

CURRÍCULO, IDEOLOGIA, TEORIAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

José Carlos **Morgado**
Hildizina **Norberto**
Joana **Sousa**
(Organizadores)

Série **6**



**José Carlos Morgado
Hildizina Norberto
Joana Sousa
(Organizadores)**

CURRÍCULO, IDEOLOGIA, TEORIAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

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
2017**

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

João Ferreira de Oliveira

Vice-presidentes

Marcelo Soares Pereira da Silva (Sudeste)

Luciana Rosa Marques (Nordeste)

Regina Tereza Cestari de Oliveira (Centro-Oeste)

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos Lima (Norte)

Maria de Fátima Cóssio (Sul)

Diretores

Erasto Fortes Mendonça - Diretor Executivo

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Leda Scheibe - Diretor de Projetos Especiais

Maria Dilnéia E. Fernandes - Diretora de Publicações

Ângelo R. de Souza - Diretor de Pesquisa

Aida Maria Monteiro Silva - Diretora de Intercâmbio Institucional ,

Márcia Ângela da Silva Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Catarina de Almeida Santos - Diretora Financeira

Editora

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

Editora Associada

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

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

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

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

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

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

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

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

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

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

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

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

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)
Mária 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 Folea Araújo – UFRPENatália 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
Célia 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 Eixos 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 planeamento 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

M847c

Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. Organização: José Carlos Morgado, Hildizina Norberto Dias e Joana Sousa [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2017.

ISBN

Formato: PDF, 963 páginas

1. Educação. 2. Currículo. 3. Anais. I. Morgado, José Carlos, II. Dias, Hildizina Norberto. III. Sousa, Joana. IV. Título

CDU 37.01(06)

CDD 375

Organizadores

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

Hildizina Norberto Dias *Professora da Universidade Pedagógica de Moçambique, Doutora em Educação/ Currículo*

Joana Sousa: *Doutoranda em Ciências da Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho*

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>	23
--	----

Currículo e políticas educacionais

I - O plano nacional de educação e a curricularização da extensão universitária no Brasil <i>Alfredo Balduino Santos, Ana Maria Costa e Silva e Fábio Napoleão</i>	26
--	----

II - O PIBID como componente curricular na formação de professores: limites e possibilidades <i>Ana Jéssica Corrêa Santos e Shirleide Pereira da Silva Cruz</i>	34
---	----

III - Autonomia curricular no contexto de reformas educacionais: inflexões docentes <i>Ângela Cristina Alves Albino</i>	43
---	----

IV - Diretores de escola, os desafios de uma base comum e o currículo em construção <i>Beatriz de Basto Teixeira e Cássia do Carmo Pires Fernandes</i>	52
--	----

V - Base Nacional Comum Curricular: fixações de identidade na tentativa de um sujeito nacional <i>Bonnie Axer, Jade Juliane Dias Mota e Nataly da Costa Afonso</i>	62
--	----

VI - Educação integral: perspectiva curricular em questão <i>Camila Costa Gigante</i>	69
---	----

VII - Políticas curriculares de ampliação da jornada em países da América Latina <i>Cibele Maria Lima Rodrigues e Sarah P. P. B. Pereira</i>	75
--	----

VIII - A elaboração do novo currículo das escolas municipais de petrópolis: o contexto da produção do texto <i>Cintia Chung Marques Corrêa e Cláudio Castro de Jesus</i>	84
--	----

IX - PNE: sentidos para a formação de professores <i>Clarissa Craveiro e Veronica Borges</i>	92
--	----

X - Currículo, políticas e formação docente em Curitiba: algumas ponderações <i>Clandia Madruga Cunha</i>	101
XI - A educação de jovens e adultos no Mexico: a narração de uma campanha nacional <i>Dafne González Solís</i>	111
XII - "A educação carioca está numa situação em que, para dar o salto de qualidade, é preciso fazer uma operação de guerra": em foco as estratégias da SME/RJ <i>Débora Raquel Alves Barreiros</i>	120
XIII - Materiais curriculares do estado de São Paulo: um recurso de implementação curricular <i>Débora Reis Pacheco</i>	129
XIV - Pesquisas em política de currículo da educação física escolar: escopo e delineamentos <i>Denise de Souza Destro, Ozerina Victor de Oliveira e Geniana dos Santos</i>	138
XV - Currículo integrado: o oposto entre o posto e o proposto. <i>Diana Sampaio Melo</i>	145
XVI - A abordagem transdisciplinar como ferramenta de análise para a compreensão das vozes ausentes na seleção da cultura escolar: olhares para a política de ensino da rede municipal do Recife <i>Ednaldo Andrade Barros</i>	155
XVII - O currículo escolar em direitos humanos: concepções, resistências e desafios <i>Eldon Henrique Mühl e Elisa Mainardi</i>	165
XVIII - Base nacional comum curricular: o comum como negação da pluralidade <i>Eliane Aparecida da Silva e Thaís Silva Verão Theodoro</i>	173
XIX - Gênero e sexualidade: uma experiência nas escolas estaduais do Ceará <i>Elis Denise Lélis dos Santos</i>	179
XX - Importância da formação de jovens aprendizes do MCPO - microcrédito produtivo orientado como diferencial curricular na inclusão do mercado de trabalho <i>Fernando Antonio Araújo Cavalcanti</i>	188

XXI - PIBID: um olhar sobre sua implementação na política de formação de professores na Universidade Federal do Acre <i>Francisca do Nascimento Pereira Filha e Lúcia de Fátima Melo</i>	204
XXII - O currículo da mordaza: políticas de regulação e controle da escola pública <i>Francisco Thiago Silva e Lúcia Freitas Fonseca Borges</i>	213
XXIII - Notas sobre a condicionalidade "matrícula e frequência escolar" prevista pelo Programa Bolsa Família <i>Germana Alves de Menezes</i>	223
XXIV - As políticas educacionais e o ensino em questão <i>Guilherme Basílio e Ângelo José Muria</i>	232
XXV - Tensões no processo de produção curricular na infância: a brincadeira sob suspeita <i>Guilherme do Nascimento Pereira, Jade Juliane Dias Mota e Rosalva de Cássia Rita Drummond</i>	247
XXVI - Diretrizes curriculares nacionais para a educação quilombola: desafios e perspectivas para sua aplicabilidade <i>Halda Simões Silva e Diana Cibele de Assis Ferreira</i>	256
XXVII - Currículo no contexto das políticas educativas em Moçambique: uma análise da normalização e disciplinamento como discurso <i>Helga Francisco e José Salinas Reginaldo</i>	264
XXVIII - Currículo e políticas públicas do socialismo (1975-1991) e do neo-liberalismo (1992-2015) em Moçambique <i>Hildizina Norberto Dias</i>	278
XXIX - Educação em direitos humanos: reverberação do discurso da diversidade nas escolas da rede pública estaduais de Pernambuco? <i>Itamar Nunes da Silva</i>	287
XXX - Análise da política pública curricular da educação básica paulista na perspectiva de avaliação externa de sistema <i>Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira</i>	300

XXXI - Políticas globais limitando a diversidade de currículos locais: como pensar/fazer currículos para contextos singulares como os territórios de risco? <i>Jamile Trindade Freire</i>	309
XXXII - Princípios educativos ou objetivos de aprendizagem? Reorientações em torno da questão da integração curricular <i>Jane Bittencourt</i>	317
XXXIII - Currículo: terreno de disputas e articulações políticas? <i>Janini Paula da Silva, Kátia Silva Cunha, Jessica Fláine dos Santos Costa e Jéssica Rochelly da Silva Ramos</i>	327
XXXIV - Uma análise da base nacional comum curricular - BNCC para o ensino de geografia na educação básica <i>Jeroaldo de Souza Santos</i>	336
XXXV - A integração curricular no ENEM: o caso das ciências da natureza <i>João Henrique C. de Moura e Maria Inês Petrucci Rosa</i>	346
XXXVI - Formação humana e tempos educativos nas inovações curriculares: teorias, práticas e perspectivas <i>Jocinete Figueiredo</i>	355
XXXVII - Entre a modernização e a política de responsabilização educacional em pernambuco resumo <i>Juliana Camila Barbosa Mendes</i>	363
XXXVIII - O pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: ações de integração do currículo do ensino médio <i>Julierme Antonio dos Santos</i>	371
XXXIX - PIBID – Impacto no encantamento com a profissão professor de geografia, da glória ao declinamento <i>Levi Rodrigues de Miranda e Isabel C. Viana</i>	379
XL - Educação menor: diálogos com a base nacional comum curricular <i>Lilian Alves Pereira e Monique Cristina Francener Hammes Schütz</i>	388
XLI - Políticas curriculares nos governos FHC, Lula e Dilma: o pleno desenvolvimento de todos os educandos em um contexto marcado pela busca de metas projetadas <i>Luciana Nogueira da Silva</i>	397

