundo de cada criança respeitando sua idade e fase de desenvolvimento cognitivo. Criar um ambiente propício para estimular a oralidade das crianças, ouvindo suas histórias sobre a comunidade Truká.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa-ação, com o enfoque qualitativo. Segundo Metring (2009, p. 61), a pesquisa descritiva visa essencialmente, descrever características de determinadas populações. Sendo assim, esse estudo teve como propósito detalhar os problemas relacionados ao objeto de estudo, analisando em profundidade na realidade pesquisada. Marcos Bagno (1998, p. 18) afirma que “a pesquisa é a investigação feita com objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado”.

Segundo Elliot (1997, p 17) “A pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação”. Ações lúdicas como oficinas de brinquedos recicláveis que envolvam desenho e pintura que desperte sua reflexão sobre as práticas vivenciadas por eles em seu dia-a-dia.

“O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar” (KISHIMOTO, 2005, P-68).

RESULTADOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS COM CRIANÇAS TRUKA

É no recinto de aprendizado onde se dá o processo de socialização infantil no qual se estabelece relações com crianças de diferentes famílias, favorecendo as múltiplas identidades, sendo, portanto, o primeiro espaço de diálogo das vivências das tensões raciais. É por meio do conhecimento que é forjado o sujeito sociológico, por meio da interação entre o “eu” e a sociedade e suas críticas, competições, perdas, realizações, valores éticos e democráticos. O saber passa a ser um grande mosaico de informações que alimentam as formatações das identidades. Hall afirma,

A identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num dialogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, p.11).

A desmonumentização da visão epistemológica do colonizador viabiliza uma nova construção de conhecimentos a partir de uma diversidade epistemológica democrática e plural considerando a participação de outros conhecimentos, abrindo espaço para uma espécie de saber ecológico, construindo a conservação cultural numa visão de mundo onde o índio se sintá auto representado, na monumentalização de novos conhecimentos fundados em informações que não são pronunciados em língua colonial. (SOUSA SANTOS, p.38).

As atividades lúdicas com construção de brinquedos como máscaras indígenas e essa manipulação com os brinquedos faz que a criança passe pelo processo de imitação e representação, deste modo aprendendo e mantendo sua cultura e tradição, construindo novos esquemas de aprendizagem conforme suas necessidades para a vida. Ainda neste contexto, Palácio defende a ideia de construtivismo como:

“atividade do sujeito sobre os objetos, obriga-o a encontrar respostas novas para os novos problemas a inventar soluções por meio do descobrimento de um contínuo processo de adaptação”. “Para ele, conhecer é então construir respostas, transformar esquemas, mobilizar toda maquinaria cognitiva para

tornar possível uma adaptação crescente aos desafios que vão sendo encontrados.” (2004, p. 29).

Desta maneira é desenvolvida com as crianças Truká a aprendizagem holística sem fragmentação, a criança busca respostas por sua experiência cotidiana, ao fabricar e manipular seu brinquedo, formando novos esquemas mentais de aprendizagem a partir do concreto para o abstrato que conceitualmente é a aprendizagem significativa, conservando na memória das crianças Truka sua identidade indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pode ser uma via de acesso ao empoderamento da identidade cultural, da autoestima e autonomia do indivíduo. É na atmosfera da educação que se cogita os encontros e os embates das diferenças étnicas contribuindo para diminuir e prevenir o processo de exclusão social e a incorporação do preconceito. Construir conhecimentos mais complexos sobre as identidades e conservação indígena passa por questões particulares no seio de sua sociedade, que por sua vez podem sofrer alterações provocadas pelos dilemas das realidades gerando conflitos com a visão do colonizador.

Por tanto é essencial empreender em reflexões que transcendem o alcance dos pretensiosos pensamentos de conservação cultural reportados aos povos colonizados. A educação formal que é ofertada para as Crianças Truka não é satisfatória para atender as necessidades éticas desta comunidade, o povo Truka não tem acesso a Escolas indígenas, fragilizando a conservação de suas memórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB (Artigos 26, 32, 78 e 79).

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU / EDUSP, 1974.

KISHIMOTO, Tizuko M. Kishimoto. *Jogo, brinquedo, Brincadeira e a educação*. Cortez, 2005. -8º ed. São Paulo.

PALACIOS, Jesus Palacios, César Coll, Árvore Marchesi. *Psicologia e Educação*. 2ª edição, 2004. Editora Artmed.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro, Petrópolis. Ed, Vozes – 5ª ed, 2008.

RIBEIRO, Darcy. “Culturas e Línguas Indígenas no Brasil”, *Revista de Educação e Ciências Sociais*, vol. 2, nº 6, 1957. CBPE, Rio de Janeiro.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez. 2010. _____ *Pela Mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade*/12ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

- CI -

A IN (VISIBILIDADE) DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA AO FIM DA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUEM É O ALGOZ?

Renata da Silva Andrade Sobral-UFPA (BRASIL)

INTRODUÇÃO

Neste artigo, procura-se perceber como alunos com deficiência estão vivenciando o processo de inclusão e escolarização durante a educação básica. Buscaremos identificar o papel da escola ao longo dos séculos e como esta se fez homogênea admitindo um grupo específico de alunos, já as pessoas com apresentavam alguma limitação de ordem física, sensorial ou intelectual, permaneceram fora deste processo.

Foi necessário que através de mobilizações sociais, que resultaram em declarações, decretos, leis, fosse constituída uma escola própria para esses sujeitos, surgem neste contexto, as “escolas especiais”, que caminham de forma paralela a escola regular, durante boa parte do século XX, até que o paradigma inclusivo promove o encontro dessas escolas.

No Brasil este reflexo está expresso nas legislações brasileiras, que se posicionam pelo atendimento de alunos com deficiência preferencialmente nas escolas regulares. No entanto, apresentaremos as dificuldades de implantação desse projeto inclusivo e seus possíveis algozes. É importante destacar não só os entraves pedagógicos para que a inclusão aconteça, mas também os avanços surgidos com este processo, vale destacar que mesmo com a ampliação do processo de escolarização para “todos” ainda vivenciamos um processo de invisibilidade do aluno com deficiência, demonstrando que muitos fatores ainda precisam ser repensados, no

sentido de promover a permanência e conclusão deste aluno na educação básica.

ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

A existência de uma escola que se organiza num sistema guiado pelo privilégio, existiu. No entanto, cogitou-se o que fazer com esse grupo de indivíduos que apresentava alguma deficiência e estava impossibilitado de frequentar a “escola regular”, e a partir de influências de países como a Europa, foram sendo criados espaços específicos de escolarização e exclusivos para esta parcela da população brasileira, que até então sofria com a omissão da sociedade.

Esses espaços reservados a este público, foram inaugurados através de iniciativas oficiais, teve início com o Decreto Imperial nº 1.428, de 12/09/1854, assinado por D. Pedro II, criando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1891, sua denominação foi mudada para Instituto Benjamin Constant (IBC). Foi, ainda, D. Pedro II quem assinou a lei 839 de 26/09/1857, fundando o Imperial Instituto de Surdos Mudos que, em 1957, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos – INES. Como afirma Bueno (1993), o atendimento pioneiro às pessoas cegas e surdas, que se intensificou nos séculos XVIII e XIX, com a abertura de instituições em vários países, correspondeu ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais àqueles que poderiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social capitalista. Devemos considerar que essas iniciativas foram resultado também de interesses sociais e econômicos, que passaram a exigir, cada vez mais, o encaminhamento dos “desocupados” para o processo produtivo.

Esses espaços de escolarização eram caracterizados, segundo Mazzota (1996), pelo ensino de uma “educação literária e o ensino profissionalizante”, atendiam meninos entre 7 e 14 anos, em ambos os institutos foram instaladas oficinas de aprendizagem: tipografia e encadernação para meninos cegos, e tricô para as meninas; sapataria, encadernação, pautação e douração para meninos surdos. Percebe-se que nesse período essas instituições tinham como finalidade apenas o ensino de uma profissão, além do que as escolas especiais com raras exceções ofereciam somente o ensino fundamental, ou apenas as primeiras séries desta etapa, e os alunos normalmente não davam continuidade à

escolarização, permanecendo nessas escolas durante anos seguidos, e na maioria dos casos era a única alternativa de escolarização para esses indivíduos. Como afirma Beyer (2013, p.14) “Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola”.

A escolarização nas especializadas se manterá de forma paralela às escolas regulares, durante boa parte do século XX, nesse contexto as escolas de educação especial se desenvolvem pelo país, ganhando cada vez mais adeptos, com prédios próprios, instituições delimitadas por deficiência além de professores especializados. Para Mazzota (1993, p. 19):

[...] as classes especiais e escolas especializadas públicas ou particulares não têm evidenciado os resultados de sua atuação no sistema escolar. Por outro lado, o desconhecimento de seu papel tem acarretado, muitas vezes, sua disfunção, transformando-as em depositários de problemas de aprendizagem detectados nas escolas, contribuindo para solidificar mitos e slogans sobre suas desvantagens e prejuízos.

No entanto, para que houvesse o desenvolvimento das escolas especializadas foram necessárias iniciativas isoladas, de amigos e familiares. Como afirma Jannuzzi (2004) a educação das pessoas com deficiência surgiu como fruto do trabalho de pessoas sensibilizadas com o problema e que conseguiram apoio governamental, ainda que precário, outro fator que contribuiu foi o término da segunda Guerra Mundial que eclodiu um clima de insatisfação social, e faz surgir diversos movimentos internacionais, representada principalmente através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que refletia a indignação das barbaridades cometidas durante a guerra.

Neste período, os testes de inteligência ainda são utilizados pela psicologia, como forma de continuar organizando classes homogêneas, com o pretexto de “favorecer” o processo de ensino aprendizagem. Alguns autores como Ferreira (2006) e Marchesi e Martin (1995) defendiam que a escolarização destes sujeitos deveria iniciar nas instituições especializadas, se estendendo posteriormente as escolas regulares. Como afirma Ferreira (2006, p.19):

No movimento de integração escolar, os serviços deveriam ser organizados de modo a permitir que os

alunos com deficiência pudessem transitar de ambientes educacionais mais segregados, como a escola e a classe especial, para a classe comum do ensino regular, na qual receberia o suporte por meio, por exemplo, do ensino itinerante e das salas de recursos.

Mesmo com esta nova perspectiva de escolarizar, pensando na instituição especializada não como fim, porém como processo, levando a uma possível evolução para a escola regular, ainda se usava condições voltadas ao grau de “severidade” como argumento para que este progresso fosse plausível. Como afirma, Marchesi e Martin (1995) evidenciam que essa transição de um nível para outro deveria ocorrer, quando o aluno apresentasse condições quanto ao seu nível de aprendizagem, para mudar de nível.

Destacamos, no entanto, que todo esse movimento social, deu visibilidade a esses indivíduos, mesmo com a crítica ao modelo integrativo, não se pode negar os saltos que esse modelo produziu, especialmente no que se refere à presença mesmo que discreta desses sujeitos na escola regular. Neste período, são cada vez mais frequentes discussões sobre os excluídos, onde se colocará em destaque a necessidade de escolarização de alunos com deficiência prioritamente nas classes regulares das escolas comuns.

No Brasil, a perspectiva inclusiva é assumida em 1996, com a promulgação da LDBEN 9394/96, atendendo aos documentos internacionais como as declarações de Jontiem (1990) e Salamanca (1994). Contudo, concordamos com o que estabelece Glat (2009, p.16) “mais que uma proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos. ”

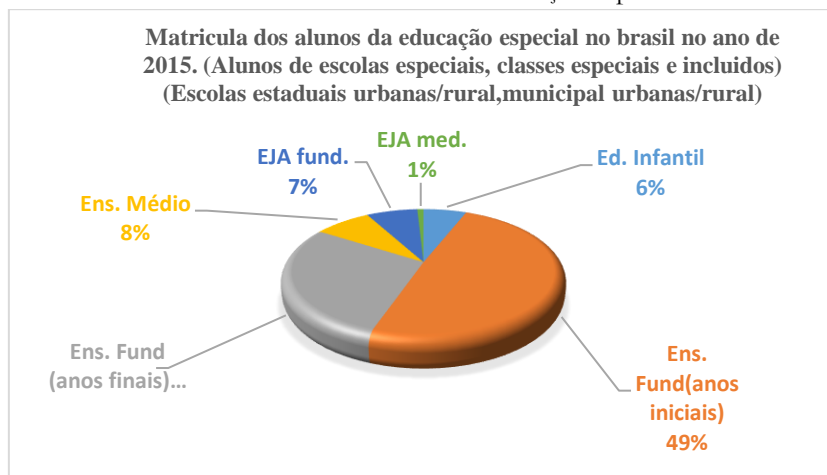
Esse processo envolve perceber as reais necessidades de cada indivíduo com deficiência, pois é sabido, que alunos com a mesma deficiência, apresentam necessidades diferenciadas, que o ensino tradicional não dá conta de resolver. Além de ressaltar que as escolas especializadas cumpriam um papel que a escola regular não tomou para si, proporcionando habilidades que enfatizavam a autonomia nas atividades da vida cotidiana deste público. Como afirma Glat (2009.p.18) “urge a ampliação dos currículos escolares para incluir em suas propostas o ensino de aspectos da vida prática, que lhes possibilite uma maior autonomia no seu cotidiano”.

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS ALGOZES.

Não podemos negar que a atual política inclusiva que o Brasil assumiu há mais de duas décadas tem efetivamente contribuído para marcar a presença do aluno na escola. Contudo, ainda que esse aumento seja visível, precisamos estar atentos há alguns aspectos presentes nesse contexto: até onde a escolarização na educação básica dos alunos com deficiência tem avançado?

De acordo com Laplane (2014), o número de matrículas de alunos com deficiência e necessidades especiais constitui uma parcela ainda pequena de alunos matriculados na educação infantil e no ensino médio, uma concentração maior nas primeiras séries do ensino fundamental e um número discreto de alunos na educação de jovens e adultos (EJA). De acordo, com a autora, essa configuração reflete sobre os rumos da inclusão, abordando a política, as condições e as estratégias dos sistemas de ensino para acolher e educar os alunos com deficiência.

Gráfico 1: Dados sobre matrícula da educação especial no brasil.



FONTE: INEP/MEC adaptado pelo autor

O gráfico 1, colabora com as afirmativas de Laplane (2014) e evidencia dois aspectos que consideramos fundamentais: 1) a diminuição da matrícula na medida em que se avança o nível de escolaridade; 2) a discrepância de acesso às diferentes etapas da educação básica.

Esses dados levantados através do gráfico, ainda que não consigam depreender, com certeza, os motivos pelos quais ocorre esta má distribuição entre a matrículas dos alunos com deficiência, evidenciam que essas estão concentradas no ensino fundamental. Isso pode significar que os alunos ainda progridem de forma “lenta” para as etapas e níveis subsequentes, como mostram os dados relativos às matrículas no ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos de nível médio. Por outro lado, a participação da população com deficiência na educação infantil também é ainda muito tímida.

A situação no ensino médio, por sua vez, que apresenta apenas 8 % do total de matrículas dos alunos com deficiência, não é exclusiva da modalidade educação especial, a precarização deste nível é ampla, estendendo a educação de uma forma geral. Nos remetendo a tal situação, Sampaio (2009, p. 6) destaca:

A universalização do ensino médio – entendida como assegurar à população de 15 a 17 anos 100% de frequência à escola nas séries adequadas a cada idade – exige, necessariamente, a regularização do fluxo escolar no ensino fundamental. Sendo assim, antes de falar em universalização do ensino médio, é preciso atingir a universalização na conclusão do ensino fundamental e não apenas no acesso.

O relatório desenvolvido pela UNICEF em 2009 informa que, no que se refere à inclusão escolar de alunos com deficiência, é realizada a seguinte observação:

O acesso à educação fica ainda mais prejudicado de acordo com o tipo e o grau de deficiência. [...]. Além disso é muito difícil que a educação de crianças com deficiência passe do nível fundamental. Há poucas escolas de ensino médio que oferecem atendimento para jovens com deficiência, o que limita muito sua inserção nessa etapa educacional (BRASIL, 2009, p. 29).

Nos dados do gráfico, a distribuição irregular dos alunos exhibe um cenário que ainda demonstra muita disparidade entre as etapas de ensino. Portanto, faz-se necessário ultrapassar a questão do acesso. E dar mais atenção para a continuidade da escolarização, buscando, a princípio,

detectar as possíveis causas dessa interrupção, para a partir delas projetar políticas públicas que assegurem a permanência com qualidade desse aluno na escola.

Desta forma, entendemos que muitas leis, portarias e resoluções, foram criadas ao longo dessas últimas décadas por assim dizer “inclusivas”, a maior parte desse arcabouço são documentos que servem de diretrizes para à inclusão de alunos com deficiência na escola comum, no entanto, deve-se perceber que as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos na contemporaneidade são outras, além de acesso, agora sobretudo faz-se necessário a permanência e a conclusão com a “mínima qualidade”. Como afirma Glat (2009), é importante enfatizar também, que a Educação Inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária.

Ainda convém destacar, que várias são as dificuldades enfrentadas pelo aluno com deficiência e de seus docentes para que a escolarização se evidencie de fato. Os principais condicionantes ou algozes citados pelos autores para que a inclusão se evidencie são: as barreiras físicas e atitudinais, a baixa expectativa dos docentes, a perpetuação de grupos homogêneos no espaço escolar, o meio socioeconômico da pessoa com deficiência, a falta de formação docente para atender a gama de deficiências existentes. As escolas carecem de serviços de apoio, de recursos adequados, de atenção diferenciada para este educando, por outro lado, esses alunos necessitam na vida pessoal de “responsáveis” que se envolvam neste processo, promovendo a participação deste sujeito nos atendimentos e cobrando respostas significativas para a sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O processo de escolarização de pessoas com deficiência é historicamente caracterizado pelo fracasso, marcado em especial pela evasão/expulsão desses alunos da escola. Contudo, observou-se, que no atual contexto temos acompanhado um crescente no quantitativo de alunos com deficiência que tem avançado para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, ainda que os dados não sejam muito expressivos. Esse aumento da matrícula e conseqüentemente de acesso

deve ser comemorado. No entanto, percebemos que outros problemas foram se constituindo a partir deste avanço, como citamos no decorrer do texto.

Este movimento inclusivo, revela que nas últimas décadas, esses alunos têm adquirido alguns direitos que lhes foram negados, a situação hoje evidenciada ainda é muito distante do real, do que dizem as legislações. Também não é nossa pretensão culpabilizar apenas a escola e o espaço escolar pela má distribuição desses alunos entre os níveis de ensino, entendemos que o sistema também se torna um algoz nesse processo.

Por fim, a inclusão é um processo relativamente recente na história da escolarização brasileira, por isso ainda necessita de muita discussão, e todo esse movimento, demonstra que a inclusão é produto de um processo que envolve inúmeros fatores intra e extraescolares e que tão pouco ela se efetivará se eles não forem pensados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*/Hugo Otto Beyer. -4. Ed. -Porto Alegre: Mediação,2013.

BRASIL. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 01 abril 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em:<http://www.inep.gov.br/básica\censo\default.asp>. Acesso em: 01 de abril de 2016.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino: *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2008, 477 páginas.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.

Declaração de Salamanca,1994. Disponível em:
portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legisla%C3%A7%C3%A3o.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS INCLUSIVOS ,2006. Disponível em: www3.tce.pr.gov.br/contasdogoverno/2009/educa%C3%A7%C3%A3o/diretrizes-curriculares_pdf.

FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 5º ed. São Paulo: Cortez Ed, 2006.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir; 2009.

GLAT, Rosana. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro:7letras,2009.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI/ Gilberta S. de M. Jannuzzi. - Campinas, SP: Autores Associados, 2004.- (Coleção educação contemporânea)*.

LAPLANE, Adriana Lia F. de. *Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola*. Cad. CEDES, Maio 2014, vol.34 no93, p.191-205.ISSN 0101-3262.

MARCHESI, A. e MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In COLL, Cezar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.7 –23.

MAZZOTTA, M. J. S. Questão de Entendimento. In Mesa-Redonda: *Mudanças de Atitudes da Escola Frente à Integração. Vivência*, 14, p. 15-17, 1993.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo - Cortez, 1996.

PRIOSTE, C., RAIÇA, D., MACHADO.M.L. *10 Questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental*. São Paulo: Avercamp,2006.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. *Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos*. Brasília: Inep, 2009.

- CII -

**CURRÍCULO DE HISTÓRIA, RELIGIOSIDADE
AFRODESCENDENTE E A LEI N. 10.639/03:
TENSIONAMENTOS E CAMINHOS POSSÍVEIS
A PARTIR DA VOZ DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DE GOIANA/PE.**

Rozalves Rafael Nascimento de Lira – UPE (Brasil)

Maria do Carmo B. de Melo – UPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

O Brasil é reconhecido no âmbito internacional e nacional, como um país cuja marca maior seria a pluriétnica e multiculturalidade, pois se trata de uma nação de dimensões continentais e de formação histórica e social marcada pelo cruzamento de culturas e povos que coabitam de forma “ordeira e pacífica”. No entanto, ao longo de sua história, as relações entre os diferentes agrupamentos étnico-culturais participantes da formação brasileira têm sido marcadas pela assimetria nas relações de poder e no acesso à cidadania. Cotidianamente no Brasil, negros, indígenas e outras categorias sociais excluídas, são vitimados pelo preconceito e discriminação nos mais diversos espaços sociais, entre eles a escola, que muitas vezes silencia ou parece desconhecer esta realidade.

Uma das formas através da qual se manifesta o preconceito na escola brasileira, que se imagina democrática, mas que, muitas vezes, discrimina e exclui, contribuindo, entre outros aspectos, “para reproduzir a ordem social hegemônica, não tanto pelos pontos de vista que fomenta, mas por distribuir de forma regulada o capital cultural” (BRINHOSA, 2009, p. 39), dá-se, entre outras formas, no tratamento dispensado à aplicabilidade da Lei n. 10.639/03. O desafio de superar

limitações provenientes da falta de conhecimento da história e das culturas africana e afro-brasileira, especialmente, na escola, é fulcral na formação, hoje, considerando o fosso que existe entre as políticas educacionais de Estado e a sua implementação, especialmente no que tange a adequação da formação inicial dos professores e a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares das redes pública e privada.

O presente artigo reflete sobre as perspectivas e desafios para implementação da Lei n. 10.639/03 no sistema educacional brasileiro. O estudo delimita às tensões geradas a partir do silêncio dos Currículos oficiais, no que se refere à manifestação da diversidade de identidades religiosas e o exclusivismo religioso na escola.

Tomando como amostragem o discurso de professores de História da educação básica de duas escolas do município pernambucano de Goiana (uma da rede estadual e outra da privada) e sua relação com o conteúdo da Lei n. 10.639/03, o estudo de abordagem qualitativa, teve como método a aplicação de questionário, e revelou que muitos são os desafios para implantação deste recurso político-jurídico nas escolas e em especial, através deste, discutir e implantar conteúdos e práticas de ensino que envolvam as religiosidades afrodescendentes. Sinalizou ainda, a necessidade de se rever os currículos das Licenciaturas e a formação continuada, bem como, as práticas dos professores, visando a construção de uma educação multicultural e que fortaleça a cidadania e o combate ao racismo e intolerância religiosa. Nesse sentido, o desafio da função de formar deve levar o docente a pesquisar os conhecimentos próprios do ensino, sendo necessário atualização desse conhecimento a partir de novas leituras, discussões, pesquisas e produções que consigam revelar o contexto complexo nos quais os professores estão inseridos.

Interessa notar que vez ou outra, o silêncio que a escola pratica acerca das mais diversas formas de preconceito existentes em seu cotidiano, e em especial no relacionado às religiões afrodescendentes, descamba em violência verbal, pedagógica e/ou psicológica, seja através de discursos inflamados e combativos no tocante a estas religiosidades e seus adeptos, piadas, xingamentos e “brincadeiras sutis”, seja por meio do *bullying*, da exclusão das atividades e brincadeiras, da mutilação de livros didáticos que abordam o tema, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, isto quando não gera violência física (ARAÚJO, 2015; NASCIMENTO, 2012).

Para exemplificar a veracidade das referidas situações; as limitações da escola em lidar com elas e como, infelizmente, são corriqueiras nas nossas unidades de ensino, trazemos um caso ocorrido numa unidade da Rede Estadual de Educação da cidade de Goiana, Pernambuco, em outubro de 2015, quando uma criança de 11 anos, filho de um *babalorixá*¹⁷⁷ da cidade, depois de desentender-se com colegas de classe, foi física e verbalmente agredida por três deles aos gritos de “vamos quebrar este catimbozeiro safado e filho do Diabo”. Neste caso, fica claro que entre as motivações para a violência escolar, estava a afiliação religiosa do aluno.

Porém, o mais preocupante no expediente acima narrado foi o tratamento que a escola dispensou ao caso. Preocupados com a repercussão pública e visibilidade negativa que o caso traria para a gestão da instituição, os gestores e o professor que testemunhou o fato, sugeriram ao pai da criança que tivesse paciência e mantivesse o caso em sigilo para evitar “exposição desnecessária” e que no dia 20 de novembro, data em que se festeja a Consciência Negra no Brasil, a escola abriria as portas para que o seu Candomblé fizesse uma apresentação de música e dança.

O caso é no mínimo emblemático e revela a falta de habilidade em lidar com este e outros tipos de situação que envolvem intolerância, racismo e preconceito, visto que a ocorrência, em momento algum foi tratada como intolerância religiosa, mas como “mais um” caso de agressão física na escola. Ao invés de as equipes docente e gestora da unidade problematizarem a situação e aproveitarem o ocorrido para discutir entre professores e alunos os motivos que levam determinados credos e seus adeptos a serem respeitados e outros não, a escola optou por aguardar quase um mês desde o episódio até o dia 20 de novembro e abrir suas portas para que *ilús*¹⁷⁸ e atabaques soassem, crendo que com isto estava construindo a cidadania e contribuindo para a formação de sujeitos tolerantes com a diversidade. Imagina-se perante o narrado a angústia e constrangimento vivenciados pela criança vitimada pela ofensa que, possivelmente, não

¹⁷⁷ Literalmente “pai no orixá”, em iorubá, idioma ritual das religiões afrodescendentes no Brasil, popularmente utilizado na acepção de “pai de santo”, o sacerdote principal das casas de culto (RIBEIRO, 2014, p. 44).

¹⁷⁸ Tambores, em iorubá, instrumento de percussão utilizado nas religiões afrodescendentes.

possuía mecanismos para enfrentar o episódio negativo experimentado em sua unidade escolar com relação as suas crenças.

Além disso, este evento revela que as religiosidades afrodescendentes são vistas muitas vezes na escola como manifestações “culturais e artísticas” folclorizadas e alegóricas, jamais como um culto legítimo, isto na melhor das hipóteses, pois em boa parte dos casos penetram as esferas educacionais de forma deturpada e marcada pelo preconceito e intolerância.

Esta rotina de práticas excludentes e discriminatórias denunciam que as relações inter-étnicas e culturais na educação brasileira ainda são marcadas pela assimetria no acesso à legitimidade e ao poder por parte de alguns grupos, necessitando, portanto de ações regulares que reflitam sobre estas questões e promovam práticas de combate às mesmas. Pois episódio como esse revela a perversidade de um imaginário social que, quase sempre, é reproduzido por um modelo de educação que insiste em negligenciar ou silenciar práticas pedagógicas relacionadas à presença e importância das religiões de matriz africana e afro-brasileira no espaço da escola. Estudar as tensões reveladas nessa situação, certamente, contribuirá para conhecer e discutir meios que ajudem a desconstruir a cultura que não consegue lidar com o pluralismo religioso.

As religiosidades existentes e alteridades deveriam ser um dos objetos formativos dos docentes, assim, poderiam paulatinamente superar as dificuldades, na abordagem do diálogo inter-religioso, que trás na esteira de discussões temas referentes ao racismo de matriz étnico-racial e o preconceito social, em específico no relacionado aos negros escravizados e seus descendentes.

QUESTÕES CURRICULARES E RELIGIOSIDADE AFRODESCENDENTE

Currículo de História: diretrizes e possibilidades para a promoção da multiculturalidade

Libâneo (2015) pensa a escola enquanto experiência que permite a participação das diferenças em seu espaço, pois articula a “diversidade social e cultural”. Por tal razão, a diferença e o convívio com ela, enquanto participantes da escola, pressupõem a ocorrência do conflito de ideias,

opiniões, maneiras de se comportar, enxergar e entender o mundo, dialogando com os ideais democráticos e incluindo socialmente a todos.

Sendo o conflito causado pela diferença algo inerente ao processo educativo, este quadro demanda da escola, habilidades e saberes que devem ser acionados para mediá-lo. Esta postura, que deve ser amparada em padrões e princípios éticos e solidários, constitui uma das principais responsabilidades da escola na formação de uma cultura tolerante, de apreço e respeito pela diversidade e a própria inclusão social, e em época de recrudescimento da intolerância mundo afora, representa um dos grandes desafios da escola contemporânea.

As práticas curriculares, pedagógicas e a formação de docentes no Brasil encontram-se alicerçadas sob os ditames de uma tendência na educação internacional que é a da inclusão do debate sobre a diversidade na escola baseada na perspectiva teórica multiculturalista emergente após os anos 1990 (SILVA, 2015). Partindo do princípio de que a diversidade é algo benéfico para o *corpus* da sociedade, em educação, esta corrente de pensamento toma como norte o questionamento acerca do caráter “monocultural e homogeneizador” de sua dinâmica, “tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados” (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 21), buscando desenvolver estratégias de enfrentamento a este quadro.

Como sinais deste contexto, em 1996, a LDB da Educação nacional (Lei n. 9.394) apontou a necessidade de o ensino ser orientado para a promoção da cidadania, incluindo-se o respeito à diversidade, quando, em seu artigo 22, afirma ser caminho a ser perseguido na educação básica: “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania” visando romper com a educação de caráter eurocêntrico até então vivenciada no Brasil. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, sugerem a necessidade de inclusão, sob a égide da transversalidade, da pluralidade cultural no ensino e na formação de professores, reconhecendo que “provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político-pedagógico” (BRASIL, 2013, p. 123).