XLII - A história e a cultura afro-brasileira em Pernambuco: controversias e entraves das políticas educacionais <i>Luci Maria da Silva</i>	407
XLIII - Universalismo e particularismo em torno da proposta de uma base nacional comum curricular (BNCC) <i>Marcia Betania de Oliveira</i>	416
XLIV - Currículo da educação de jovens e adultos do campo: entre a formalização e o atendimento ao paradigma da educação do campo em Pernambuco <i>Marcos Antonio Soares da Silva e Maria Fernanda dos Santos Alencar</i>	425
XLV - As propostas curriculares estaduais de física no Brasil: suas semelhanças e diferenças <i>Marcos Rogério Tofoli e Yassukeo Hosoume</i>	433
XLVI - Políticas curriculares: implicações no tempo curricular da educação de jovens e adultos no ensino médio <i>Maria Cândida Sérgio</i>	444
XLVII - A materialização de um novo paradigma na educação brasileira e seus reflexos no currículo escolar a partir das reformas e políticas educacionais dos anos 90 <i>Maria do Rosário Guedes Monteiro, Lúcia Torres de Oliveira, Maria das Graças da Silva Reis e Rosa Maria Braga</i>	453
XLVIII - Impacto das diretrizes curriculares nacionais definidas pela resolução CNE/CP nº 2/15, na formação de professores dos cursos de licenciatura da UFRP <i>Maria do Socorro Lima Oliveira e Maria do Socorro Valois Alves</i>	461
XLIX - Pacto nacional do ensino médio: recontextualização do ensino médio inovador na 12ª DIREC/Mossoró-RN <i>Maria Goretti da Silva e Joaquim Gonçalves Barbosa</i>	470
L - Os imaginários neoliberais por intermédio das políticas de avaliação: impactos no currículo da educação superior brasileira <i>Marianna Corrêa e Cássia Ferri</i>	479

LI – A ausência da Lei n.º 10.639/03 nos currículos escolares de Itapagipe/MG: e a permanência do racismo <i>Maria Rita de Jesus Barbosa</i>	488
LII - Base nacional comum curricular, campos de experiências e a imanência da escola: os (im) possíveis da composição curricular na educação infantil <i>Maria Riziiane Costa Prates e Suzany Goulart Lourenço</i>	495
LIII - Políticas afirmativas de promoção da igualdade étnico-racial para educação básica no Brasil: aspectos da política nacional pós anos 90 e seus reflexos no contexto educacional local <i>Marinês Viana de Souza e Deborah de Souza Barbosa</i>	505
LIV - Desafios contemporâneos da educação superior brasileira e implicações curriculares <i>Nadja Maria de Lima Costa e Ana Maria Costa e Silva</i>	513
LV - Base nacional comum curricular: fixações de identidade na tentativa de um sujeito nacional <i>Nataly da Costa Afonso, Bonnie Axer e Jade Juliane Dias Mota</i>	521
LVI - De “gestor” a “fazedor”: o coordenador pedagógico e o processo de construção do projeto político-pedagógico <i>Nívia Cursino</i>	529
LVII - Projeto intermunicipal de escolas de tempo integral da prefeitura da cidade do Recife: uma análise das questões curriculares <i>Noélia Carolina Silva de Melo e Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches</i>	538
LVIII - Informação estratégica: indicadores educacionais e os órgãos de fomento <i>Paula Regina de Moura França Alves</i>	547
LIX - Organização escolar brasileira: o olhar dos monitores sobre uma atividade vivenciada em sala de aula com estudantes do 1º período do curso de pedagogia da UFPE <i>Rarissa Maiara Fernandes de Lira, Anderson da Mata e Souza, Julianne, Maria de Lira Silva, Vanessa Maria Anselmo e Márcia Regina Barbosa</i>	572

LX - A formação de jovens e adultos no contexto da educação noturna baiana: compreensões formativas sobre atos de currículo e políticas curriculares? <i>Rita de Cássia Santana de Oliveira</i>	580
LXI - Educação para o século XXI: em pauta as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio no Brasil <i>Ronaldo de Sousa Almeida e Ludmila de Almeida Freire</i>	589
LXII - Currículo e a representação das políticas públicas no contexto espacial: o caso do norte fluminense/RJ <i>Scheila Ribeiro de Abreu e Silva</i>	598
LXIII - O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do PROEJA no IFMT - política, fato e possibilidades <i>Silvia Maria dos Santos Sterling e Joyce Mary Adam</i>	608
LXIV - Base nacional comum curricular e performatividade docente <i>Thaís Silva Verão Theodoro E Eliane Aparecida da Silva</i>	617
LXV - Formação de jovens e adultos trabalhadores no estado do Rio de Janeiro: uma análise da proposta curricular do programa nova EJA <i>Tiago Dionísio da Silva</i>	624
LXVI - A inversão da ordem de prioridades: as avaliações sistêmicas como dispositivo de controle do currículo <i>Valéria Moreira Rezende e Rogéria M. R. Isobe</i>	633
LXVII - A base nacional comum curricular em números: uma análise sobre a participação na construção do documento <i>Vanessa do Socorro Silva da Costa e Marcos Vinícius Lobo Ferreira</i>	641
LXVIII - Flexibilização e consolidação das dinâmicas curriculares dos cursos de licenciatura da primeira expansão da Universidade Federal de ALFENAS - UNIFAL-MG <i>Vanja Myra Barroso Vieira da Silveira</i>	649

LXIX - Os sentidos dos discursos dos docentes acerca da política pública PDE- escola considerando os resultados do IDEB, no período de 2007 a 2014 nas escolas públicas do sistema municipal de Santa Rita/PB **658**
Veridiana Xavier Dantas

LXX - Currículo e políticas educativas na era da mensuração **667**
Vilma Clencia de Macedo Jurema Freire

LXXI - Política de avaliação externa e redução curricular: uma tendência em construção? **676**
Willana Nogueira Medeiros Galvão

Currículo e teorias

LXXII - Freire e Giroux: diálogos curriculares **686**
Alessandra Victor e Rosane Karl Ramos

LXXIII - Conhecimento escolar: entre o particular e o universal **694**
Aloana de Oliveira Pereira e Roberta Avoglio Alves Oliveira

LXXIV - Currículo mínimo: sentidos hegemônicos do significante “mínimo” **701**
Clarissa Bastos Craveiro e Rafaela de Sousa Paim

LXXV - Currículo e didática: territórios em disputa? **709**
Cléide Maria Quevedo Quixadá Vian

LXXVI - A regência do currículo de matemática: uma racionalidade para governar modos de vida **718**
Deise Maria Xavier de Barros Souza e Marcio Antonio da Silva

LXXVII - Currículo, identidade e estratégias pedagógicas: uma análise a partir da climatologia escolar **727**
Denizart Fortuna

LXXVIII - Currículo e minoração: margeando possibilidades no ensino de ciências **735**
Edilena Maria Corrêa, Maria dos Remédios de Brito e Maria Neide Carneiro Ramos