Especificamente na área do currículo de História, no bojo destas modificações, há um redimensionamento das percepções epistemológicas, filosóficas e metodológicas que a orientam, numa perspectiva de valores, defendida por Rusen, que devem funcionar como “fonte de arbitragem nos

conflitos e como objetivos que orientem a ação”(SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 55). Tais redimensionamentos precisam levar os educandos a relacionar os valores de determinada situação, interpretar os mesmos e seu conteúdo moral com referência à realidade e avaliar a situação nos termos dos valores aplicáveis (Ibidem). Nesse sentido, o currículo e por consequência as práticas de sala de aula da disciplina passam a ser orientadas com um comprometimento maior com as questões do tempo presente. Prevalendo a ideia de que o passado deve ser interrogado a partir de questões que inquietam no cotidiano, caso contrário, o estudo da História seria confundido com acúmulo de informações sem sentido sobre o passado, o que significa:

tomar como referência no estudo questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemas materiais e inquietações relacionadas a como interpretar o mundo (KARNAL, 2010, p. 24).

Aliada a esta concepção, surge uma consciência cada vez maior de que o ensino de História através do “estudo das raízes da sociedade ajudará as crianças a apreciar as crenças, as culturas e os usos sociais de outras sociedades que estudem” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 29), contribuindo para fortalecer o reconhecimento da diversidade.

Entretanto, as lutas para estabelecimento de uma educação plural e inclusiva que possa de fato valorizar e reconhecer o valor da diversidade, em específico no referente à experiência e importância dos africanos e da afrodescendência na formação nacional, perpassa todo o século XX, tendo como destaque a atuação de alguns movimentos da sociedade civil organizada, com especial protagonismo do Movimento Negro Unificado (BRASIL, 2013).

Este processo teve como importante emblema a promulgação da Lei Federal de n. 10.639, assinada pelo então presidente Luís Inácio da Silva, em janeiro de 2003, alterando a LDB da Educação de n. 9.394/96, acrescentando a este estamento jurídico, a obrigatoriedade do Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹⁷⁹ no currículo da educação básica nacional, reservando a disciplina escolar História importante papel neste novo cenário.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução CNE/CP, 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e, entre outras recomendações, garantia à disciplina de História protagonismo na perseguição de seus objetivos, entre os quais consta: “o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira” (BRASIL, 2013, p. 78).

A partir de então, a valorização das chamadas “africanidades brasileiras”¹⁸⁰, que inclui as religiosidades afrodescendentes, passou a participar oficialmente da agenda educacional de nosso país e a disciplina de História assumiu um protagonismo importante neste processo. Em diferentes graus, desde este momento, cursos de formação de professores e escolas de todo o país passaram a revisar conceitos, práticas curriculares e rotinas educacionais buscando orientar suas ações para o fortalecimento das relações sociais igualitárias, as quais requerem o reconhecimento da contribuição de mulheres e homens africanos e seus descendentes para a formação histórico-social brasileira (BRASIL, 2013).

Passada mais de uma década desde a emergência deste instrumento político-jurídico e reconhecidas as dificuldades, impasses, sucessos e fracassos no exercício da lei 10.639/03 no âmbito escolar, algo que nos chama a atenção, é uma relativa resistência, em se trabalhar a temática da cultura afrodescendente, mais especificamente a das religiões e religiosidades afro-brasileiras e de matrizes africanas no cotidiano das práticas de ensino.

¹⁷⁹ Alterada em 2008 originando a Lei nº 11.645/08 que acrescentou a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Indígena (BRASIL, 2013).

¹⁸⁰ “Ao dizer africanidades brasileiras, estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas próprias lutas, próprias dos negros brasileiros, e de outro, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia” (SILVA, 2008, p. 151).

A resistência em se tratar destes temas no âmbito das escolas assume os mais diversos contornos, em geral permeados pelo preconceito causado pelo desconhecimento, pela formação eurocêntrica dos professores, pela afiliação político-religiosa de alguns atores do processo, e até mesmo pelo racismo. Interessa notar que tais expedientes não são observados, em específico nas aulas e conteúdos de História, quando, por exemplo, o professor ou a escola precisam tratar das práticas religiosas pertencentes a outros grupos étnicos sóciohistóricos, como gregos e romanos, por exemplo.

Sendo assim, o elenco de atitudes citadas, está na contramão de um esforço educativo nacional, com protagonismo especial da disciplina escolar História, que visa o fortalecimento dos valores democráticos, da cidadania, o apreço pela diversidade e combate à desigualdade racial na educação, constituindo espaço de embates pelo exercício de poder e legitimidade na esfera educacional, onde participam práticas, conceitos e procedimentos.

A religiosidade afrodescendente em Pernambuco e o currículo de História

Independente do grupo étnico de pertencimento, autorreconhecimento ou identificação, a experiência sóciohistórica brasileira pressupõe a ocorrência de elementos oriundos da cultura africana e afrodescendente, que em maior ou menor grau, participam do cotidiano e do modo de vida de *todos* os brasileiros fortalecendo as referências culturais dos grupos sociais em sua heterogeneidade e complexidade e os ideais de fortalecimento de uma sociedade democrática e multicultural, onde as mais distintas manifestações do comportamento humano ocorram.

Entre as formas de manifestação das africanidades brasileiras, em Pernambuco podemos destacar, entre outras, a ocorrência de espaços de exercício da religiosidade afrodescendente, expressos em núcleos, casas ou terreiros de Umbanda, Candomblé e Jurema, caracterizados por práticas que os identificam tanto com os formatos de religiosidade afro-brasileira quanto com a religiosidade de matriz africana.

Neste trabalho adotamos como categoria de análise o conceito de religiosidades afrodescendentes, que engloba todas as formas de crença com presença de elementos culturais identificados com a experiência sóciohistórica africana no Brasil. Esta classificação engloba dois subconceitos: religiões afro-brasileiras - aquelas que se desenvolveram no

Brasil a partir da experiência africana em contato com elementos religiosos e culturais de indígenas e europeus, seria o caso da Umbanda, Jurema, algumas manifestações do Catolicismo popular e algumas variantes do espiritismo Kardecista e; religiões de matrizes africanas- aquelas que reivindicam o estatuto de africanidade e que teriam se formado por meio da junção de cultos de distintos povos africanos, de diferentes etnias e regiões da África, e que, no Brasil se teriam fundido com pouca influência de grupos étnicos não africanos, seria este o caso dos chamados Candomblés nação, que reivindicam pertencimento às “nações africanas” Nagô, Ketu, Jeje, Mina, Xambá, Congo, Moçambique e/ou Angola (XAVIER, 2009).

Em Pernambuco, de acordo com Roberto Motta (1999), as manifestações da religiosidade afrodescendente podem ser divididas em quatro grupos: Jurema/Catimbó, Umbanda, Candomblé/Xangô e Xangô-umbandizado. Em nosso Estado o termo Xangô (nome do orixá que representa os ideais de justiça e retidão e o poder do fogo e do trovão), em virtude da popularidade deste orixá, “tomou sentido mais amplo e passou a significar o próprio terreiro” e por consequência a religião (VALENTE, 1977, p. 81).

Embora o termo Xangô seja utilizado em Pernambuco de forma genérica para aludir a todos os núcleos de religiosidade afrodescendente sem distinção, importa frisar que estas formas de crer não se apresentam de maneira uniforme, havendo diversas concepções e formas de praticá-las, que podem variar de acordo com a vertente na qual está agrupada a casa ou terreiro. No caso da Umbanda, por exemplo, ainda segundo Motta (1999), não existe uma religião classificada como Umbanda, mas várias Umbandas, cada uma delas com uma diversidade imensa de crenças e ritos.

A adoção deste aporte teórico auxilia na desconstrução da ideia de que as religiões afrodescendentes são uma unidade e que Umbanda, Jurema e Candomblé “são uma coisa só”, embora para aplicação do questionário com os professores, optamos por trabalhar o conceito guarda-chuva religiosidade afrodescendente.

Diversos pensadores acusam as religiosidades afrodescendentes de serem “religiões genuinamente nacionais, pois reúnem as formas de crer e agir perante o sagrado dos elementos majoritariamente participantes da formação social e histórica do Brasil: índios, europeus e africanos, sendo, por tal razão, também descritas como religiões mestiças e sincréticas (ROCHA JUNIOR, 2011).

Refletindo sobre estes aspectos, Vagner Silva afirma que ao absorver elementos provenientes de outros credos e praticar o sincretismo, as religiosidades afrodescendentes acabaram tentando solucionar as problemáticas decorrentes da formação social heterogênea do Brasil, “com vistas a produzir uma síntese que refletisse, no nível religioso, as contribuições (e contradições) dos grupos formadores de nossa experiência social e histórica” (2005, p. 125).

O conjunto de práticas culturais e religiosas acima elencadas demonstra de forma emblemática elementos que tipificam a inventividade criativa do brasileiro em se tratando do universo sagrado, pois organiza, através do aparato do discurso teológico, o que aparentemente não poderia ser organizado, a saber, a diversidade de matrizes étnico-raciais, sociais e culturais que compõem o Brasil.

Pensadores e cientistas sociais são unânimes em reconhecer a riqueza de tais práticas enquanto elementos que expressam de forma bastante simbólica o que chamamos de brasilidade, dignas de serem festejadas e motivo de orgulho enquanto riqueza patrimonial do povo brasileiro. Entretanto, as práticas em diversos setores da sociedade brasileira no relacionado às manifestações da religiosidade afrodescendente tem se mostrado opostas a esta concepção. Importa informar que estas práticas são históricas, mudando apenas os agentes promotores da perseguição e desmoralização destes cultos. A guisa de exemplo, trazemos uma citação de Nina Rodrigues, pioneiro nos estudos sobre os cultos afro-brasileiros, que em fins do século XIX já denunciava o tratamento que as autoridades e a imprensa dispensavam a estas religiosidades:

Na África, estes cultos constituem verdadeira religião de estado (...) No Brasil, na Bahia, são ao contrário considerados práticas de feitiçarias, sem proteção nas leis, condenadas pela religião dominante e pelo desprezo, muitas vezes apenas aparentes, é verdade, das classes influentes que, apesar de tudo, as temem. (...) Hoje, cessada a escravidão, passaram elas a prepotência e ao arbítrio da polícia não mais esclarecidas do que os antigos senhores e aos reclamos da opinião pública que, pretendendo-se fazer de espírito culto e forte, revela a toda hora a mais supina ignorância do fenômeno sociológico (RODRIGUES, 1976, p. 139).

Este tipo de tratamento também é verificado no campo da educação, seja através das práticas de pesquisa e escrita, seja nas práticas docentes e curriculares. Infelizmente, prevalece no senso comum e pasmem, entre muitos educadores, a ideia de que estas religiões não gozam do mesmo grau de legitimidade de outras formas de crer – por exemplo, o catolicismo e mais recentemente o protestantismo, cujas histórias e análises tem sido fartamente registrada e, em muitos casos, divulgadas nas escolas como parte das práticas curriculares de algumas disciplinas oficiais ou até como matéria na modalidade de ensino religioso confessional (SILVA, 2005).

O princípio adotado neste texto é de que não existem religiões superiores ou inferiores, corretas ou incorretas, boas ou más, pois estas concepções baseiam-se mais em pontos de vista individuais e julgamentos de valor subjetivos, do que em princípios teóricos e éticos. Frequentemente as religiões são julgadas com base em (pre)conceitos e visões de mundo oriundas de outras religiões, que geralmente as enxergam como opositoras.

Estas concepções não podem permear o cotidiano das práticas curriculares e de ensino, pois significam reforçar velhos chavões e preconceitos educacionais e a manutenção do currículo de caráter monocultural que tem aversão a diversidade. Neste sentido, o ensino de História deve ser conduzido de forma a “demonstrar e confirmar que nossa cultura nacional não possui uma única fonte, mas muitas; que nossa linguagem e nossos costumes não se desenvolveram isolados” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 29). Ensinar história é ter consciência do poder desta área do saber enquanto formadora para a cidadania e para a democracia, e possível de combater as mais distintas formas de preconceitos e injustiças. Ou seja, a consciência histórica é um pré-requisito necessário para esse ensino.

DISCUTINDO RESULTADOS E TECENDO POSSIBILIDADES

Currículo de História, religiosidade afrodescendente e a Lei n. 10.639/03 na voz dos professores goianos

Com objetivo de conhecer o pensamento dos professores, para assim, intensificar o debate, o presente trabalho intenciona contribuir para o avanço da discussão e da reflexão, promovendo encontros sistemáticos de estudos. Pretendemos ainda, analisar os saberes permeados nas práticas

de sala de aula e as concepções multiculturalistas presentes na escola. A intensão é aprofundar a discussão da Lei 10.639/03 centrada na religiosidade afrodescendente.

Preocupados em perceber o alcance e percepção dessa Lei por parte de professores goianenses, e em especial sobre as possibilidades de utilização de elementos da religiosidade afrodescendente em consonância com a referida legislação, foram entrevistados seis profissionais da disciplina de História que atuam na educação básica em duas instituições de ensino da cidade, uma pública estadual e uma privada.

Adotamos como método para a coleta de dados a aplicação de questionário aberto com questões de caráter objetivo (sim ou não e marque um “x”) e também questões cujas respostas envolviam comentários livres. Os questionários foram entregues aos professores, e em seguida foi dado prazo de três dias para sua devolução por parte dos mesmos. Ao todo foram apresentadas aos professores de História oito questões sobre a implementação da Lei na escola através das práticas curriculares, o grau de conhecimento/relacionamento com a mesma e com a religiosidade afrodescendente e percepções sobre resistência e preconceito em tratar estes elementos, das quais destacamos as que passamos a discutir.

Inqueridos sobre se percebiam formas de *resistência em se trabalhar temas referentes à cultura e história africana e afro-brasileira no currículo entre professores de História da educação básica*, três professores, dentre os seis entrevistados, responderam positivamente e outros três negaram haver qualquer tipo de resistência. Os resultados verificados na apuração da pesquisa, especificamente sobre este ponto, permite perceber, entre outros aspectos, que, o que ocorre com professores goianenses de História da educação básica, é que nem sempre há consenso entre eles, em relação ao trabalho e aplicabilidade da Lei 10.639/03, algo que não destoa muito do cenário nacional (ARAÚJO, 2015), visto que o respeito aos termos da Lei, em alguns casos, torna-se extremamente difícil de praticar, possivelmente, em virtude de uma formação inicial de professores hegemonicamente monológica e de coabitação, contrariando a realidade de pluralidade cultural e ainda, a compreensão do necessário viés democrático que exige, em uma sociedade plural, o respeito aos diferentes grupos e culturas que a constituem, evitando a permanência

de um pensamento que produz o apagamento dos afrodescendentes da história e da cultura brasileira. Apagamento que sempre foi realizado em nome da

construção de uma nação. Uma nação sob a ideologia de mestiça, mas europeizante, necessariamente embranquecedora. A própria mestiçagem, na forma como é pensada, não como fato, mas como ideologia, contém a fórmula da eliminação das afrodescendências (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 85).

Assim sendo, é fácil perceber o peso destas ideologias no pensamento social e educacional brasileiro, chegando a funcionar como fortes entraves na promoção de uma educação multicultural orientada a resolução das questões étnico-raciais referentes ao racismo, preconceito e intolerância religiosa. Pois, mesmo com os avanços implementados legalmente, o currículo de boa parte das “escolas brasileiras ainda tem como base o modelo eurocêntrico e monocultural de educação”, perpetuando deste modo uma educação “discriminatória, preconceituosa e excludente, que tenta unificar e homogeneizar saberes, e, na maior parte das vezes, negando saberes milenares” (ARAÚJO, 2015, p. 221), oriundos de grupos socialmente desfavorecidos, como é o caso das manifestações religiosas da afrodescendência.