LXXIX - Democracia e povo brasileiro no currículo de história: fixações e deslocamentos nas narrativas de licenciandos <i>Érika Elizabeth Vieira Frazão</i>	742
LXXX - O currículo como elemento favorecedor do desenvolvimento humano na perspectiva da teoria histórico-cultural <i>Fábio Brazier</i>	751
LXXXI - A literatura e os conteúdos de história da África lusófona contemporânea <i>Ivete Batista da Silva Almeida</i>	760
LXXXII - Pensando currículos com Deleuze & Guattari <i>Janete MagalhãesCarvalho e Steferson Zanoni Roseiro</i>	769
LXXXIII - Base nacional comum curricular: questionando a tentativa de homogeneização do ensino no século XXI a partir da teoria do discurso <i>Jéssica Rochelly da Silva Ramos , Jessica Fláine dos Santos Costa, Janini Paula da Silva e Kátia Silva Cunha</i>	777
LXXXIV - Crítica ao currículo educacional: entre a liberdade e a domesticação <i>José Alan da Silva Pereira</i>	788
LXXXV - A escola entre os mitos de Apolo e de Dioniso <i>Juarez Melgaço Valadares e Maria Clara Pereira Santos</i>	801
LXXXVI - O comum e o singular na produção acadêmica sobre o curso de pedagogia no colóquio luso-brasileiro de curriculares <i>Juliana Cândida dos Santos, Daniela Schiabel e Helena Maria dos Santos Felício</i>	810
LXXXVII - Eu tenho que achar um lugar para esconder as minhas vontades: sobre tentativas de invisibilização de desejos e a potência dos praticantes dos cotidianos escolares na produção curricular <i>Juliana Morett Zambrotti Cunha e Dulcimar Pereira</i>	819

LXXXVIII - Currículo e as filosofias da diferença: ou sobre os possíveis da produção curricular imanente <i>Juliana Paoliello, Edson Maciel Júnior e Terezinha Maria Schubter</i>	827
LXXXIX - Analisando as políticas curriculares sobre tecnologia de informação e comunicação (TIC) a partir da teoria do discurso <i>Livia Moura Cardoso Bastos de Farias</i>	838
XC - Trajetória histórica das concepções curriculares da educação básica no Brasil <i>Magali Maria de Lima Ribeiro</i>	846
XCI - Um estudo sobre os sentidos de currículo a partir da contribuição da teoria do discurso <i>Maria Julia Carvalho de Melo, Maria Angélica da Silva, Priscilla Maria do Carmo, Girleide Torres Lemos e Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida</i>	861
XCII - Pensando currículo como prática de liberdade <i>Maritza Maciel Castrillon Maldonado e João de Deus dos Santos</i>	869
XCIII - (In)Disciplinando o currículo – possibilidades curriculares ou BNCC? <i>Regiane de Souza Costa</i>	877
XCIV - Currículos entre ambiguidades, permanências e invenções <i>Regiane de Souza Costa</i>	886
XCV - O processo de construção de um livro didático para a disciplina currículo <i>Regina Céli Oliveira da Cunha</i>	892
XCVI - Estética (in)visível: uma análise dos sentidos de estética no currículo da educação infantil a partir de imagens <i>Rosemari Formento Bonickoski</i>	901
XCVII - Do currículo-acomplamento ou das lógicas de revezamento <i>Steferson Zanoni Roseiro e Janete Magalhães Carvalho</i>	911
XCVIII - A biopotência dos processos de aprenderensinar no cotidiano escolar: por uma vida curricular não codificada <i>Suzany Goulart Lourenço</i>	919

Currículo e ideologia

XCIX - O enfrentamento a cultura patriarcal como eixo estruturante do currículo escolar: análise dos limites e desafios do Projeto Lei Maria da Penha nas escolas de Caruaru/Pernambuco <i>Emerson Silva Santos e Elba Ravane Alves Amorim</i>	930
C - Ideologia de gênero no currículo? O proselitismo religioso na educação pernambucana <i>Grasiela A. Morais P. de Carvalho e Cleyton Feitosa Pereira</i>	939
CI - Currículo e ideologia de gênero: dialogando sobre a diversidade sexual na escola <i>Márcio Luiz da Silva</i>	948
CII - A dialética negativa e o debate sobre a diferença <i>Renata Peres Barbosa</i>	957

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 POLÍTICAS EDUCACIONAIS



- I -

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Alfredo Balduino Santos - UDESC (Brasil)

Ana Maria Costa e Silva - UMINHO (Portugal)

Fábio Napoleão - UDESC (Brasil)

INTRODUÇÃO

A Universidade pública brasileira tem como fim a produção de conhecimentos e sua socialização junto a sociedade, o que coloca a extensão universitária em condição de destaque, considerando a sua especificidade e proximidade com a comunidade em que se insere. Neste sentido, Marscovitch (1994) observa que a extensão é de suma importância no sentido de fazer da Universidade um espaço presente nos projetos nacionais de desenvolvimento e na resposta às demandas sociais.

A atuação extensionista tem proporcionado a percepção que a IES cumpre com o princípio de que,

[...] para a formação do profissional cidadão, é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá que enfrentar (NOGUEIRA, 2000, p. 120).

Considerando o plano de gestão da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e seu Plano de Metas, que refere “excelência com responsabilidade social”, inclui-se aí a formação de profissionais comprometidos para com o desenvolvimento social, capaz de refletir criticamente sobre o que está a sua volta e pensar medidas de intervenção que proporcionem uma melhor qualidade de vida para o conjunto da sociedade. Desta forma, há que se

estabelecer, entretanto, que a extensão, além de conjugar-se às políticas públicas, deva estar também profundamente articulada com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade, tendo em vista que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem de estar alicerçada no perfil de Profissional-Cidadão que se quer para seus acadêmicos.

Deste modo, observa Jezine (2004), é fundamental refletir, discutir e analisar as concepções ideológicas de Universidade e extensão universitária, considerando as implicações que estas concepções podem trazer para a prática curricular universitária, no que se refere ao tipo de formação, de sujeitos e sociedade que se pretende desenvolver. Assim, desde que assumi a Coordenação de Extensão na UDESC, efetivamente há 6 anos, trabalhando nas políticas de extensão do Brasil, acompanhando o fórum de Pró-reitores, aprovamos nas instancias da UDESC, nossa própria Política de Extensão, propondo a aproximação do ensino e da pesquisa, criamos o grupo de estudos para gestão de Riscos e Desastres, aprovamos a política de ações afirmativas, também o Núcleo Extensionista Rondon da UDESC que prepara, organiza e realiza ações buscando dar fundamentação a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, dentre outras ações. Destacamos também a pesquisa já encerrada, cuja finalidade foi a de investigar, a partir da visão dos acadêmicos, como a extensão universitária pode viabilizar políticas públicas e ainda, a participação no Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino: Direitos Humanos e Diversidades desde 2013.

Nesse contexto, conforme exige o Plano Nacional de Educação (PNE), **Lei nº 13.005 de 25 junho de 2014, que em sua meta 12.7**, responsabiliza as IES a "assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social".

Somos mobilizados à implementação desse processo de desenvolvimento e incentivo da extensão universitária considerando as áreas definidas pela Política Nacional de Extensão. Diante do grande desafio para o decênio 2014 - 2024, defendemos que a extensão nas reformas universitárias deverá se apresentar com um novo papel sendo contemplada também nos currículos dos cursos de graduação, se estabelecendo como uma opção de enfrentamento dos problemas do capitalismo global, atuando na construção da democracia, contra a exclusão social, na defesa do meio ambiente e a favor da diversidade e pluralidade cultural, ou seja, urge a necessidade de procedimentos pedagógicos interdisciplinares.

Com isso, a UDESC por meio do Núcleo Extensionista Rondon se lança ao desafio de cumprir a lei em questão, ou seja, **Lei nº 13.005 de 25 junho de 2014**, e o mínimo, 10% (dez por cento) para creditação da extensão universitária, considerando as atividades que são desenvolvidas semestralmente conforme passaremos a descrever.

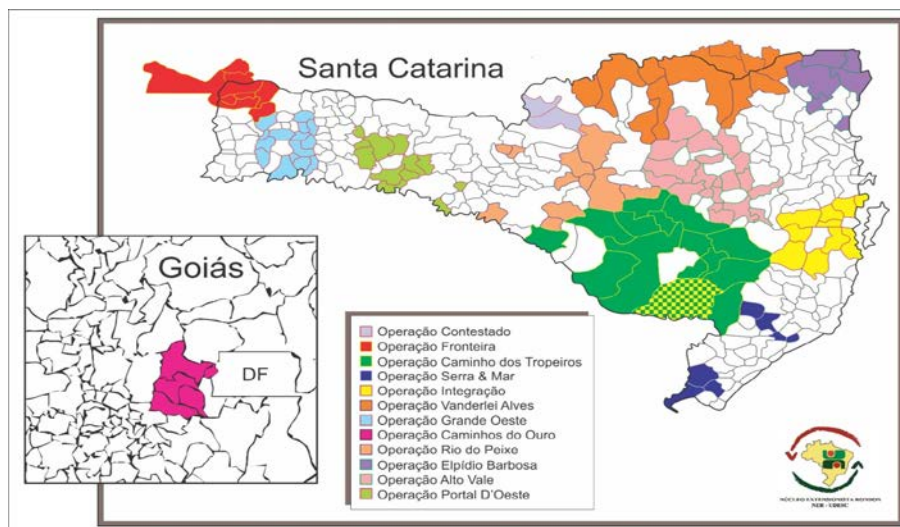
O NER UDESC COMO POTENCIAL PARA A CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Criado por meio da Portaria nº 1192/2010, o **Núcleo Extensionista Rondon – NER/UDESC** proporciona o intercâmbio dos acadêmicos e a inserção da Universidade em diversos cenários do Estado de Santa Catarina, e mesmo fora do estado, buscando-se, assim, a garantia da interdisciplinaridade, da interação entre a Universidade e a Sociedade, da qualidade e do impacto das ações de extensão no âmbito da UDESC, reforçando a missão da universidade diante a realidade social.