Entretanto, nossa posição neste trabalho parte do pressuposto de que enquanto ideologias, a mestiçagem e o embranquecimento da população, assim como o racismo e intolerância, são ensinadas e aprendidas e não algo nato, logo, podem ser superadas através de práticas curriculares educativas de História conscientes de sua responsabilidade quais promotoras dos ideais de multiculturalidade, cidadania e combate ao racismo, das quais, cremos, a Lei 10.639 constitui importante ferramenta de problematização, desconstrução e enfrentamento.

Questionados sobre se havia algum tipo de *resistência em se trabalhar temas referentes à religiosidade afrodescendente no currículo entre professores de História da educação básica*, diferente da resposta à questão anterior onde as opiniões se dividiram, todos os seis participantes foram unânimes em responder que sim. Convém salientar, que a elaboração da maioria das perguntas aplicadas utilizava, a exemplo desta, sempre a terceira pessoa do singular (*entre professores de História da educação básica*), dando certa impessoalidade aos resultados, embora conduzissem os professores a refletir sobre sua própria prática enquanto acionavam as percepções sobre as práticas dos colegas de profissão. Neste sentido parece ter sido vivenciado pelos participantes um trânsito entre “reflexões do eu”, “práticas do outro” e “práticas de si mesmo”.

No relacionado a esta última questão apontada, a unanimidade nas respostas revela o lugar ocupado pelas religiões de matriz africana e afro-brasileira no imaginário coletivos dos professores pesquisados e nas suas práticas escolares, entre outros motivos, o fato deles possuírem estereótipos em relação a essas religiões, em geral marcadas pela assimetria no acesso ao currículo e a visões deturpadas sobre as mesmas, marcadas por julgamentos de valor baseados em dogmas religiosos, pois por serem consideradas “religiões de transe, de sacrifício animal e de culto aos espíritos (portanto, distanciados do modelo de religiosidade dominante em nossa sociedade), têm sido associados a certos estereótipos” (SILVA, 2005, p. 13) e participado do cotidiano escolar, em boa parte dos casos, sob a marca da negação, do preconceito e da ilegitimidade.

Esta realidade, encontra como emblemas teóricos que a fundamentam, também o ideal de embranquecimento da população, que neste caso manifesta-se nos aspectos culturais e religiosos, pois há forte associação entre branquidão da pele e cristianismo, numa relação que permite entrever que,

De acordo com D’Adesky, a educação no Brasil é marcada pela hegemonia cultural euro-brasileira e pela exclusão das heranças culturais afro-indígenas dos currículos escolares, que subtraem das classes populares importantes instrumentos de etnicidade, autonomização social e cidadania impondo-lhes a branquidão (CAPUTO, 2012, p. 242).

Como questão complementar à anterior, foi perguntado sobre os *possíveis motivos para a resistência em tratar do tema religiosidade afrodescendente nas práticas curriculares entre professores de História da educação básica*, onde as respostas apresentaram opiniões bastante diversas. Convém esclarecer que no caso desta pergunta, foram apresentados no próprio formulário de questões alguns dos “possíveis motivos” para a ocorrência deste quadro, os quais seguem em lista:

1. Racismo, em virtude da origem étnica (negra) desta forma de religiosidade.
2. Preconceito, em virtude da origem social (arregimentada parcela significativa de seus fiéis entre as camadas mais baixas da população) e por tratar-se de religião dita popular.

3. Preconceito, em virtude das origens extra-cristãs deste formato de crença, causado pelo poder hegemônico do cristianismo no Brasil.
4. Preconceito, causado pelo conhecimento de algumas práticas deste formato de religiosidade (sacrifício de animais, uso da magia e adivinhação).
5. Desconhecimento quanto ao objeto.
6. A maioria dos profissionais da educação básica não sabe de que formas a religiosidade afrodescendente pode contribuir de forma significativa ao processo de ensino-aprendizagem.
7. O lugar deste formato de crença nas escolas já é garantido através da vivência de datas tais como: Dia da Abolição da Escravidão no Brasil (13 de maio), Dia do Folclore (24 de agosto) e Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro).

Solicitado que apontassem, pelo menos dois, entre os elencados, todos os professores participantes optaram por apontar três dos “possíveis motivos”, que segundo seu entendimento limitariam o trabalho com elementos da religiosidade afrodescendente nas práticas de ensino de História, alcançando-se desta forma os seguintes resultados: os “motivos” de número um, dois e quatro, tiveram três marcações cada, respectivamente; o de número seis obteve duas marcações; e os de número cinco e sete, foram apontados apenas uma vez cada. Quanto ao “motivo” de número três houve unanimidade entre os seis profissionais inqueridos quanto a sua marcação, evidenciando que na visão de professores de História do município de Goiana, o *preconceito, em virtude das origens extra-cristãs deste formato de crença*, seria a principal razão de não se trabalhar tais elementos nas práticas curriculares e de ensino, embora os mesmos também reconheçam que estas sejam participantes do estudo de temas referentes à história e cultura dos africanos e seus descendentes no Brasil.

As escolhas dos professores trazem implícitas práticas pedagógicas que ainda se revelam distanciadas de uma formação que tenha como princípio o respeito à realidade multicultural. Revela o desafio de superar a sub-representação da presença, na escola, das culturas, especialmente, das religiões de origem africana, bem explícito na ideia de que o preconceito existe em virtude das origens extra-cristãs. Nesse sentido, percebemos que as tentativas de pluralismo religioso podem redundar em um universalismo religioso.

Refletindo sobre estes aspectos, Santos (*apud* ARAÚJO, 2015) lembra que a questão religiosavem funcionando fortemente no sentido de barrar a aplicação da Lei 10.639 nas escolas, visto que segmentos dereligões evangélicas e da Igreja Católica ao correlacionarem História e Cultura Africana e Afro-Brasileira aos aspectos religiosos de matriz africana e afro-brasileira, que por serem diferentes dos valores de sua cosmovisão, são combatidos no processo educativo através de professores, funcionários, gestores, alunos e/ou familiares dos alunos.

Tais atitudes promovem uma demonstração clara de intolerância e desrespeito a educação de caráter laico, antiprosélito e multicultural. Tais atos se dão também na escola, pois estas instituições religiosas “influenciam o comportamento dos sujeitos que as compõem e, por conseguinte, outros espaços de convívio por eles frequentados” (Ibidem, p. 225). Neste sentido, ocorre uma “satanização” e “demonização” dos conteúdos que tratam da história e cultura afrodescendente oriundas de meios extraescolares, o que implica silenciar ou praticar discursos curriculares e práticas pedagógicas preconceituosas e intolerantes.

Os resultados alcançados com a aplicação desta pesquisa, embora careçam de uma análise mais cuidadosa, apresentam-nos a constatação de que ainda há muito a ser feito no âmbito das práticas dos professores para que os objetivos da Lei n. 10.639/03 sejam alcançados e para que de fato tenhamos uma educação que prime pelos princípios éticos de tolerância, cidadania e democracia, onde as diferenças, percebidas numa perspectiva multicultural, sejam participantes do currículo escolar e das práticas dos professores.

Ao apontar motivos como o preconceito de matriz social, étnica e religiosa, a intolerância com um culto não cristão e não hegemônico e o racismo como principais motivos para a resistência em tratar da religiosidade afrodescendente no currículo e no ensino de História, professores goianenses sinalizam a ocorrência de uma realidade que, infelizmente, pontua o universo educacional de todo o país, apontando também a necessidade de revisita à formação inicial e continuada dos professores tendo em vistas o atendimento aos recursos jurídicos disponíveis e necessários para fazer frente ao racismo e o preconceito na educação, que tolhe o crescimento intelectual e emocional de milhares de educandos.

Ao permitir que estas práticas se repitam em seu cotidiano, a escola pratica uma violência simbólica grave não apenas com relação a estas crenças e seus adeptos, mas contra a cultura, as leis e a democracia.

A violência simbólica, aqui referida, constitui-se no conjunto de regras não faladas sobre o que pode ser validamente enunciado ou percebido dentro do processo educacional. Essas regras operam em todos os níveis e modalidades de ensino, uma vez que elas são legitimadas e costumam passar despercebidas como violência, [...] (BRINHOSA, 2009, p. 39).

Assim a violência simbólica praticada pelo processo acima descrito “atua em todo o campo da educação e da cultura, na qual aqueles à quem falta o gosto ‘correto’ são discretamente excluídos, relegados à vergonha e ao silêncio”(Ibidem). A instituição de um padrão religioso “correto” e digno de penetrar as propostas curriculares e pedagógicas causa impactos negativos não apenas nos indivíduos que estão diretamente associados ao sagrado afrodescendente na condição de adeptos e sacerdotes e que, vale salientar, também estão na escola na condição de professores, gestores, funcionários, alunos e pais de alunos, mas principalmente impacta na construção de uma educação orientada à valorização da diversidade, cidadania e democracia, e que reconheça o direito constitucional do outro de manifestar suas formas de crer da maneira que desejar e de estas penetrarem as instituições escolares sem a marca da vergonha, da exclusão e do silêncio.

Refletindo sobre a relação entre religiões afrodescendentes e educação em texto intitulado de forma bastante sugestiva *O candomblé está na escola. Mas como?* Stela Caputo (2013) afirma:

Crianças e jovens de candomblé estão na escola, mas a grande maioria oculta uma guia do *Òrìsà* [sic] que ama [...] [...]. Alguns chegam a inventar uma doença para justificar a cabeça raspada para o santo, ou fazem a Primeira Comunhão, para não serem perseguidas. Isso não é sincretismo, é silenciamento (2013, p. 179).

O quadro analisado permite perceber que ainda há muito a ser feito para que a cidadania plena e as mais diferentes manifestações do crer, do pensar e do comportamento humano, à exemplo das religiosidades afrodescendentes, participem da escola livres de estigmas e preconceitos e

para que o recurso político-jurídico de n. 10.639 possa de fato ser aplicado nas práticas educacionais. No entanto, convém destacar que entre as questões que fizeram parte do inquérito, uma solicitava aos professores que através de um comentário destacassem *maneiras através das quais os elementos da religiosidade afrodescendente possam contribuir de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem de sua área disciplinar*, surpreendendo-nos o comentário do professor Roberto¹⁸¹ (Rede Estadual de Educação de Pernambuco e Rede Municipal de Goiana) apontando possibilidades e esperança de dias melhores para o tratamento deste tema nas aulas de História, ao afirmar:

A História é agraciada de forma amplamente rica e multicultural por movimentos e manifestações populares originários das religiões afrodescendentes, tendo em mente a contribuição sociocultural, histórica e antropológica de tais religiões, sendo praticamente impossível falar de África e afro-brasileiros sem citar suas crenças e seus orixás. Podem-se desenvolver trabalhos e projetos sobre os valores desta religião, em especial no relacionado ao culto aos elementos da natureza (orixás), trabalhando de forma transversal e interdisciplinar, temas como preservação dos recursos hídricos, poluição, desmatamento, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Magia negra”, “primitivismo”, “coisa de gente ignorante”, “demoníacas”, “diabólicas”, “macumba”, “satanismo” são algumas das expressões e adjetivos mais comuns utilizados para aludir às religiosidades afrodescendentes na escola. Ao fazer referência a estas manifestações, em geral, os atores da educação, apelam para sua própria visão de mundo. Um dos elementos apontados pelos professores goianenses entrevistados como entraves em se trabalhar estes fenômenos no currículo de História e, desta forma limitar a aplicação da Lei n. 10.639/03, ao lado do racismo e preconceito, é o perfil religioso de alguns professores, gestores e alunos, que enquanto evangélicos e/ou católicos, não sabem ou não querem lidar com estes fenômenos na escola, esquecendo-se do caráter laico e

¹⁸¹Os nomes foram trocados.

antiprosélito da educação nacional, ignorando o fato de que a educação no Brasil é definida por lei como plural e inclusiva.

Interessa lembrar que as interrelações entre concepção de currículo, prática docente e poder na educação são amostra em microescala do social (SOUZA, 2013), concebendo-se, portanto esta interligação convém pensar: se as religiosidades afrodescendentes encontram no âmbito social oposição e sofrem perseguição, preconceito e intolerância é ingênuo não crer que estas atitudes também se manifestarão nas práticas educacionais, fazendo-se necessárias a ocorrência de políticas específicas e práticas curriculares e pedagógicas que façam frente a este desafio que implica a negativa da diversidade que é inerente ao universo escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. A. A efetivação da Lei 10.639/03 na percepção dos militantes/professores negros baianos. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, p. 216-232, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Caçador, SC: UnC, 2009.

CAPUTO, S. G. *Ogan, adósu òjè, ègbónmi e ekeledi* – O candomblé está na escola. Mas como? In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CUNHA JUNIOR, H. História e cultura africana e os elementos para uma organização curricular. In: BARROS, J. F. P., OLIVEIRA, L. F., CANEN, A. (orgs.). *Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

KARNAL, L. (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNIO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOTTA, R. M. C. Religiões afro-recifenses: ensaios de classificação. In: CAROSO, C.; BACELAR, J. (orgs.). *Faces da tradição afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

NASCIMENTO, S. L. *Relações raciais e Ensino Religioso no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

RIBEIRO, R. Cultos afro-brasileiros do Recife – um estudo de ajustamento social. In: HUTZLER, C. R. (org.). *René Ribeiro e a antropologia dos cultos afro-brasileiros*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

ROCHA JUNIOR, E. A. *História e cultura afro-brasileira*. Recife: 3D, 2011.

RODRIGUES, R. N. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M.. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009.

_____; BARCA, I.; MARTINS, E. R.(orgs.). *Jorn Rusen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das Africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2008.

SILVA, T. T. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. In: _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, V. G. *Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira*. 5. ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SOUZA, M. E. V. (org.). *Relações raciais no cotidiano escolar*: diálogos com a Lei n. 10.639/2003. 2. ed. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013.

VALENTE, W. *Sincretismo religioso afro-brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1977.

XAVIER, J. T. P. Limites conceituais no estudo das religiões afrodescendentes. *In*: SANTOS, G.; SILVA, M. P. (orgs.). *Racismo no Brasil*: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2009.

- CIII -

**INCLUSÃO ESCOLAR:
ESPAÇO CONSTITUÍDO DE SABERES
RESSIGNIFICADOS**

Simone de Miranda Oliveira França – Colégio Sion, RJ (Brasil)

Lúcia Miranda – Colégio Sion, RJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem de alunos portadores de necessidades especiais, em escolas regulares, tem trazido novas maneiras de se pensar a educação, bem como, inúmeros desafios quanto à ressignificar a lógica de ensinar e do aprender. Cada vez mais têm-se discutido estratégias de trabalho para com esse processo ainda novo em muitos espaços escolares, sobretudo quanto ao fazer docente, frente às demandas com as quais precisa lidar e a sua formação para tal contexto. Existe muito mais a intencionalidade quanto ao trabalho a ser desenvolvido e a crença de que é possível desenvolvê-lo, do que a certeza dada pela formação inicial recebida.

Nesse sentido, é assertivo pensar que a formação continuada em processo, deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo. É justamente o processo vivido entre o pensar e o propor, o observar e o coletar resultados, o fazer e o refazer, apoiados num processo reflexivo, presentes no cotidiano do trabalho com alunos de inclusão, que se pode identificar as expectativas do docente quanto à otimizar a relação entre o saber ser construído/formalizado e ele ser, também, funcional na vida desses alunos.