A atuação extensionista tem proporcionado aos acadêmicos a percepção de que a IES cumpre com o princípio de que é imprescindível para a formação do profissional cidadão sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica acadêmica com realidade social palpável.

Deste modo, o NER atua nas áreas da Extensão Universitária Brasileira, onde até o momento, já realizou, doze inserções sociais, as quais denominamos Operações, como podemos observar no mapa que segue:

Figura 01



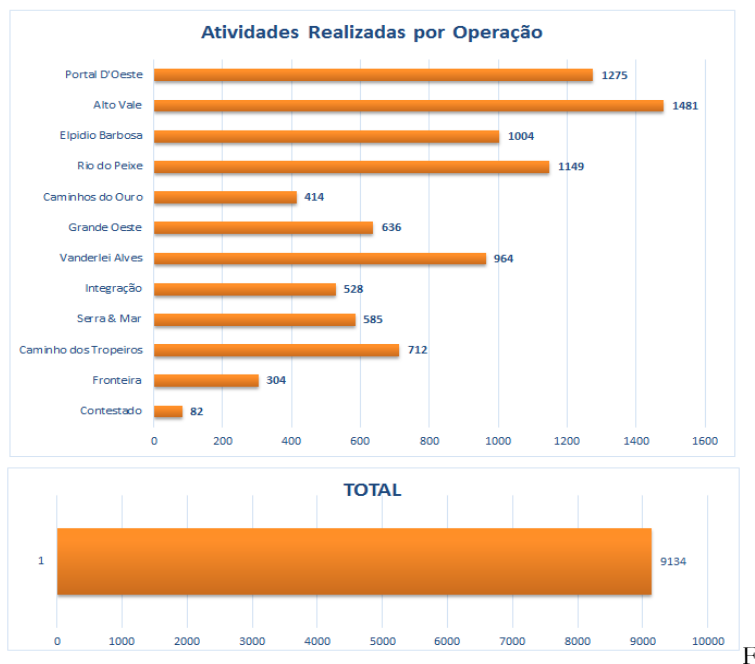
Fonte:NER UDESC, 2016.

Estas operações contabilizam a participação de 2370 acadêmicos e servidores universitários (técnicos e professores), que por dez dias ficam imersos em diferentes municípios, vivenciando a realidade social deste município, considerando as oito áreas da extensão universitária, a saber: saúde, educação, meio ambiente, cultura, direitos humanos e justiça, comunicação, tecnologia e produção e trabalho.

Neste espaço de imersão social, considerando as áreas da extensão universitária, já mencionadas os acadêmicos para além de vivenciarem o dia a dia social, têm ainda, a oportunidade de interagirem com este grupo social, convivendo com as demandas políticas, sociais e administrativas, com uma intensidade, que de acordo com diferentes depoimentos, por certo não teriam outra oportunidade de vivenciar.

As atividades são organizadas por meio de oficinas e palestras, de acordo com o que é solicitado pelo município. Nestas doze operações foram realizadas um total de 9.134 atividades, conforme gráfico que segue:

Figura 02



FONTE: NER UDESC, 2016.

ALGUNS DEPOIMENTOS QUE ILUSTRAM O IMPACTO DA ATIVIDADE PARA O ACADÊMICO

Durante as atividades realizadas pelo NER UDESC, desde 2010, alguns depoimentos têm sido importantes para o fortalecimento das atividades, bem como, e especialmente para a percepção deste acadêmico sobre o significado desta participação na composição do seu mosaico de formação. Registramos a seguir alguns destes depoimentos:

Dentre as oficinas que realizei e participei: em um certo asilo, não vou me esquecer de cada abraço apertado que recebi, dos sorrisos dos idosos por terem alguém para compartilhar uma de suas tantas histórias vividas. Nas creches e escolas, não me esquecerei daquela criança que tem tanto, mas tanto amor para lhe dar, de uma forma tão simples, tão pura, de quando eles vinham e me derrubavam dando um mega montinho no "Tio Will", da hora de ir embora e os pequenos choravam pedindo para ficar mais um pouco e porque não citar, do pequeno que olha para mim e diz "Tio, cocô, limpa!" haha. Leverei para vida, a história do Júlio, um

cadeirante, que mostrou que não existe limitações, os limites somos nós que impomos sobre nós mesmos, ensinou a todos que com persistência e força de vontade podemos chegar onde queremos, ensinou a não reclamar de algo que está ruim e sim a lutar para que melhore. Conbeci 19 estranhos, hoje são amigos, irmãos (Depoimento 01).

Conforme os dias foram passando comecei a sentir diversas sensações, quase que ao mesmo tempo. Alegria, cansaço, paixão, sono, medo, disposição, coragem... Um turbilhão de emoções em tão pouco tempo. Tirei energia que nem sabia que existia dentro de mim. Dia a dia começamos a descobrir as potencialidades e limites um dos outros. A equipe era tão diferente e igual ao mesmo tempo, completávamo-nos (Depoimento 02).

Chegou então fevereiro de 2014, data da operação e lá eu estava. Fiz coisas inimagináveis para um Engenheiro de Petróleo. Palestra sobre sexualidade, dança, abraços na praça, Cine Rondon, e o mais marcante foi uma visita ao asilo. Lá haviam senhores abandonados por seus filhos e não eram poucos. Quem diria que o ser humano teria coragem de fazer isso com quem lhe concebeu (Depoimento 03).

Costumo escutar alguns "Mas o Rondon não tem nada haver com nosso curso" de alunos de administração pública. Pois bem, nessa operação tive o imenso prazer de conhecer o município catarinense de Presidente Castello Branco, que adota a Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P), sendo que já recebeu premiações em nível nacional por conta deste fato. Engraçado foi, que A3P era um dos assuntos que mais estudei no semestre que passou, e em uma tarde, vi meus olhos brilharem ao escutar do prefeito e dos gestores municipais sobre seus projetos. Gostaria de dizer aos meus colegas: vivam o que vocês estudam; conheçam uma prefeitura como esta; saiam da sala e ouçam o plano de gestão municipal da boca dos próprios gestores, não só do professor, dos textos. Eu tive essa sorte, e só tenho que agradecer ao Núcleo Extensionista Rondon Udesc - NER / UDESC por me levar à esses e muitos outros lugares. Sim, Rondon engloba o nosso curso (e muitos outros) (Depoimento 04).

Os depoimentos acima, demonstram um pouco do que representa para estes acadêmicos esta imersão social, revelando suas emoções, descobertas e compromisso social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratarmos da curricularização da extensão universitária, corroboramos com Tomaz Tadeu da Silva, quando observa que uma teoria do currículo “começaria por supor que existe, ‘lá fora’, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada ‘currículo’. O currículo seria

um objeto que precederia a teoria, a qual entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (Silva, 2000, p. 11).

Os estudos sobre currículo são recentes. Eles surgem no contexto de uma educação de massas estadunidense na década de 1920, principalmente a partir das ideias de Bobbitt (2004), que busca uma mudança radical no sistema educacional. Para tanto, apresenta um modelo voltado para a economia, propondo que o funcionamento da escola aconteça de maneira semelhante às empresas. Bobbitt (2004) vê na eficiência o sinônimo para a conquista de suas intenções e atribui ao currículo uma função técnica, ou seja, de organização.