Essa forma de conceber o trabalho, apoia-se no dizer de Nóvoa, quando afirma:

A formação não se constrói por acumulação [...],
mas sim através de um trabalho de reflexividade

crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1995, p. 25)

É o entendimento de uma formação de carácter construtivo, reflexivo, crítico, mas também de consciência de um processo sempre inacabado, que se refaz. A esse respeito, nos diz Paulo Freire que

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” [...] “por isso é que na formação continuada dos Professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2005, p. 42-43).

O pensamento Freireano indica que o processo de formação continuada do Professor está diretamente relacionado a um processo contínuo e permanente do seu desenvolvimento profissional, desenvolvimento esse permeado pela constante reflexão de si e da sua ação. Para tanto, torna-se importante a apropriação dos saberes, pelos Professores, em direção à autonomia, que pode levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente.

É coadunado com essa concepção sobre formar, aprender, fazer e ressignificar a prática, que têm-se buscado a construção de um saber referente ao trabalho com alunos de baixa cognição, pertencentes ao oitavo ano do ensino fundamental (anos finais), em uma Colégio da rede particular na cidade do Rio de Janeiro, sobretudo para se estar capacitado a desenvolver um trabalho que contemple a unidade na diversidade, que implica em focar-se em uma pedagogia centrada no sujeito e em suas especificidades.

Assim, este artigo trata sobre o trabalho desenvolvido junto aos Professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, quanto ao processo de adaptação curricular, no sentido de propor situações de ensino

aprendizagem satisfatórias para alunos com baixa cognição e com transtornos do processamento auditivo central, de modo a otimizar a aprendizagem dos conteúdos específicos.

OS CAMINHOS, AS “PARADAS” E O PROSEGUIR

O trabalho com alunos de inclusão traz para a Instituição Escolar inúmeras realidades até então não conhecidas/vivenciadas, em sua totalidade. No que concerne, especificamente, aos alunos com baixa cognição e que apresentem, também, limitações no processamento auditivo central, há na figura do Professor o ponto de referência principal, associado a todos os demais aportes colaborativos para o seu desenvolvimento – seja no quadro de profissionais, seja nos recursos disponibilizados para o desenvolvimento do trabalho.

Por outro lado, o Professor tem para si uma função primordial no processo educativo: o de viabilizar, pelo seu fazer pedagógico, todas as possibilidades no desenvolvimento do saber desses alunos, tornando-os – enquanto sujeitos aprendentes, capazes de maximizar suas habilidades, suas competências, a participação nos projetos individuais e coletivos, a experimentação e descobertas.

Essa função, por exemplo, pode ser reconhecida pela narrativa da Professora de Ciências, quando começou o trabalho com os alunos que pertencem ao perfil definido neste artigo, ao afirmar que

Logo no início das aulas já percebi que eles trazem um considerável conhecimento prévio em Ciências. Tive a impressão de que seriam capazes de aprender boa parte do conteúdo, desde que o associassem às suas vidas. Esses alunos me surpreendem a cada dia. Seus questionamentos e conversas, em conjunto com os ótimos resultados das avaliações, me mostram que são capazes de aprender e desenvolver diversas habilidades na disciplina. (PROFESSORA FERNANDA, 2016).

Considerando o entendimento/narrativa da Professora Fernanda, podemos identificar que para cada docente e disciplina, há a construção de uma proposição coerente entre o previsível e o real, que só se pode delimitar por intermédio da relação cotidiana no espaço de sala de aula.

O caminho que vem sendo percorrido, com as especificidades dos alunos aqui identificados, teve seu início há três anos. Naquela época, com os Professores dos anos finais do ensino fundamental, não havia sido vivenciado ainda nenhum processo de adaptação curricular e não havia, também, o trabalho com um profissional de apoio escolar especializado. Esse profissional, como o próprio nome diz, tem a responsabilidade de trabalhar junto à Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional, Docentes e Famílias, com o objetivo de discutir as possibilidades e viabilizar o processo educativo desses alunos ao longo do ano letivo.

O marco do trabalho se deu com o ingresso de alguns desses alunos no sexto ano e, a partir de então, os encaminhamentos foram sendo realizados etapa a etapa, em função de ser uma aprendizagem para todos os que compunham aquele segmento quanto a estabelecer uma relação estável e tranquila com esses alunos, a redefinir o trabalho da docência, a adaptação das turmas com os colegas de inclusão, as atividades, aos processos avaliativos, a buscar viabilizar o bem-estar deles no “estar” do Colégio. Todos estavam sendo adaptados e adaptando-se também. Esse sentimento é muito bem representado no texto do Professor de Geografia, quando afirma

A impressão inicial é a mais óbvia de todas, o trabalho será maior. O professor que diz que nada mudará, não está sendo honesto. Mas logo vem a parte que considero a melhor, a possibilidade de ajudar alguém que realmente valorizará o meu trabalho [...] O aluno nessa condição não possui, ainda, a capacidade de fazer todas as relações desejadas, porém, costumo me dar por satisfeito com a concretização de algumas e, principalmente, com o ganho de confiança demonstrado após algumas dessas conquistas. (PROF. MICHEL, 2016)

E, ainda, no entendimento da Professora de Matemática:

Os alunos chegaram em níveis muito diferentes uns dos outros em relação ao conhecimento e entendimento da disciplina, e a primeira impressão foi que a adaptação seria mais difícil para nós (professores) do que para os próprios alunos. Porém, trabalhar em equipe, junto com as Coordenações e demais profissionais envolvidos nesse processo escolar nos mostrou que era o único caminho a ser

seguido. E mais, surpreendeu pelo aprendizado mútuo que foi aumentando ao longo do ano. (PROF^a CRISTIANE, 2016)

O trabalho com alunos que apresentam baixa cognição e comprometimento no processamento auditivo central, demanda de um trabalho sistêmico, envolvendo várias frentes de atuação, por verificar-se limitações na sua autonomia, dificuldades de compreensão e de memória, dificuldades de concentração, capacidade de organização e muita falta de motivação. Nesse sentido, o aporte do trabalho teórico desenvolvido pelo Professor também está associado à uma recorrente tarefa de estimular, incentivar, ressaltar as conquistas e apresentar alternativas para as dificuldades:

Alguns precisam de um acompanhamento mais próximo! As aulas são muito espaçadas e a falta de um estudo diário aumenta as dificuldades de fixação da matéria [...] procurei dar ao conteúdo instrumentos para ativar e mobilizar seu desenvolvimento com experiências múltiplas e variadas de exercícios, jogos, oportunidades de se apropriar dos conceitos da disciplina, de articular esses saberes com as suas próprias experiências cotidianas. (PROF^a CELINA, HISTÓRIA, 2016)

Uma vez iniciado o processo, começaram também, os questionamentos e dúvidas recorrentes por parte dos Professores: como trabalhar em sala? Como fazer as avaliações? O que pode ser solicitado? Até onde eles vão conseguir acompanhar? Foram perguntas, dentre tantas outras, recorrentes nos atendimentos aos docentes ou nos momentos de reunião com toda a equipe.

Considerando experiências externas já vivenciadas, materiais de estudos, relatos trazidos e documentos oficiais, optou-se por se debruçar sobre o planejamento de cada disciplina, para identificar – naquilo que seria proposição para cada série, os conteúdos de base a serem trabalhados com os alunos. Esse foi o primeiro momento de ressignificação: tudo é importante? O que se define como importante e fundamental? O que precisa ser garantido para que esses alunos possam ingressar na série seguinte com segurança? A partir das respostas dessas questões, foram estabelecidas metas para cada disciplina: o segundo momento de construção de um saber tão amplo, em processo de ressignificação.

Cabe-nos entender como os Professores lidam com a especificidade da sua área, para poder estabelecer as metas para as ações com esses alunos, uma vez que a crença da possibilidade, nem sempre é compatível com o dado real. Nesses casos, um novo olhar precisa ser feito.

As expectativas quanto ao aprendizado desses alunos eram mínimas, tudo era muito incerto e tentamos estabelecer metas no início do ano letivo que não estivessem muito longe do que eles apresentaram ao chegar. Trabalhar com Matemática no Ensino Fundamental 2 requer uma certa abstração que imaginávamos que eles não alcançariam. Mas a interação deles com todo o corpo escolar foi tão grande e a motivação por poder estar no mesmo ambiente que todos os outros alunos, ditos por tantos anos “diferentes” deles, que todas as expectativas foram superadas. Em termos de conteúdos, comparado com o currículo dito normal para o Segmento, eles apresentam uma diferença grande, porém são alunos que aprenderam a superar suas limitações [...], que trabalham com problemas contextualizados e apresentam um salto qualitativo enorme nos conhecimentos adquiridos. (PROF^a CRISTIANE, MATEMÁTICA, 2016)

Ao se modificar o foco do trabalho, trazendo-o para a perspectiva colaborativa (entre os pares) e reflexiva (do seu próprio fazer), surge uma nova questão que diz respeito às ações que mobilizam os docentes, frente aos desafios propostos pelos alunos: a estrutura das aulas. Uma nova ressignificação. Um outro espaço de formação. Dessa maneira, uma das tendências contemporâneas dessa formação está voltada às práticas docentes e aos saberes que o professor desenvolve a partir de suas atividades. No caso de uma realidade de inclusão, com os alunos que apresentam as características citadas anteriormente, o cenário da sala requer do Professor a atenção constante quanto à sua própria ação: falar sempre de frente para os alunos de forma pausada, ter uma escrita ordenada no quadro, compondo registros e esquemas de fácil compreensão, retomar a explicação da aula anterior com vínculo na aula atual, propor atividades com mais de uma possibilidade de realização, nas atividades grupais pensar em alternativas de realização do trabalho que contemple a todos, dentre outras formas. Em paralelo à esse agir do Professor, há o trabalho também, do Profissional de Apoio Especializado, que em consonância com o que se

desenvolve em sala e com o Docente, elabora os guias de estudos, adapta algumas atividades e procedimentos. Observa-se essa realidade presente na narrativa da Professora de Artes:

[...] depois das primeiras aulas de Arte percebi que as dificuldades encontradas por esses alunos também eram muito parecidas com as dos outros alunos, quando estavam diante de uma nova proposta. Isso fez com que eu adotasse alguns procedimentos um pouco mais detalhados com os alunos de baixa cognição para facilitar a expressividade das suas ideias sem que eles perdessem as características dos seus traços. E, aos poucos, sinalizando de que forma cada material utilizado nas atividades nas aulas de arte devem ser manuseado, possibilitando melhorar a coordenação motora fina de cada um. Respeitando os limites de cada um dos alunos. (PROF^a NÁDIA, 2016)

Pode-se observar que há, necessariamente, a demanda de que o Professor seja um profissional capaz de relativizar seus saberes questionando-os sempre. Dessa forma, segundo Macedo,

a formação docente torna-se o ato de assegurar o conhecimento reflexivo, sem desconsiderar o técnico, exigindo aprofundamento e escolhas pedagógicas, durante os processos de formação, que conduzam a novas aberturas, afastando-se momentos e práticas estagnadas e pré-estabelecidas. (MACEDO, 2001, p. 31).

A preocupação com o acerto, é um elemento significativo para todos os que vivem a experiência com alunos de Inclusão. Não distante do que propõe a Lei 13.146/2015, há dentro dos sujeitos que compõe o universo escolar o desejo de assegurar a adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento desses estudantes, sem desvinculá-lo de todas as práticas e vivências possíveis no interior da Escola. Uma dessas práticas e, talvez, a que mais requisitou uma ressignificação por parte dos Professores, é a prática avaliativa.

Dentre as mais variadas questões, optou-se por desenvolver um instrumento de avaliação que fosse adaptado ao que contemplava o currículo definido para eles, às atividades e às tarefas de casa. Embora não

houvesse a obrigatoriedade de um instrumento formal, uma vez que os Professores emitem um parecer descritivo sobre esses alunos, o instrumento em si tem o papel singular da pertença à mesma realidade dos demais colegas de sala, mesmo todos tendo a ciência de que aquele é um instrumento adaptado. Esse processo de adaptação das avaliações é de uma aprendizagem contínua e de constante (re)visitação. Entretanto, a aprendizagem ocorre por parte de todos os atores envolvidos nesse processo e, sobretudo, o papel da Profissional de Apoio Especializado é fundamental na orientação e discussão do instrumento avaliativo, sobretudo porque é esse Profissional que tem, nos momentos de atendimentos, a observação mais refinada do desenvolver desses alunos.

Para os Professores, como para todos os demais Profissionais da Instituição, há os momentos de avanço e de paradas, que buscam redefinir novos caminhos para esse processo, assim como, também para os colegas de turma, que são os pares mais presentes no cotidiano da Escola:

[...] o incentivo deve ser constante. Houve um crescimento na participação das aulas e, apesar das dificuldades de conteúdo, o convívio em sala de aula foi muito positivo para despertar nesses alunos maior vontade de aprender [...] a convivência tem sido essencial para o desenvolvimento. (PROF^a MARIA HELENA, INGLÊS, 2016).

A TÍTULO DA (IN)CONCLUSÃO

Desenvolver um trabalho inclusivo, numa escola regular, é um grande desafio. Possível, é fato, e que traz em si grandes ressignificações: enquanto sujeitos que constitui o universo escolar, enquanto relação que se estabelece com o conhecimento, enquanto amplitude que se adquire à funcionalidade real do currículo e, dentre outros aspectos, enquanto a igualdade do acesso do saber a todos, com qualidade.

O que essa experiência possibilita como vivência em nossa Instituição, é muito inicial, ainda, frente a tantas outras experiências na área. Entretanto, é uma vivência que tem se constituído de um corpo formativo sobre o ser docente e sua prática, bem como sobre o significado dessa prática representada nos avanços demonstrados por todos, dentro da condição de cada um.

Os alunos ingressos no sexto ano do Ensino Fundamental, estão, atualmente, no oitavo ano, envolvidos – junto aos Professores - em todos os

desafios, dificuldades, aprendizagens e experimentos próprios do ano que cursam. Cada dia é um dia. Cada conquista é uma conquista. Cada dificuldade é uma dificuldade. Específicas, próprias, que demandam de todos os envolvidos no processo outras ressignificações, reflexões, uma vez que entende-se não haver linearidade de encaminhamentos. É um processo em que não há receita e por isso, é também um processo democrático, ao buscar acolher, educar e ensinar a todos, respeitando as diferenças individuais, e estimulando o aprender de cada um.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, *que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

NASCIMENTO, R. P. *Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*.
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>,
acesso em 18/07/2016, 21h18

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MACEDO, L.S. *As políticas de formação de professores para o ensino fundamental: legitimação e resistência*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação, UFPE, 2001.

- CIV -

**PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O CONCEITO
DE INCLUSÃO NO DISCURSO
GOVERNAMENTAL: ENTRE A FILOSOFIA DA
DIFERENÇA E A FILOSOFIA DA
REPRESENTAÇÃO**

Terezinha Maria Schuchter - UFES (Brasil)

Edson Maciel Júnior - UFES (Brasil)

Juliana Paoliello - UFES (Brasil)

INTRODUÇÃO

Políticas de inclusão. Educação para todos. Educação inclusiva, ou simplesmente inclusão. Não há como negar que essas expressões vêm cunhando o debate educacional pós década de 1990, e de forma geral há quase uma unanimidade quanto a aceitabilidade da necessidade de mecanismos de integração social das pessoas tendo em vista as consequências geradas pelas políticas neoliberais em curso – coincidentemente no Brasil, a partir deste período – que geraram o aumento da miséria.

Não há como negar também que este debate trouxe à tona importantes temas, como, educação étnico-racial, gênero, sexualidades, direitos humanos e outros. Temas latentes desde muitos séculos passados, mas encobertos em nome de um dito e suposto padrão universal de normalidade. Entretanto, cabe-nos indagar: quais os sentidos atribuídos à palavra inclusão? Quais os significados das políticas inclusivas? Por que contraditoriamente, o conceito de inclusão surge com a mesma força que os mecanismos de exclusão social? Por que gerar processos de exclusão de pessoas que depois deverão ser incluídas?

A palavra inclusão pode ser interpretada de diferentes formas, como, movimento, processo, conceito, práticas, ideia, valor, política. De acordo com Menezes (2011, p. 29) “a escola inclusiva passou a ser nomeada como uma questão de direitos humanos e, sua concretização representaria um passo importante em direção à efetivação do conclamado direito universal à igualdade dos homens”. Assim, o conceito de inclusão, veio acompanhado da ideia de universalização do ensino fundamental, da obrigatoriedade da matrícula das pessoas portadoras de deficiência na escola regular, da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana nos currículos da educação básica, das políticas de reparação, entre outros.

Esta temática também foi tema e objeto de várias conferências mundiais que geraram várias declarações a favor da defesa da educação inclusiva. Na Conferência Mundial de Educação para Todos de Jontiem (1990), há a defesa da necessidade de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, o que deve ser garantido através de

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais [...]. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, s/p).

Em âmbito federal, o Ministério da Educação (MEC) criou em julho de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, hoje denominada Secadi, pelo acréscimo do termo inclusão, que vem produzindo muitos documentos sobre educação inclusiva e temáticas correlacionadas.

Em um dos documentos publicados por esta secretaria *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (BRASIL/UNESCO, 2009, p. 30) aponta-se que a escola tem um papel preponderante para gerar a inclusão:

A sociedade brasileira vive profundas transformações que não podem ser ignoradas por nenhuma instituição democrática. Cresce no país

a percepção da importância da educação como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceitos e discriminação e garantir oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais. A escola brasileira vem sendo chamada a contribuir de maneira mais eficaz no enfrentamento do que impede ou dificulta a participação social e política e que, ao mesmo tempo, contribui para a reprodução de lógicas perversas de opressão e incremento das desigualdades.

Cabe também destacar que em nível nacional, muitos documentos legais foram produzidos em âmbito federal, em forma de leis, resoluções, decretos e documentos de cunho teórico, metodológico e normativo. Como já afirmamos isso foi importante para desinvisibilizar temas, conceitos, conhecimentos, culturas, experiências e histórias, até então não contemplados na sociedade e na organização curricular das escolas, isto em função da ideia da normalidade preconizada pela filosofia da representação como parâmetro, que produz uma homogeneidade simplória e ideologicamente excludente.

Assim, passadas mais de três décadas do desencadeamento do discurso da inclusão, ainda há muito que se questionar, porque essas políticas pretensamente inclusivas e igualitárias, parecem ignorar as diferenças, ou tratá-las como déficit, problema, anormalidade. Disto resulta uma forma de inclusão, que ao incluir silencia, invisibiliza, diminui, tolera.

É importante, pois, discutir quais são as perspectivas teóricas acerca da inclusão nos documentos da Secadi e se as políticas de inclusão tem se constituído como políticas de reconhecimento das diferenças ou políticas de tolerância. Estas questões nos impõem analisar se o discurso governamental é apenas uma retórica discursiva, uma forma de promover as políticas integradoras, de tolerância em uma perspectiva do multiculturalismo conservador, que abarca as diferenças no arcabouço da diversidade, que tem como proposta pensar o outro como alguém a ser integrado/adaptado a uma norma/forma estabelecida/dominante preconizada pela filosofia da representação, ou se este discurso é formulado a partir das filosofias das diferenças como algo que as problematiza, preconiza a coexistência dessas diferenças, a interculturalidade, com possibilidades de potencializar as práticas curriculares praticadas nas escolas.

Foram utilizadas como proposta de investigação, a pesquisa bibliográfica e documental porque essas formas de pesquisa se intercomplementam, pois, tanto buscam as fontes caracterizadas como oficiais, por ser uma produção do Ministério da Educação, quanto os autores que já se predispuseram a analisar alguns destes documentos e/ou as políticas de inclusão em curso. A análise do discurso foi um instrumento utilizado por compreendermos que a inclusão é um tema que entrou na agenda das políticas públicas atuais, e, por apresentar, uma rede de variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais e de disputas por significação.

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO: O RECONHECIMENTO DA NECESSIDADE DA INCLUSÃO DECORRE DO RECONHECIMENTO DE FATORES QUE AINDA SEGREGAM?

A escola, instituição que se consolida na Modernidade – período histórico marcado por dicotomias, classificações e hierarquizações (GINZBURG, 1989 apud ALVES, 2004, p. 25) – imprimiu marcas indeléveis a esta instituição. Trindade e Menezes (2009, p. 127) apontam que a escola teve como função social uma formação elitista e discriminatória, que excluía as camadas populares. Com as transformações culturais e políticas, a revolução industrial e o advento do capitalismo, ocorridos a partir dos fins do século XVIII, constrói-se o “mito da educação”, como um meio próprio e eficaz de dotar a sociedade de comportamentos homogêneos e funcionais para o seu próprio desenvolvimento. Delinea-se um sistema escolar orgânico e submetido a controle público; os programas de ensino passam a contemplar as novas ciências, os saberes úteis, científicos, prevalecendo o cunho elitista. Apenas o surgimento das fábricas, introduz uma preocupação com a educação dos grupos populares, recolocando-os como elemento produtivo no âmbito da sociedade.

A escola no Brasil vai de certo modo, acompanhar o movimento ocorrido na Europa, mas a tônica elitista vai se efetivar de forma muito mais contundente à exclusão dos grupos populares da escola. A presença desses grupos foi durante séculos, inimaginável, apesar do discurso liberal de educação como direito de todos já estar materializado desde a Constituição Imperial de 1824. Somente, a partir de 1970, quando a industrialização se

intensifica e a mão de obra minimamente qualificada passa a ser exigida, é que haverá um processo de expansão da oferta e aumento da obrigatoriedade para oito anos de escolaridade (ROMANELLI, 1987). Com o fim da ditadura militar instituída em 1964 e a busca de redemocratização da sociedade e da educação ocorrida a partir do início da década de 1980, a preocupação em tornar a educação um direito de todos e dever do Estado, se efetiva com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras leis.

Cabe-nos indagar: a garantia do direito de permanência acompanhou a garantia do direito de acesso – ou seja, os estudantes que ingressam na escola concluem o ensino fundamental? E a educação de qualidade socialmente referenciada tem se constituído como um direito de todos os estudantes?

Em um dos documentos analisados (JUNQUEIRA, apud BRASIL/UNESCO/MEC, 2009, p. 05) aponta-se que

[...] o Brasil conta com mais de 53 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino. Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas se sintam valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade.

Outra publicação que são os *Cadernos SECADI* (BRASIL/SECADI, 2007, p. 05) traz a preocupação com a inclusão:

[...] os temas abordados compreendem as questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental. São analisados do ponto de vista da sustentabilidade e da inclusão social por meio de uma educação que seja efetivamente para todos, de qualidade e ao longo de toda a vida.

Nas citações observamos a ideia de que a educação é direito de todos e para todos os indivíduos, ou seja, um direito universal e individual, capaz de dirimir a desigualdade. Trata-se de uma igualdade formal, universal, ancorada nos princípios liberais, que contrariam os movimentos de defesa e reconhecimento das diferenças. “Não são apenas os diferentes que são privados de suas vidas para se enquadrarem na mesmidade universal, todos perdem o seu direito à diferença ao serem integrados na promessa de todos como um” (MACEDO, 2015, p. 897 e 898).

Macedo continua mostrando que

[...] o universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam a abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação – negros, mulheres, pobres, homossexuais, judeus, nordestinos, a depender do momento histórico [...]. Tais políticas estão longe do reconhecimento da diferença [...] (MACEDO, 2015, p. 897).

Em outro documento, observa-se a ideia da inclusão através das políticas compensatórias

“As ações afirmativas”, “definem-se como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”. Portanto, as ações afirmativas voltam-se para a neutralização daquilo que – de acordo com o status quo sociorracial – não se quer neutralizar (BRASIL/UNESCO, 2005. p. 08).

Este mesmo documento indica que um de seus objetivos é “ajudar a publicizar e solidificar a inclusão da questão racial brasileira na agenda nacional, bem como defender ações afirmativas de acesso e permanência para negros nas universidades públicas” (idem, p. 25).

Observa-se que prevalece no discurso governamental uma ideia de inclusão universalista – uma educação para todos. Trata-se de incluir os diferentes numa escola homogênea, modelar. Dentre os documentos analisados não é apontada a preocupação com transformações necessárias

ao acolhimento daqueles que historicamente foram excluídos da escola, como o currículo, formação de professor, materiais didáticos, livros, calendários, horários, entre outros. É a diferença pensada a partir da semelhança – a filosofia da representação.

BUSCANDO FINALIZAR

O discurso da necessidade da inclusão e da defesa da educação para todos decorre do reconhecimento de práticas que ainda segregam e excluem, ou seja, muitas escolas ainda não se constituem como espaço democrático, lugar de coexistência das diferenças. Assim, essas políticas de inclusão ao supor que “todos” os sujeitos deverão ser incluídos para se enquadrarem dentro de uma forma/norma, geram práticas homogeneizantes. Esse quadro se deve à ciência moderna que construiu paradigmas que tratam a diferença a partir dos modelos referenciais, com a norma, excluindo o que se constitui como nuance. A diferença torna-se desvio ou simulacro quando estabelecida a partir da identidade e semelhança (DELEUZE, 2000).

E a organização da sociedade capitalista retifica este modo de tratar a diferença. Conforme afirma Lazzarato (2011, p. 77-78-79) essa sociedade “tolera territórios subjetivos que escapam a sua influência, mas ela própria se empenhou para produzir suas margens” [e equipou] “novos territórios subjetivos, os indivíduos, as famílias, os grupos sociais, as minorias”. O autor denomina este processo de gestão diferencial das minorias “que transforma, reescreve, homogeneiza, totaliza conteúdos flexíveis em um esquadramento duro”. E acrescenta que na sociedade neoliberal “o anormal, o excluído, o marginal não são mais o outro ou o fora, mas diferenças que precisam ser governadas em conjunção com as outras”. Isso quer dizer que “[...] os dispositivos de poder agirão preferencialmente para limitar as diferenças, as minorias, os comportamentos desviantes, por vezes antagonista, em ‘bordas aceitáveis’”.

Rocha nos aponta que para extrapolarmos os limites da filosofia da representação é necessário resgatar o movimento enquanto potência de transformação e

Isso requer o redimensionamento do cotidiano em relação à lógica instituída, facultando a constituição de outros modos de subjetivação, o que não será

conseguido mantendo-se intactas as noções de homem, de mundo e de futuro hegemônicas em nossa formação sociocultural. A sociedade e suas instituições se constituem como um sistema aberto, na medida em que as estruturas, os conceitos, as formas produzidas são reportadas a circunstâncias e não a essências [...]. Nossas práticas estão referidas a razões e critérios naturalizados como universais, verdadeiros e científicos e, nesse sentido, são eternamente aplicáveis. Não se trata, portanto, de só escutar a realidade, mas de colocar em jogo os critérios e a lógica em que esta escuta se faz. Este é um caminho, não para negar os pressupostos teórico conceituais, mas para utilizá-los a favor da afirmação da diferença. Eis uma possibilidade de desbloqueio do movimento, no qual é reinaugurada a luta incessante entre as forças pelo sentido da vida. Rocha (2006, p. 42).

Precisamos, pois, trabalhar as diferenças na perspectiva da singularidade, como algo que não porta qualquer universalidade e não pode ser reduzida a qualquer unidade universalizante, são apenas singularidades, diferenças afirmadas (GALLO, 2014). Isto impõe a necessidade de conceber a diferença a partir não da tolerância, mas da coexistência das diferentes culturas, da educação e do currículo intercultural.

Segundo Deleuze

É preciso que a diferença se torne o elemento, a última unidade, que ela remeta, pois, a outras diferenças que nunca a identificam, mas a diferenciam. É preciso que cada termo de uma série, sendo já diferença, seja colocado numa relação variável com outros termos e constitua, assim, outras séries desprovidas de centro e de convergência. É preciso afirmar a divergência e o descentramento na própria série. Cada coisa, cada ser deve ver sua própria identidade tragada pela diferença, cada qual sendo só uma diferença entre as diferenças. É preciso mostrar a diferença diferindo (DELEUZE, 2000, p. 63).

É urgente, pois, que nas escolas, ultrapassemos o paradigma da filosofia da representação, que imprime nos currículos a ideia da mesmidade, da padronização e da tendência à modelos e formas pré-determinadas, porque, a “representação deixa escapar o mundo afirmado

da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada” (DELEUZE, 2000, p. 63).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL/SECADI. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. HENRIQUES et al. (Org.). Brasília: 2007 (CADERNOS SECADI, 2).
- BRASIL/UNESCO. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. SANTOS, S. A. (Org.). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.
- _____. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.
- LAZZARATO, M. *O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal*. São Carlos: EDUFsCar, 2011.
- MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, nº 133, p.891-908, out-dez., 2015.
- MENEZES, E. C.P. A maquinaria escolar na produção de subjetividade para uma sociedade inclusiva. São Leopoldo; Unisinos. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

ROCHA, M. L. Identidade e diferença em movimento: ressonâncias da obra de Deleuze. *Revista do Departamento de Psicologia*, UFF vol.18 no.2 Niterói July/Dec. 2006.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

TRINDADE, S. A. e MENEZES, I. R. A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: século XIX e início do século XX. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.36, p. 124-135, dez. 2009.

- CV -

INCLUSÃO E EXCLUSÃO: O CURRÍCULO COMUNICATIVO CRÍTICO E AS POSSIBILIDADES DA EFETIVAÇÃO DA ESCOLA PARA TODOS

Valdeira Aparecida Cardoso- UFMT (Brasil)

Eglen Silvia Pipi Rodrigues- UFMT (Brasil)

INTRODUÇÃO

Nos propomos neste trabalho a problematizar e estabelecer possíveis diálogos entre políticas curriculares e como estas são pensadas na perspectiva da inclusão dos socialmente excluídos. Não temos aqui a pretensão de esgotar o tema, mas levantar questões que possam alavancar as discussões acerca da temática, como forma de avançar para uma possível inclusão dos diferentes na escola a partir do currículo comunicativo crítico. Entendemos que a exclusão social é vivida e presenciada por grande parte da sociedade brasileira na atualidade, podendo ocasionar grande desigualdade escolar.

Segundo Arroyo (2011), as formas de pensar os desiguais têm influenciado nas formas de pensar e produzir as políticas curriculares. O autor ainda nos chama a atenção para a contradição na lógica escolar, que a “[...] partir da certeza de que os alunos são desiguais em capacidades de aprender, mas organizar um currículo único, igual, tendo como parâmetros os alunos tidos como mais capazes é incongruente”. (ARROYO, 2007, p. 30).