Esse modelo se consolida na década de 1940 a partir das ideias de Tyler que agrega àquelas já existentes um caráter comportamentalista que se radicaliza na década de 1960, quando a tendência tecnicista é revigorada nos Estados Unidos. Enfim, os modelos tradicionais de currículo estavam restritos às questões técnicas relacionadas ao modo de fazer, ou seja, ao como fazer o currículo.

A concepção de currículo abarca a valorização do saber interdisciplinar, podendo-se defini-lo como um conjunto de conhecimentos, competências, saberes e habilidades, experiências e valores, com vistas a formação de profissionais competentes e cidadãos, para a sociedade do momento, considerando aspectos históricos, políticos e econômicos.

No entanto, não podemos deixar de observar que a lógica de organização de um currículo que contemple a extensão universitária não pode ser separada em caixinhas. Deve prever um tempo e um acontecer, um tempo dos parceiros, um tempo dos contatos, um acontecer de retomada às propostas. As possibilidades de integração são grandes e podem ser proveitosas, mas dependem de novas redefinições, aprendizagens e de novos tipos de gestões da extensão, da pesquisa e do ensino no ensino superior (Botomé, 2001).

Deste modo, podemos afirmar que o currículo não possui neutralidade, está apoiado em um sistema de crenças e valores e tem direções que apontam para determinados resultados, tendo em vista o contexto histórico no qual se encontra inserido. Nenhuma teoria é neutra ou desinteressada; estas, normalmente encontram-se implicadas em relações de poder e interesses, com isso, acabam imprimindo sua marca no movimento e consolidação das políticas educacionais (Pacheco, 2002, 2005, 2014; Sacristán, 2013).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Botomé, S.P. (2001). Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In Faria, D.S. (org) *Construção Conceitual da*

Extensão Universitária na América Latina. Brasília: Editora Universidade de Brasília

Brasil. (1996) *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 07 de março de 2012.

Marcovitch, J. (1994). *Diretrizes para a Extensão Universitária na USP*. Apresentado ao Conselho de Cultura e Extensão Universitária, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP, (mimeografado)

Nogueira, M. das D. P. (org.) (2000). *Extensão Universitária. Diretrizes conceituais e políticas*. Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 – 2000. Belo Horizonte: PROEXT/UFMG/Fórum.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2006). *Estudos Curriculares*. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Sacristan, J. G. (1998). Um só conceito ou diversas concepções de currículo? In: Gómez, A. I. P. & Sacristan, G. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: 4ª. ed. Artes Médicas.

Sacristán, J. G. (org.) (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso Editora.

- II -

O PIBID COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E POSSIBILIDADES

Ana Jéssica Corrêa Santos – UnB (Brasil)

Shirleide Pereira da Silva Cruz – UnB (Brasil)

INTRODUÇÃO

Neste artigo analisaremos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid como política pública de formação inicial de professores, considerando-o como componente curricular que apresenta como objetivo promover aos alunos da licenciatura a oportunidade de vivenciar o magistério antes de sair da faculdade, além da valorização da prática do magistério.

Nesse sentido, metodologicamente, foi utilizado o método crítico-dialético para analisar alguns documentos legais ligados ao Pibid. O método se caracteriza pela compreensão da historicidade dos homens pelo movimento dialético, percebido sob o olhar da mudança, das contradições, da totalidade e também buscando analisar os mais variados fenômenos para a compreensão do objeto estudado. Triviños (1987, pág. 52) afirma que a concepção materialista apresenta três características, sendo a primeira a materialidade do mundo, ou seja, “compreender que todos os fenômenos, objetos e processos que se realizem na realidade são materiais” já a segunda característica é a matéria anterior à consciência, isto é, “reconhecer que a ciência é um reflexo da matéria [...] que se constitui numa realidade objetiva” e a terceira é que o mundo é conhecível, ou seja, “[...] o homem de conhecer a realidade se desenvolve gradualmente”.

Compreender que conhecer é a decomposição do todo, ou seja, “para se compreender a realidade é necessário entender as parte para se chegar à essência. (KOSIK, 1976, p, 18).

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação inicial de professores é um dos mecanismos mais significativos ao qual o aluno em formação tem acesso com a finalidade de apreender, significar, compreender a importância da função docente para tornar-se um profissional capaz de cumprir a sua função social enquanto ser docente, ou seja, compreender todo o movimento educativo, a vida humana, as mediações, as determinações históricas. Nesse aspecto, a dinâmica social por melhorias na educação é marcada por lutas de classes que permeiam todos os avanços e retrocessos na área educacional.

O final do século XX esteve marcado pela ampliação de debates no campo da educação tendo como aspecto principal as reformas que foram (e estão sendo) implementadas no Brasil. Crises da educação, novas tecnologias educacionais, tempos de privatizações do ensino, imposição de políticas que restringem o gasto público nessa área, congelamento e redução de salários dos professores, flexibilização do mercado de trabalho, ênfase na dimensão instrumental e técnica de educação, crescente volume de encargos dos/as profissionais das escolas [...] (BARROS, 2005, pag. 69)

Situações descritas acima demonstram que a formação de professores é influenciada diretamente pelas reformas que aconteceram no final do século XX e até hoje por meio das políticas públicas adotadas vem sofrendo interferências diretas de organismos internacionais, locais, regionais.

Desse modo é necessário rompermos com a lógica dos organismos internacionais da dinâmica neoliberal marcada pela globalização em que incita uma formação de professores e demandas sobre a educação e o sistema educacional numa perspectiva custo e benefício vinculada ao produtivismo e a educação por resultado estabelecendo padrões de rendimento (VEIGA, 2002). Assim, ao se pensar em formação de professores numa dimensão democrática e emancipadora é necessário criar políticas públicas que vão ao encontro com as necessidades históricas das classes populares em que defenda o caráter emancipador do nosso povo e que corrobore para a eliminação das atuais

condições de trabalho e da formação de professores vigentes hoje além do propósito de aumentar a qualidade da educação pública (FREITAS, 2014).

Desse cenário, destaca-se que a formação inicial e continuada para uma educação de qualidade é de suma importância para o bom desempenho dos professores, atrelada às condições de trabalho, carreira, salário, valorização dos profissionais sejam cada vez mais aperfeiçoadas e que atualmente, a conquista de cada um desses itens, torna-se uma conquista para o campo da educação.

É necessário frisar ainda que a formação inicial necessita de conhecimentos teóricos e práticos na intenção de se ter uma formação sólida, além de proporcionar que os alunos possam fazer relações sobre a práxis docente. Deste modo, o Pibid, é um programa criado em 2007 por meio da Capes com o objetivo de possibilitar a valorização do magistério, bem como incentivar a docência, além de aproximar a educação básica com as universidades.

Após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, em que foi assegurado em seu art 62 a obrigatoriedade da formação em nível superior, muitas políticas já foram implementadas, assim como muitas mudanças já se realizaram nas políticas da formação de professores e podemos observar que desde a década de 1990 muitas ações, principalmente, no que tange a formação inicial de professores vem sendo discutidas e implementadas.

Nesse sentido, o Pibid é uma política pública do campo da educação de âmbito federal em que objetiva a formação inicial e continuada de professores dos diversos tipos das licenciaturas em que o programa contempla o aluno da licenciatura com uma bolsa mensal distribuídos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com as escolas de educação básica da rede pública de ensino. Sendo assim, os objetivos do Pibid no seu Art. 3º, são:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2009, pag. 1)

Tem o intuito, então, de inserir o estudante ainda na sua formação acadêmica para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com o acompanhamento tanto de um professor coordenador na universidade quanto de um professor coordenador na escola em que os projetos são desempenhados, viabilizando ao estudante o acesso a realidade da escola pública promovendo assim a integração entre a educação superior e a educação básica.

O PIBID E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Com a caracterização descrita do Pibid observa-se a aproximação mais estreita entre as universidades e as escolas públicas, e essa articulação tem viabilizado a troca de conhecimentos, a aplicação de projetos e metodologias inovadoras que somados com o estágio curricular obrigatório e combinadas com a prática docente oportuniza ao licenciando a vivência de novas experiências que muitas vezes são desconhecidas e que visam uma reflexão sobre o ato educativo.