Compreendemos que buscar um currículo único pode significar o cerceamento e intimidação dos diferentes na escola, além de possibilitar a limitação de conteúdos e práticas educativas. Deste modo, onde ficaria o papel social da escola, que é o de garantir o debate público, aberto, que

possua diferentes visões? É essencial considerar que para uma mesma ideia existem várias formas de pensar. Ao contrário, a escola pode assumir postura autoritária e excludente, desconsiderando os “outros”, os diferentes que inevitavelmente estão na escola. É preciso uma educação igualitária, numa perspectiva dialógica, onde todos tenham o direito de serem iguais em suas diferenças sem que sejam exilados do convívio social.

Pressupõe-se que definir um modelo currículo comum a todos, da maneira que vem sendo “proposto”, implica arriscar em um modelo estabelecido como sendo uma verdade absoluta, um amontoado de conteúdos tomado como sendo o conhecimento basilar a ser ensinado e aprendido por todos. O que pode pressupor buscar tentar lançar o futuro ante a formação de um ilusório modelo de sujeito educado que não pode ser garantido.

Para o Coordenador do Fórum Nacional de Educação, Heleno Araújo Filho, (2016) a escola e currículo são locais privilegiados de aprendizagens e experiências “ricas e múltiplas”, e que devem garantir a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, garantindo o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a liberdade de pensamento e de expressão. Nesta direção compreendemos que o currículo não pode e não deve ser uníssono, como uma via de mão única de acesso à meninos e meninas da escola, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entendemos que tal proposta assume uma concepção contrária ao Estado Democrático e aos direitos da pessoa humana, bem como de seus valores sociais. A proposta da BNCC deixa claro que se trata de uma “exigência” para o sistema educacional brasileiro colocado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e Plano Nacional de Educação. Esses documentos explicam que a proposta de um currículo comum visa se “constituir como um avanço na construção da qualidade da educação” (CONSED,2016), mas como falar em avançar a qualidade da educação sem garantir o direito à educação e à diversidade? Como garantir educação de qualidade pensando um currículo único para os diferentes?

Considerando à Constituição de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a nossas Diretrizes Curriculares nos posicionamos contra a efetivação da BNCC que vai de encontro ao pensamento livre, liberdade de expressão, subjetividade e diversidade na escola bem como de seus sujeitos. E é justamente em busca não só no avanço da construção da qualidade da

educação, bem como de seus educandos e educandas que lutamos em prol da autonomia da escola, dos educadores e educandos, respeitando a educação laica, crítica, libertadora e pluralista.

Nesse sentido, é essencial compreender que quando se espera que a escola seja vista no processo de formação humana, esse desejo implica necessariamente a construção de um currículo onde o sujeito seja visto integralmente. Sujeito que interage, sujeito que possua laços de escuta, de fala e de reflexão com os demais em uma interação intersubjetiva, possibilitando o que Habermas (1987a apud Pinet, 2012) aponta como ação comunicativa que se manifesta numa clara intencionalidade dialógica entre dois ou mais indivíduos. Embora seja um processo complexo, é inerente ao diálogo, da palavra verdadeira, da práxis, ação e reflexão (FREIRE, 2014).

É na complexidade do processo educativo, atravessado pelas incertezas pedagógicas e sociais, que compreendemos que o currículo não pode ser considerado fora de interação dialógica entre escola e vida, deve contemplar o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura dos sujeitos.

CENÁRIO ATUAL DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma proposta que visa unificar, padronizar o conhecimento e as práticas educativas. Tais programas atravessam a escola, a educação e currículo, com clara intencionalidade de impor um pensamento único para escola, educandos e educadores, por isso, representa um imenso retrocesso nas conquistas de nossos direitos sociais, principalmente à educação. Além de colocar em risco nossa democracia “formal”, pois afeta diretamente a construção efetiva da igualdade de direitos.

Freire (1983) afirma que a “educação é ato político”, do mesmo modo Arroyo (2011) nos diz que “currículo não é apenas território em disputa teóricas”, mas também disputas por direitos, tanto políticos, sociais ou culturais. Disputas entre professores e alunos. Disputas também sobre o que ensinar e como ensinar. Existe também disputas a respeito do currículo e seus conteúdos e principalmente, conteúdos periféricos, que um currículo único certamente não contempla. Como não tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas na escola? Onde deverão ser abordados tais assuntos senão na escola?

A educação não é um direito inerente a uma raça específica, uma classe ou a um gênero, mas é inerente a própria condição humana. E como sujeitos conscientes de direitos, podemos pressupor que a BNCC, condena ao esquecimento grupos sociais, raciais, de gênero, do campo e das periferias e outros que não se encaixam no modelo pré-estabelecido e fechado que tais grupos querem implementar na educação bem como na escola. Pois entendemos que seu currículo prescreve, descreve, interferindo também diretamente na prática do professor. Esse professor tem sua autonomia tolhida em sala de aula, restando-lhe apenas como Frigotto (2016) define como sendo “entregadores dos conhecimentos definidos por agentes ‘competentes’ sob a orientação de bancos, associações e institutos empresariais”.

Nesse contexto é preciso diante dos problemas, desafios e dualidades que as questões contemporâneas nos trazem para o campo do currículo, nos perguntarmos se a proposta curricular realmente inclui os excluídos sociais. Mas para além disso, é essencial indicar uma proposta curricular que possibilite repensar a instituição escolar na perspectiva da “igualdade da diferença”.

Arroyo (2011) nos aponta possibilidades quando nos diz que é preciso olharmos para além da busca de um caminho único para a igualdade, devemos estar atentos ao fato de que existe pluralidade de riquezas de diferenças, que quando não consideradas produzem processos violentos capazes de difundir e determinar os coletivos diferentes como desiguais. A grande preocupação é se o currículo escolar cria condições para que os conhecimentos que o compõem não sejam fragmentados, desconectados do real contexto histórico ao qual os educandos vivem. Assim indicamos uma proposta de currículo que contemple a diversidade e as vozes de todos da comunidade escolar.

CURRÍCULO COMUNICATIVO CRÍTICO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O RESPEITO À DIFERENÇA

Propor um currículo capaz de promover a igualdade de diferença na educação, escola e nos processos de ensino e aprendizagem ainda é um desafio. Desafio porque pouco avançamos na compreensão das desigualdades sociais, econômicas e culturais, sobretudo o desafio de compreender como se dá o processo de produção e de reprodução desses sujeitos feitos desiguais. É preciso considerar que ocorreram avanços nas

concepções que fundamentam os desiguais na escola. Entretanto os órgãos gestores ainda insistem em focar a questão das desigualdades nos processos como analfabetismo, baixos níveis escolares, defasagens de aprendizagem, evasão, repetência, entre outros, como responsáveis pelas desigualdades e que influenciam nas formulações, gestão, análise e avaliação das políticas (ARROYO, 2011).

Não cabe, portanto, responsabilizar educadores e educandos pelo fracasso escolar. É urgente avançar na compreensão da situação que segrega os desiguais e que impede transformação da educação e escola em um espaço para todos. Mas há ainda a necessidade em ampliar significativamente a visão real dos desiguais.

O foco continua fechado na exposição das desigualdades escolares e na denúncia dos fatores intraescolares como responsáveis pela sua persistência. O foco estreito continua responsabilizando os professores e até os próprios educandos. Seriam os agentes do ensinar-aprender, avançar principalmente na concepção dos diferentes no ambiente escolar e fora dele. (ARROYO, 2010).

Isso significa que avançar na produção de políticas curriculares tem como problema central a compreensão dos diferentes feitos desiguais e como essas políticas indicam o cerceamento desses diferentes do convívio social quando na verdade, deveriam garantir saúde, educação e bem-estar social aos grupos excluídos socialmente. Para Arroyo (2010) os diferentes em desigualdades escolares são aqueles grupos sociais dos coletivos diferentes em “etnia, raça, classe, gênero, orientação sexual, do campo e das periferias como desiguais, inferiores, sub-humanos”. É justamente em defesa desses coletivos diferentes e de uma educação emancipatória, com respeito a essas minorias e em busca de combater todo tipo de discriminação à esses grupos, que é necessário discutir e indicar uma proposta de construção curricular onde a escola coloque a educação em um movimento de dialógico e contradições, que seja capaz de promover os questionamentos e as críticas, uma aprendizagem ativa e participativa.

O Currículo Comunicativo Crítico propõe fundamentar e desenvolver a educação em situação de diversidade social e cultural. Compõe um projeto maior que é denominado como Comunidade de

Aprendizagem¹⁸². Os sujeitos convivem a partir de relação de solidariedade, respeito às diferenças. Partindo dessa concepção de convivência, seja possível transformar a escola num espaço de diálogo e de aprendizagem de máxima qualidade. (MELLO et al., 2010).

Ainda segundo as autoras, parte-se do princípio que todos têm o mesmo direito e que todas e cada uma das crianças tenham a melhor educação e se aposta em suas capacidades subjetivas, contando com toda a comunidade educativa para se possa alcançar esse objetivo. Tendo como propósito central, a qualidade do ensino e a participação dos diferentes agentes educativos (professores/as, funcionários da escola, familiares, comunidade de entorno etc.) em busca da eliminação do fracasso escolar e do avanço do convívio de todos os sujeitos nas escolas.

Encontramos subsídios teóricos em Ferrada (2001) para dizer que o currículo comunicativo crítico, aponta para o avanço da educação a partir do diálogo. Mas não o diálogo esvaziado da palavra verdadeira. Freire (2014, p.115) indica que: “somente o diálogo, que implica um pensar crítico é capaz, também de gera-lo”. E isso significa romper a racionalidade técnico-instrumental, implica a tarefa de mobilizar ações para incorporar a racionalidade comunicativa como eixo das ações curriculares, considerando que os enfoques curriculares tradicionais (tecnológicos, racionalistas acadêmicos, cognitivo, entre outros) não são capazes de oferecer respostas educativas concretas, tampouco dar conta das desigualdades sociais, culturais e econômicas, pois não levam em consideração os interesses interpessoais e do bem comum a todos.

Em oposição aos currículos estratégicos que visam o controle, guiado por interesses individuais, o currículo comunicativo crítico apresenta-se como uma possibilidade de emancipação do sujeito pois considera a educação como:

¹⁸² Esta proposta pensada principalmente para transformar a partir da proposta curricular a realidade de exclusão social que existe na escola e entorno. A proposta de Comunidade de Aprendizagem foi desenvolvida pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades, da Universidade de Barcelona/Espanha e pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, da Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Refere-se à transformação da escola e de seu entorno para que todas as pessoas, estudantes da escola e moradores do bairro possam fazer parte de um novo cenário social. (MELLO et al, 2012)

(...) como uma instituição social e histórica, que tem como fim gerar transformações tanto em nível das consciências individuais, como em nível mais amplo, da sociedade. Trazendo em seu bojo a concepção do homem na dimensão da práxis – como um ser capaz de refletir sobre a realidade e nela atuar, ao mesmo tempo que esta atua sobre ele transformando-o –, a Educação é vista aqui como uma possibilidade, ainda que limitada por condicionantes históricos (e justamente o desvelamento desses condicionantes históricos é que possibilita o pensamento de transformação), de uma ação transformadora, buscando modificar as condições desumanizantes da sociedade industrial contemporânea e, em especial, da sociedade brasileira. (Gonçalves 1996, p. 170)

Mas a emancipação desse sujeito se dará a medida que os conhecimentos apreendidos por eles deixarem de ser, como diria Freire (2014) simplesmente um aglomerado de conteúdo a serem “depositados” nos alunos e alunas esquecendo-se da [...] situação concreta, existencial dos homens mesmos, mas, a devolutiva organizada, sistematizada e acrescidas do conteúdo histórico crítico desses sujeitos.

Assim, o caminho para construção curricular, não pode e não deve ter um modelo único de sujeito. Todas as pessoas devem ser consideradas em sua subjetividade e pluralidade de ideias e direitos. Deve ser pautado na ação comunicativa, no diálogo respeitoso. O currículo deve ser considerar a relação entre direito, educação e sociedade. Esta relação é sim complexa para o campo do currículo, mas quando priorizada pode promover o acesso à escola dos coletivos feitos desiguais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumimos o desafio de realizar uma discussão acerca das políticas curriculares e estabelecer possíveis diálogos em relação a concepção que fundamenta a inclusão dos desiguais nas mesmas. Indicamos também uma proposta curricular capaz de repensar a escola na perspectiva da igualdade da diferença. E a partir de tudo que foi disposto neste trabalho é nítido que ainda temos muito a evoluir em relação a concepção desses desiguais que estão nas escolas bem como são compreendidos pelos currículos e seus gestores. A compreensão dos coletivos feitos desiguais, se apresenta como

questão central dessa discussão, pois têm influenciado nas formas de pensar e produzir as políticas curriculares.

Propostas e programas curriculares tem surgido com clara intencionalidade de unificar, padronizar o conhecimento e as práticas educativas. São programas que cruzam, escola, educação e currículo, e tentam impor um pensamento singular para escola, educandos e educadores. Aceitar e ser conivente com tais propostas pode representar um imenso retrocesso nas conquistas de nossos direitos sociais, principalmente à educação. Além de colocarem a democracia em risco, afetam diretamente a construção efetiva da igualdade de direitos na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 19 de jul. 2016.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://www.consed.org.br/download/base-nacional-comum-curricular-2a-versao-revista>. Acesso em 19 de jul. 2016.

FERRADA, D. *Comunidades de entendimento: uma propuesta educativa desde la perspectiva crítica comunicativa del currículum*. Pensamento Educativo. v. 29. p. 297-317, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. _____. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. _____. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, G. “*Escola sem partido*”: imposição da mordada aos educadores. Revista Espaço acadêmico. Maringá, SP. Jun. 2016.

Disponível em:

<<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/06/escola-sem-partido.pdf>>. Acesso em: 18 de jun. 2016.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Interdisciplinaridade e educação básica: Algumas reflexões introdutórias*. In: Educação Básica e o básico em

educação. Porto Alegre: Sulina, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a6.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

GONZÁLES ARROYO, M. *Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out. Dez. 2010. Disponível em: <<file:///I:/coloquio%20curriculo/textos%20utilizados%20par%20artigo%20do%20coloquio/arroyo%20e%20desigualdade.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

_____. *Políticas educacionais, igualdade e diferenças*. In: CONGRESSO IBERO LUSO BRASILEIRO. Espanha, 2010. Disponível em: <<file:///I:/coloquio%20curriculo/textos%20utilizados%20par%20artigo%20do%20coloquio/arroyo%20e%20os%20diferentes.pdf>>. Acesso em: 1 CD-ROM.

_____. *Indagações sobre currículo: Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<file:///I:/coloquio%20curriculo/textos%20utilizados%20par%20artigo%20do%20coloquio/miguel%20arroyo%20e%20curriculo.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MELLO, Roseli Rodrigues de. *Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EduFScar, 2012.

_____. Et al. *A proposta de Comunidades de Aprendizagem*. Disponível em: <http://www.each.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0351-1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

PINENT, Carlos Eduardo da Cunha. *Sobre os mundos de Habermas e sua ação comunicativa*. Revista da ADPPUCRS. n. 5, p. 49-56. 2004.

- CVI -

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E TECNOLOGIAS: RECONFIGURANDO O CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Wandegreice Santana Cordeiro – UFRPE/FUNDAJ (Brasil)

Flávia Mendes de Andrade e Peres - UFRPE/FUNDAJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Diferentes aspectos envolvem os estudos que incidem sobre educação de surdos. Dentre estes, o presente artigo reflete acerca de uma possível reconfiguração do currículo escolar para alunos surdos, no ensino inclusivo, considerando-se o contexto contemporâneo informatizado, carregado de significados que dependem das Tecnologias da Informação e Comunicação. Tomamos como ponto de partida a base epistemológica da escola de Vigotski (1998; 2005), que valoriza aspectos históricos e culturais do sujeito, artefatos mediadores das atividades, ações e atividades no processo de aprendizagem.