Portanto, o papel desempenhado pelo Pibid nessa relação deve ser pensada num sentido de integrar esse programa como parte integrante do currículo das universidades, pois de acordo com a resolução nº 02/2015 que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores-DCNs apontam a necessidade de se promover parcerias entre as universidades e as escolas da educação básica (BRASIL, 2015). Estabelecer o fortalecimento do relacionamento entre os professores atuantes e os futuros professores, além disso, a resolução prega uma maior inserção dos estudantes de licenciaturas na educação básica, priorizando a prática docente com o objetivo de conhecer o contexto educacional nas suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e tecnológicas para que haja uma integração entre teoria e prática no processo de formação de docente com a vivência deste com o ensino, pesquisa e extensão promovido pelas universidade.

As novas DCNs entendem necessário no processo educativo uma relação mais profícua entre as escolas básicas da educação e as universidades de educação superior, bem como com a pós-graduação, ou seja, todas as instituições devem trabalhar em conjunto para influenciar e ser influenciado na dinâmica formativa do processo de formação inicial e continuada. Nessa mesma linha, a própria LDB nº 9.394/96 propõe que a educação superior em seu art. 43 assegure

o desenvolvimento de atividades de extensão com o objetivo de aproximar o ensino superior da educação básica, sendo que as universidades devem priorizar a formação e capacitação dos futuros docentes do ensino básico.

Assim, o Pibid insere-se como um programa de extensão universitária que promove a indissociabilidade entre a teoria e prática para despertar a possibilidade dos docentes problematizar a realidade de uma escola, e também aguçá-los a ter olhar crítico sobre o *status quo* da educação básica ao articular os saberes apreendidos na universidade e confrontá-los com seu cotidiano nas escolas de ensino básico. Deste modo, percebe-se que o Pibid é um programa relevante dentro da extensão universitária, no que tange ao ensino das licenciaturas, essa importância é elencada no Plano Nacional de Educação (PNE) na estratégia 12.7 da meta 12, propondo “assegurar no mínimo 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos nos cursos de graduação ofertados pelas universidades devem ser preenchidos por meio de programas e projetos de extensão universitária”. Essa exigência favorece a manutenção do Pibid dentro da extensão universitária, e, posteriormente, a possibilidade da sua inclusão no componente curricular dos cursos de licenciaturas para que o docente tenha uma formação sólida na perspectiva da práxis. Nesse contexto, evidencia-se que a universidade deve estimular as práticas extensionistas para manter-se conectada com a sociedade, sendo o Pibid um excelente instrumento de captação de ação e reação trazidos pelos docentes dos cursos de licenciaturas no ambiente escolar.

Percebe-se possibilidades do Pibid na extensão universitária para conseguir realizar seus objetivos coadunando com as diretrizes definidas no Plano Nacional Extensão Universitária (2012), sendo elas: a interação dialógica, a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o impacto na formação do estudante e também impacto e transformação social. Logo, o Pibid deve ter a intenção não somente ligada a formação dos professores, mas se configurar como uma extensão universitária que promova mudanças efetivas nas comunidades em que o programa é desenvolvido, seja pela ampliação do debate sobre educação básica, seja pela introdução de novas abordagens desenvolvidas pelas universidades a serem aplicadas com sucesso no ambiente escolar.

O amadurecimento do Pibid como política de pública de formação de professores pode tanto se apresentar como extensão universitária como agregar outras modalidades curriculares no fluxo dos cursos de licenciaturas, pela via, por exemplo, da prática como componente curricular ou como residência pedagógica na qual o licenciando vivencia uma imersão no seu futuro espaço de trabalho.

A inserção do Pibid no currículo dos cursos deve se basear numa discussão da relevância e do impacto que esse programa tem na formação do futuro professor, assim, para ajudar nessa discussão o autor Sacristán (1947, p. 22) afirma que “o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino [...]”, a partir desse afirmação percebe-se que o Pibid atua de modo relevante na extensão universitária e que pode pleitear os seus objetivos nos currículos dos cursos de licenciaturas por facilitar a relação dialógica entre teoria e prática ao complementar de forma atuante e dinâmica na formação dos futuros docentes configurando em espaço de crítica e problematização da realidade.

Desta feita, ao mesmo tempo em que o Pibid desencadeia uma série de oportunidades de aprendizagens no processo de formação inicial de professores pode também apresentar elementos pautados por uma lógica neoliberal. Assim, essas oportunidades somente serão críticas e passíveis de se configurarem como ação de transformação no momento em que as atividades desenvolvidas pelos licenciados do programa sejam refletidas dentro de um espaço/tempo, no currículo do curso de formação, no favorecimento de uma análise crítica do modo como é feita a inserção dos licenciados numa realidade profissional para que se construa uma forma de integração autônoma, ou seja, os licenciados devem ter consciência do seu papel de transformador de sua realidade local (FELICIO, GOMES E ALLAINI, 2014).

Nessa mesma linha, reconhecer o programa como um componente curricular é ter em mente o que Sacristán (1947, pag 21-22) admite:

[...] o currículo como expressão de uma série de determinações políticas para prática escolar, o currículo como conteúdos sequencializados em determinadas matérias, como saberes distribuídos pelos professores, como campo das interações e dos intercâmbios entre professores e alunos, como “partitura” da prática, etc [...]

Nesse sentido Lopes (2004) reconhece que as políticas curriculares não são apenas os documentos escritos, mas abrange os processos de planejamento que são constituídos em múltiplos espaços da educação. Significa dizer que as políticas vão muito além das instâncias governamentais, isso não significa desconsiderar o poder da esfera governamental, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas são produtoras de sentidos para as políticas currículo. Deste modo, o Pibid como programa que compõe o currículo das universidades e das escolas básicas de educação viabilizando que os licenciando

e professores favorece a reflexão sobre a profissionalização docente de forma mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto procuramos estabelecer os embasamentos das políticas curriculares e a sua importância para a formação inicial de professores, por meio do Pibid, que vem se apresentando como um programa que desde o ano de 2007 viabiliza aos licenciandos a oportunidade de fortalecer os conhecimentos apreendidos nas universidades e ter contato com a realidade escolar, desse modo, realizando a práxis pedagógica, o que proporciona a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O Pibid, já se insere na maioria das universidades públicas e particulares como componente curricular dos cursos de licenciatura, o que possibilita a valorização da formação de profissionais da educação e também por proporcionar debates mais consistente e críticos acerca das teorias educativas, colaborando para a eliminação de práticas tradicionais, tecnicistas, pragmatistas, porém apresenta alguns limites, pois ainda é um programa de governo e não uma política de Estado, além de não atender todos os licenciandos das universidades, pois para participar do programa é necessário passar por uma seleção o que exclui muitos alunos de participarem dessa experiência, pois é limitado o número de bolsas cedidas pelas Capes.

Desse modo, é fundamental entendermos que para se ter uma formação de professores de cunho emancipador e reflexivo é importante se ter como princípio relação teoria e prática, a fim de corroborar para integrar os conteúdos visto em sala de aula com as situações que ocorrem nas escolas estabelecendo uma construção dialógica, na concepção da totalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Maria Elizabeth de. Formação de Professores (as) e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em 10 de jul.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9394/96*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)*. Câmara dos Deputados. Brasília: 2014. Disponível em:
<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 10 de jul de 2016.

CAPES (2009). *Portaria n. 1.243, de 30 de dezembro de 2009*. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Maio de 2012.

FELICIO, H.M.S, GOMES, C, ALLAIN, L.R. O Pibid na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites. *Educação*. Santa Maria, v. 39, n. 2, p.1-15, maio/ago. 2014. Disponível em:
<<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8175/pdf>> Acesso em 15 de jul de 2016

FREITAS, Helena Costa Lopes de. O PIBID e as políticas de formação e valorização profissional do magistério. In: PRADO, Eliana Guilherme do Val Toledo (Org.) *Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LOPES, Alice Casemiro. Política curricular: continuidade ou mudança de rumo? *Rev. Bras. Educ.*, no.26, p.109-118, Ago 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>> Acesso em: 16 de jul de 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1947.

TRIVINOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I.P. A, AMARAL, A.L (orgs.) *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

- III -

AUTONOMIA CURRICULAR NO CONTEXTO DE REFORMAS EDUCACIONAIS: INFLEXÕES DOCENTES

Ângela Cristina Alves Albino - *UFPB/Brasil*

INTRODUÇÃO

A autonomia docente na proposição curricular é uma temática insistente no texto político, embora assuma intenções e sentidos diferenciados. O discurso da autonomia curricular, especialmente no Brasil, é um terreno movediço e permeado de ambiguidades. Temos um currículo prescrito como modelo e referência para as escolas e um sistema de avaliação nacional que acompanha o seu desenvolvimento, mas infelizmente com o mesmo modelo de países bem sucedidos ainda vivenciamos uma busca incessante em reformulá-lo. A insistência em reformular documento, sem uma análise e participação de quem está “na ponta” tem sido um dos fatores que prefiguram um currículo esfacelado e distante da perspectiva de um currículo projeto.

Alguns discursos docentes acerca da autonomia curricular no momento de formulação do projeto político-pedagógico ajudarão a compreender algumas mudanças e permanências na estruturação do currículo escolar. São enunciações políticas extraídas de professores de escolas públicas que vivenciaram a onda reformista em prol de uma maior descentralização e autonomia. As vozes serão apresentadas ao contextualizarmos modelos e gerências políticas da agenda educacional brasileira, como espécies de conversação (PINAR 2004), no qual convergem diversas enunciações presentes na comunicação humana.

A força discursiva mantém-se em torno da descentralização dos sistemas de ensino, utilizando parâmetros de eficiência, eficácia, excelência e competitividade, oriundos da racionalidade econômica. A ênfase no planejamento e na avaliação para controle de resultados da escola, em toda sua

multiplicidade, justificaria tal empreendimento. Alguns discursos docentes enunciam a concreticidade de tal fato em simples visita a secretaria de educação de seu município:

Professora1 - Na secretaria tem muita coisa mudando... agora a gente não vai ter mais coordenadora de creche, teremos uma gerente(risos). Na verdade não tem mais coordenações tudo agora lá é gerência. Gerência do Ensino Fundamental, Gerência da educação Infantil...

Esse processo de exaltação à descentralização está significado nas políticas oficiais como maior concessão de autonomia ao espaço escolar. Sobre a escola recai a grande responsabilidade de reconstruir um novo percurso para o ensino com vistas a atender às novas demandas sociais. Fairclough (2001, p.100), analista crítico do discurso, acredita as formas discursivas e as estruturas sociais se influenciam mutuamente, e por indicar que “os textos contêm traços e pistas de rotinas sociais complexas”. Para o autor, a Análise crítica do discurso objetiva “tornar visíveis às relações entre linguagem e outras práticas sociais, muitas vezes naturalizadas e opacas” e, portanto, não percebidas pelos indivíduos.

No entanto, a autonomia, sob os princípios da eficiência e eficácia, deve ser entendida a partir do contexto social. Conforme Martins (2006, p.30), a compreensão do processo de autonomia permite que avaliemos a distância e a tensão existentes entre lutas que consideramos autônomas e as instituições sociais que têm como função garantir a reprodução das relações de produção, pois “suas possibilidades e os limites para seu exercício são dados no conjunto de fatores subjetivos”. Neste entendimento, a autonomia só pode ser definida, portanto, como relação e prática social.

Discursos acerca da descentralização e da autonomia, originárias na produção, permeiam todos os níveis da gestão educacional. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) assumiu a descentralização, como base da gestão educacional, sob a discursividade de aproximar os governos locais das necessidades reais da escola, a partir das regulações impostas pela agenda de financiamento da educação, promovidas por agências multilaterais. Assim procuraremos destrinchar alguns desses caminhos a partir de algumas análises de cunho político e linguístico sobre os discursos da autonomia.

Esse discurso criticava, também, a falta de autonomia da escola e de participação da comunidade na “construção” e “execução” do projeto político-pedagógico. Nesse diagnóstico, fica excluída a formação e a valorização do magistério, como se estas, não fossem também, imprescindíveis à construção da identidade da escola. Um discurso docente bem atual, acerca da construção do

Projeto político-pedagógico vai, infelizmente, mostrar que os avanços não foram tão significativos:

P3: Olha a gente sabe que o p.p.p é importante para escola é porque as vezes a gente não se vê muito estimulada mesmo a fazer nada. Sei lá... bate um cansaço de ver que os anos se passam e a nossa profissão só tem sido desvalorizada... e você sabe, que pra gente projetar a própria vida é preciso que a gente esteja muito estimulada, imagine fazer isso com esse desrespeito que sofremos. Até uma piso rasteiro desse ainda não querem pagar a gente!

A discussão no campo da política educacional em torno da autonomia e descentralização dos estabelecimentos de ensino continua, na primeira década dos anos 2000, ressignificada/continuada nos programas do governo Lula. O discurso democrático mediado pela descentralização e autonomia é, ainda, a batuta que rege as políticas educativas na contemporaneidade, mas é pela análise da natureza desses princípios democráticos em instituições concretas que podemos ter condição de avaliar se estes princípios postulados estão sendo respeitados. Se os princípios e valores que o sustentam se encarnam em instituições concretas.

METODOLOGIA

Como foi discutido anteriormente, os processos são caracterizados por uma desobrigação do poder público aos problemas constituintes da prática pedagógica e, o que é posto como uma maior “conferência de autonomia aos estabelecimentos”, não passa de um engodo para enxugar os quadros profissionais em nome de um trabalho coletivo.

Assim, apresentaremos algumas análises consolidadas a partir das vozes docentes fazendo uma articulação com o contexto da política que enfatizam a autonomia em seu planejamento político.

O documento que constitui texto final de discussão da Conferência Nacional de Educação - CONAE que foi realizada em abril de 2010, traz como tema central: "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Tal documento enfatizava do discurso da autonomia em todos os níveis de ensino.

O documento final naquele contexto evidenciava uma compreensão de Sistema Nacional de Educação como provedor da educação obrigatória, direito do indivíduo e dever do Estado e destaca como necessidade:

Projeto Pedagógico (educação básica) e Plano de Desenvolvimento Institucional (educação superior) construídos coletivamente e que contemplem os fins sociais e pedagógicos da instituição, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação, a pesquisa e a extensão. (p.32).

A gestão democrática, entendida como princípio da educação nacional, segundo documento “deve entrar em sintonia com as formas de participação da comunidade local e escolar”. Assim, o projeto político-pedagógico é referendado como elemento decisivo “na formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social”. Esse projeto deverá trazer como fundamento a autonomia como estratégia de um modelo de gestão democrática. (p.42) Temos uma voz docente que indica que ainda há muita centralização local na propositura de um currículo mais emancipador:

P4: Foi alguma coisa feita mais pelos técnicos e que deveria ser entregue na Secretaria de Educação./ Por isso que eu digo que não participei efetivamente/ eu estive lá/ ovi algumas reuniões.../ mas dizer assim, da minha palavra mesmo, assim como os demais educadores, não foi levada em consideração(sic), visto que o corpo técnico que elaborou./ É como se fosse o P.P.P dos técnicos.(risos)

Ainda no item 54 do mesmo documento, ao destacar o sistema nacional articulado de educação como modo consistente de conjugar forças em prol da educação, alerta que se deve considerar a promoção da elaboração do Projeto pedagógico (educação básica) e Plano de Desenvolvimento Institucional (educação superior) construídos coletivamente e que contemplem os fins sociais e pedagógicos da instituição, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação, a pesquisa e a extensão. (P.23).

Atualmente a questão do tempo para discutir coletivamente as questões da escola são evidenciados no discurso docente quando afirma:

*P4:O trabalho é sempre tumultuado. Não dá pra gente se debruçar em um questão de cada vez. Tem sempre muito problema pra resolver”.
P:5Sei não... a gente tem que ter muito cuidado com o nosso fazer, porque corre tanto de um lado para o outro que daqui a pouco ninguém sabe quem é quem”(T2).*

O documento recomenda por fim, que os próprios conceitos de autonomia, democratização, descentralização sejam “coletivamente debatidos” para que seja alcançada “maior legitimidade e concretude no cotidiano”.(P.27)

Atualmente, no PNE 2014-2024, a gestão democrática continua a aparecer como condição importante de possibilidade dos sujeitos terem acesso à educação de qualidade como direito universal. A construção do Projeto político pedagógico no texto da CONAE é um mecanismo de participação para configurar um processo de gestão democrática e com isso contribui para “a formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social” (p.59). Dentro desse projeto construído nas instituições haverá, na perspectiva do documento, possibilidades de consolidação dos fundamentos de autonomia, a qualidade social, a gestão democrática participativa e a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, do campo.