A partir de um levantamento bibliográfico realizado, verificamos um panorama acerca da temática da surdez nos últimos dez anos, o qual revela um grande número de pesquisas relacionadas ao uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem de surdos e afirma-se uma boa aceitação dessas ferramentas como suporte nas aulas inclusivas.

De início, pesquisamos as palavras-chave: *surdez*, *educação bilíngue*, *tecnologias* e *currículo* que, lançadas na base de dados *Google acadêmico*, apresenta-nos um total de dezoito trabalhos científicos. Esses trabalhos contemplam os quatro temas ao longo de suas linhas, como em Klimsa (2006), Moura (2013), Silva (2015) e Sena (2015).

Em comum, todos os trabalhos abordam a perspectiva de ensino bilíngue para alunos surdos com o uso de novas tecnologias. Klimsa (2006), por exemplo, analisa a utilização das TIC como recursos mediadores e/ou facilitadores na educação de surdo. Moura (2013) propõe uma investigação dos processos de ensino e aprendizagem pelo uso da informática por crianças Surdas. Com o objetivo de discutir acerca das contribuições das TIC no letramento do aluno surdo, temos Silva (2015) e Sena (2015).

Considerando tais pesquisas, verifica-se que há argumentos e defesas para integração das TIC ao ensino de surdos, especialmente na educação bilíngue. Esse levante é extremamente importante uma vez que a educação deve transformar-se para adequar-se à contemporaneidade e, assim, dialeticamente ser promotora de transformação social. No entanto, o que se percebe é a predominância dos meios tecnológicos diante do processo de aprendizagem, enquanto que o sujeito surdo ocupa o espaço de coadjuvante nesse cenário educacional. Ou seja, verificamos a importância das TIC na educação inclusiva, porém, mas seu uso deve ser planejado para que essas não sobressaiam à figura do aluno surdo, tornando este o personagem principal no processo.

Tendo em vista esse quadro, defendemos que é necessário repensar os padrões existentes nas práticas educativas, pois concordamos que os artefatos tecnológicos contemporâneos podem colaborar para a organização de atividades escolares inclusivas, porém sem secundarizar a participação do aluno surdo na sala de aula.

A educação bilíngue associada ao uso das TIC implica em transformações nas práticas sociais e mediações escolares com alunos surdos, logo a estes torna-se possível uma interação mediada pelos signos e instrumentos do atual contexto. A ação pedagógica pensada nesses termos deve ser interdisciplinar e contribuir, antes de tudo, para ascensão de um novo paradigma social em favor de uma educação inclusiva, necessária à contemporaneidade.

Para discutirmos esses aspectos sob um panorama curricular, o presente trabalho organiza-se a partir de uma contextualização sobre a educação bilíngue (seção 2), seguida de uma discussão sobre tecnologias na contemporaneidade (seção 3), para finalmente, na seção 4, apresentarmos proposições reflexivas sobre currículo a partir dos parâmetros aludidos.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O tema inclusão foi defendido e discutido na década de 90 através da Declaração de Salamanca, que é considerada o maior marco da inclusão, pois pela primeira vez a pessoa com deficiência era vista em sua totalidade (SACKS, 1998). Foi a partir desse momento que o tema inclusão passou a orientar leis e decretos que defendem a educação inclusiva em espaços escolares. Como amostra do esforço governamental, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9.394 de 1996 assegura a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e Atendimento Educacional Especializado – A.E.E, como mecanismo de apoio às necessidades individuais desse aluno. No que se refere ao surdo, a Lei Federal 10.436/ 2002 legitima o uso da Libras como língua que possui suas próprias funções sintáticas, fonológicas e morfológicas, ou seja, sua própria estrutura linguística o que a caracteriza como primeira língua do sujeito surdo (BRASIL, 2002).

O decreto nº 7.611/ 2011, presente no artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, garante a formação continuada para professores com intuito de se especializarem em Libras, assegurando a educação bilíngue para estudantes surdos. A proposta bilíngue trazida pela educação de surdos prevê a utilização da *Libras* como primeira língua e a *Língua portuguesa* como segunda língua. Quadros (1997) diz que a obtenção da Libras é basilar, pois trata-se da língua materna dos surdos, assim como afirma a importância da aquisição da Língua portuguesa escrita, considerando que o surdo necessita dessa habilidade para inserção social. Dessa forma Quadros (1997) acredita que a educação bilíngue proporciona o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do aluno surdo. Essas três dimensões precisam ser respeitadas na educação bilíngue, mas o que vemos muitas vezes é uma educação bimodal, ou seja, o uso da Libras apenas como ferramenta para aquisição do português, negando a *naturalidade* da Língua de Sinais por parte do sujeito surdo. A educação bilíngue vê a libras muito além de um instrumento linguístico, considerando-a a partir de preceitos formais, como uma língua de estrutura própria e pertencente a uma comunidade, a surda.

A educação bilíngue defende a aprendizagem de Libras como primeira língua por compreender que os surdos buscam inserção social por meio do visual motor (QUADROS, 2006) (PERLIN, 2003). Isso se explica no fato de serem sentidos mais acentuados nos surdos, uma vez que não ouvem. Perlin (2003), pesquisadora surda, diz que:

Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. (PERLIN, 2003, p. 218)

Tomando como partida a ideia de Quadros (2006) e Perlin (2003), fazemos aqui uma conexão entre os temas *educação bilíngue* e *tecnologias*, uma vez que se trata de artefatos mediadores que podem despertar sentidos visuais no processo educacional. Além desses aspectos, associados ao sujeito surdo, como discutiremos na sequência deste artigo, as características da contemporaneidade ocasionam novas demandas sociais e necessidades que dizem respeito à educação de uma forma mais ampla.

TECNOLOGIA NO CONTEXTO SURDO

Contemporaneidade é uma palavra que nos remete transformações, sendo estas movidas em parte pelas TIC e suas implicações nos diversos campos dos saberes. As TIC são parte envolvida no contexto social, e as novas formas de viver e se relacionar dos sujeitos. Helsper e Eynon (2010) apoiam o conceito de nativos digitais, considerando os nascidos a partir das duas últimas décadas, denominação que se dá mais pela relação entre esses sujeitos e as novas tecnologias do que pelo caráter geracional, ocasionando alterações lógicas em sua forma de pensar e conviver. Tendo em vista o contexto digital instaurado na sociedade contemporânea, compreendemos que as TIC têm impacto sobre as pessoas com deficiência, como sujeitos que estão situados em contextos informatizados.

O lugar ocupado pelas TIC se expande para os espaços de educação, podendo diminuir barreiras entre exclusão e ensino, se forem alvo de programas e políticas públicas. As novas tecnologias entram no cenário educacional bilíngue para auxiliar o professor e o surdo em contextos de aprendizagem. Segundo Stumpf (2010), é comum as escolas inclusivas recorrerem ao uso de TIC como forma de melhorar o processo de ensino bilíngue. Essa escolha se dá por dois motivos, primeiro pelo uso de sentidos visuais, ou seja, priorizar esse fator importante para o sujeito surdo (PERLIN, 2003). Segundo, pelo uso das TIC em si, pois se trata de uma relação mediada pelo computador, logo favorecem a internalização de signos e instrumentos atuais para inclusão digital do surdo nas práticas sociais em que seja requisitada essa usabilidade.

O uso de TIC nas aulas inclusivas deve ser visto como uma conquista social para o surdo, tanto no que se refere à educação, quanto no processo de interação social. Com uso de instrumentos mediadores, como o computador, smartphones e através da internet, o surdo encontra possibilidades de comunicação, que antes não seriam possíveis (STUMPF, 2010). Sendo assim, devido ao grande uso de tecnologias, por parte de surdos, há uma defesa dessas TIC no cotidiano das escolas inclusivas, em especial na proposta educacional bilíngue. No entanto, muitas vezes, as TIC são integradas ao ensino inclusivo de maneira descontextualizada, trazendo pouca contribuição à educação bilíngue. Por isso, acreditamos ser essencial uma discussão sobre o tema, de maneira que as TIC venham a somar no processo educacional inclusivo, uma vez que o uso de tecnologias, por si, não transforma o contexto educacional. Apenas uma modificação nas práticas sociais e transformação do papel do professor, com participação ativa dos surdos, podemos relacionar o caráter inovador do uso de TIC.

REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL RECONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA ALUNOS SURDOS

É fundamental conhecermos e nos informarmos quanto às escolhas das propostas e estratégias utilizadas em sala de aula, pois todo o movimento realizado em sala de aula deve ser selecionado tendo em vista a diversidade existente na escola. Essa diversidade é teorizada por Vigotski (1997), em *Fundamentos da Defectologia*, no qual o mesmo diz que, o indivíduo sendo ou não deficiente, deve ser visto como sujeito histórico e cultural. Portanto, considerando a heterogeneidade que existe no espaço escolar, pensamos que deve haver cuidado e bom senso na organização de atividades e escolha de instrumentos e estratégias de ensino aprendizagem.

Como enfatizamos, diante dos avanços tecnológicos, a introdução de softwares, aplicativos, jogos, internet e diversos outros meios de comunicação, no ensino inclusivo, não necessariamente transforma o contexto educacional do aluno surdo. Stumpf (2010) diz que um grande equívoco é achar que essas ferramentas, por si só, darão conta da inclusão na sala, reforçando a ideia de currículo não planejado. Stumpf (2010) também afirma que o uso das tecnologias possibilitou a utilização da dimensão visual, por surdos, no entanto esse fato é negligenciado e, na maioria das vezes, as TIC são trabalhadas na mesma perspectiva para surdos e ouvintes.

Com base em uma perspectiva histórico cultural (VIGOTSKI, 2005; LEONTIEV, 2004) e na pedagogia histórico crítica (SAVIANI, 2003), o tripé *para quem, o que e como ensinar* é necessário à ação educativa. Logo a efetivação de um currículo bilíngue deve levar em conta o aluno surdo e seu nível de desenvolvimento, os conteúdos a serem trabalhados e as atividades que permitirão a aprendizagem. O *como ensinar*, sim, envolve tecnologias. Em outras palavras, a transformação ocasionada pelas TIC na educação advém não apenas da aquisição de ferramentas, mas de mudanças nas atividades, tornando-as significativas.

A reconfiguração do currículo escolar para alunos surdos implica em realizar uma conjectura acerca das TIC como instrumento de ensino bilíngue para surdos. Para tanto, a concretização de um ensino bimodal como uma das grandes problemáticas que envolvem o ensino bilíngue apoiado nas TIC deve ser posta em evidência. Como já apontamos, o uso da Libras apenas como ferramenta e não como uma língua descaracteriza o ensino bilíngue (QUADROS, 2006).

Ao voltarmos o olhar para nossa revisão bibliográfica, que apontou que o surdo é tomado como coadjuvante do processo educacional em detrimento das tecnologias, nos referimos à proposta bimodal. Nela o fator tecnologia torna-se mais importante que a participação ativa do surdo no processo de ensino aprendizagem.

Vigotski (2005) diz que a aquisição de conhecimento é construída pelo conjunto de elementos linguísticos e pela bagagem sociocultural do indivíduo. Essa discussão permite vermos o ensino bimodal como uma prática social que desfavorece a aprendizagem do surdo no processo, uma vez que não é respeitada sua língua natural, tendo este que se adequar a uma língua majoritariamente oral, o português (STUMF, 2010).

O conceito de mediação, base para as ideias da escola de Vigotski (DANIELS, 2001), está intimamente conectado ao processo de produção de significados, e implica na interposição de signos, instrumentos psicológicos, e nas relações do sujeito com o mundo. Essa ação mediada é característica das funções psicológicas superiores, sendo estas edificadas por meio das relações do eu com o outro social e o contexto histórico cultural em que se vive. A partir do conceito de mediação podemos trazer duas reflexões importantes que impactam no currículo, discutidas a seguir.

A primeira delas diz respeito às possibilidades de representação mental. Diante de um ensino bimodal, a utilização da Libras, língua natural do surdo (QUADROS, 2006), como algo secundário e como mero

instrumento de auxílio, limitam as perspectivas de representação mental por parte do surdo. Reafirma-se assim a ideia de que a língua e os conjuntos linguísticos, juntamente com os elementos sociais, ampliam os alcances do pensamento, ou seja, a capacidade de criar representações mentais que são essenciais para o processo de apropriação do conhecimento (VIGOTSKI, 2005). Se no ensino bimodal o principal elemento linguístico, a Libras, é secundarizada, podemos presumir que no processo de representação mental, para os surdos, o ideal seria construir a imagem semiótica fazendo uso de sua língua materna, orientando-se à defesa do ensino bilíngue.

A nossa segunda reflexão sobre mediação parte da premissa de que “o centro do processo educacional devem ser as trocas, as interações, cooperação entre os pares, as pesquisas, os trabalhos em grupo, todas essas habilidades necessárias para a sociedade do conhecimento em que vivemos hoje” (STUMF, 2010, p. 2). Sendo assim, a incorporação das TIC no ambiente escolar deve, acima de tudo, maximizar as relações interpessoais, priorizando atividades que considerem as potencialidades e limitações de cada sujeito. Ademais, ao atentarmos para aspectos subjetivos importantes para o protagonismo surdo, entre os principais formadores da identidade surda, Strobel (2008) mostra que a Libras é vista como principal marcador cultural.

Transversal a essas dimensões que justificam o ensino bilíngue, destacamos o papel do professor e a forma como organiza atividades para a utilização das TIC na sala de aula inclusiva. Achamos pertinente destacar aqui o papel do professor que terá a função de favorecer ao aluno seu desenvolvimento potencial, na Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vigotski (1998).

Amparando-nos em postulados de Perrenoud (2002), dizemos que o professor deve, em sua formação, apoiar-se em práticas que visem criar situações significativas de aprendizagens e tornar-se administrador da diversidade presente na escola inclusiva.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Compreendemos que o uso das TIC na escola inclusiva contribui para o processo de ensino aprendizagem. No entanto, acreditamos que essa contribuição só se dá de forma significativa a partir de um currículo pensado e refletido nas práticas educacionais. Como refletimos nesse artigo, acreditamos em práticas sócio-interacionistas que se utilizem dos artefatos

tecnológicos contemporâneos para organização de aulas inclusivas bilíngues, em que o surdo vivencie interação mediada por signos e instrumentos do atual contexto.

Perrenoud (2002), quando nos diz que o professor deve possuir duas abordagens a respeito de sua prática de ensino, uma “prática reflexiva” e uma “implicação crítica”. Ou seja, deve ter uma postura reflexiva sob aquilo que utiliza como instrumento em sala de aula e, mais ainda, questionar criticamente seu uso na condição de uma classe escolar inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

DANIELS, H. *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge Falmer, 2001

LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo, Centauro, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Artmed. Porto Alegre, 2002.

PERLIN, G. *Surdos: o narrar e a política*. Florianópolis- SC. Revista Ponto de Vista, nº 05, 2003.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.

QUADROS, R. M. de. *Ideais para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SKLIAR, C. B. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Editora Mediação. Porto Alegre, 1998.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STUMF, M. R. *Educação de Surdos e as Novas Tecnologias*. CCE – UFSC Florianópolis, 2010.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectologia: Obras Escogidas V*, Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