Assim, além de reiterar a importância do objeto da pesquisa, que são as configurações locais da autonomia, reafirmo a importância dos movimentos sociais e a militância dos intelectuais críticos no processo de compreensão dos (inter)discursos que justificam uma boa educação para sua nação. Conforme Dale (2008, p.18), o currículo tem se tornado um componente crucial da escolarização em função de ser analisado como meio pelo qual os “Estados-nações conseguem ajustar seus sistemas educacionais para atender demandas e preferências em constante mudança.

O currículo tem sido o meio principal mecanismo de “substancialização” de políticas, no entanto adverte Dale (2008) que o Estado n contexto de globalização neoliberal não é instituição e forma de governo exclusiva, pois está nesse conjunto de governação “nacional” o “mercado e a comunidade, a esfera transnacional e a subnacional”. Nesse interim temos forças sociais no contexto de globalização vão operar “supranacionalmente e transnacionalmente, ao invés de internacionalmente, para anular, dismantelar ou passar por cima das barreiras nacionais enquanto reconstrói as relações entre nações”. Nesse sentido para Dale (2008, p.19):

Ontologicamente, a globalização neoliberal pode ser vista como um conjunto de arranjos políticos e econômicos para a organização da economia global, impulsionada mais pela necessidade de manter o sistema capitalista e do que por quaisquer valores. A adesão aos seus princípios se dá pela influência política e econômica e pela percepção dos próprios interesses. Nenhum Estado-nação, nem mesmo os Estados Unidos ou a China, é capaz de controlar ou

dirigir a economia global neste momento, e isso tem duas consequências importantes para nossa compreensão da globalização e do currículo.

A autonomia que vai constituir os discursos no contexto das políticas educacionais em âmbito global como se vê tem uma “ordem”. No contexto da economia global instituições internacionais tem um efeito importante na reconfiguração dos currículos Globais-locais. O interesse global conforme apresentou Dale (2008), estão bem representados para esse fim: (G8, Fórum Econômico Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio-OMC, organizações regionais como a União Europeia-UE e o Acordo de Livre Comércio da América do Norte-NAFTA). É na constituição discursiva contraditória que “os Estados-nações, voluntariamente, cedem parte de seu poder nacional no interesse do controle coletivo da economia global em prol de seus interesses conjuntos”. Ao que parece são os espaços territoriais mais ricos que acabam sendo os agentes com maior força no processo de globalização.

Apesar dos Estados se ancorarem em um discurso de que estão em busca de soluções para seus problemas educacionais, tais organizações internacionais acabam oferecendo um receituário de como podem ser enfrentados e quais são as demandas mais urgentes a serem trabalhadas nesse campo. Se autonomia entendida nesse estudo se dá em um processo de relação social, como está a autonomia do Estado brasileiro em (re)definir suas políticas a partir dos seus problemas? É importante reconhecer, no atual contexto de análise das políticas educacionais e decisões curriculares que esses contornos que são desenhados por agências internacionais que colocam a educação parte do setor mais amplo de serviços no âmbito de uma economia de conhecimento global (ROBERTSON; DALE, 2011).

Os organismos internacionais são difusores de soluções genéricas no âmbito curricular, mas o que é mais importante destacar nesse estudo talvez seja a restrição quanto ao alcance do olhar sobre o local, pois tais políticas de alcance internacional acabam por reforçar esquemas de legitimação de modos de ser e fazer pouco contestados e bem assimilados no contexto da prática.

Os processos de decisão que são vitais na configuração de um currículo mais vivo e de uma docência mais autônoma e profissional no contexto reformador está tensionado por uma “centralização das estratégias e da epistemologia”. Como acredita Popkewitz (1997, p.176) que argumenta sobre a ênfase dada a” flexibilidade, a individualidade e o pensamento crítico, mas posicionados dentro da ecologia do raciocínio instrumental e do individualismo

possessivo”. Nesse sentido “a discussão de padrões universais justapostos contra a determinação local de estratégias pressupõe definições centralizadas”, o que nos move a querer entender melhor o sentido de mudança no contexto reformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas no percurso de pesquisa teórico-empírica nos permitem relacionar os princípios políticos e filosóficos das reformas educacionais em nível macro e micro ao ideário neoliberal e ao positivismo, que distanciam a educação da realidade social.

O discurso político documental traz o que Fairclough (2001, p.129) entende como aparente democratização do discurso, pois envolve “a redução de marcadores explícitos de assimetria de poder entre as pessoas com poder institucional desigual”, como é o caso dos professores. Isso costuma ser evidente numa diversidade de domínios institucionais. A autonomia está muito bem demarcada no texto das políticas educacionais, mesmo que de forma ambivalente: autonomia como direito do docente e também dever na construção do PPP. Fairclough (2001, p.152) compreende que a interdiscursividade é basicamente a forma como um tipo de discurso vai sendo constituído por meio de combinação de elementos de ordens do discurso. O discurso docente também apresentou ambivalências na questão da participação da construção do projeto: as professoras têm e não têm autonomia, e isso surge nos questionamentos que fazem ao longo de suas falas.

Algumas tendências de mudança de ordens de discurso apontadas por Fairclough (2001, p.247), como a comodificação, foram verificadas tanto na voz docente como no discurso das políticas educacionais. “Em termos de ordens de discurso, podemos entender a comodificação como a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente da ordem de discursos societária por tipos de discursos associados à produção de mercadoria” (p. 255).

A gestão democrática (descentralizada e autônoma), a competência, a habilidade e a comunidade são marcas dos discursos, mas o discurso comodificado costuma ser contraditório, como sugeriu algumas vozes docentes. Ao mesmo tempo em que exteriorizavam o projeto como algo de “dentro para fora”, indicavam que sem ele ficariam como “uma nave sem direção”. Nos documentos como PNE (2001) e LDB (1996) as professoras são colocadas como sujeitos ativos e capazes de pensar a escola, mas historicamente são ignoradas na formulação de políticas de sua própria formação.

Assim, embora a escola seja desafiada a oferecer respostas e condições às novas exigências da reestruturação produtiva “global”, compreendemos que a sua ação se inscreve num local com temporalidades culturais diferenciadas, conforme as subjetividades envolvidas no seu cotidiano. Sem dúvida, o tempo do capital invade o tempo do trabalho e investe na transformação da escola pública numa “organização” movida pelos princípios administrativos da gerência empresarial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001

_____. Ministério da Educação. FUNDESCOLA: O programa. PDE e PDDE. Disponível em: <http://www.fundescola.org.br>. Acesso em: fevereiro de 2008.

_____. Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm. Acesso em: 19 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação - CONAE. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento final. Secretaria Executiva e Adjunta. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/> acesso junho de 2010.

CHAUI, Marilena. A universidade Operacional. Folha online 9/05/1999. Caderno Mais! Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em julho 2006.

CONTRERAS, José. *A Autonomia de professores*; trad: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DALE, Roger e ROBERTSON, Susan. Pesquisar a educação em uma era globalizante. *Educação e Realidade*, p. 347-363, 2011.

- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. *Educação e sociedade*, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Coordenação de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2001.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Rev. Fac. Educ.*, Jan./Jun. 1998, vol.24, no.1, p.37-69.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto político-pedagógico. In: MEC, *Anais da Conferência Nacional de Educação para todos*. Brasília, 1994.
- MARTINS, Ângela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: Uma discussão da literatura. *Educ. Soc.* Campinas, v. 22, n. 77, 2001.
- MOURA, Arlete Pereira. *Qualidade total e qualidade social: impactos para um novo ensino fundamental*. UFRN, Natal: 2001.
- _____, Desregulagens nas políticas do conhecimento oficial. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Orgs), *Políticas educacionais e (re)significações do currículo*. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. A Supervisão educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão mediada pela ideia. In FERREIRA, Naura S. C.(org). *Supervisão Educacional para Escola de Qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- YOUNG, Michael. *Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação"*. Educação & Realidade, v.14, n.1, p.29, 1989.

- IV -

DIRETORES DE ESCOLA, OS DESAFIOS DE UMA BASE COMUM E O CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO

Beatriz de Basto Teixeira

Cássia do Carmo Pires Fernandes

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta as respostas de 3483 diretores de escola em Minas Gerais a um *survey* em que foram perguntados sobre como a proposta curricular de suas escolas é elaborada, quem participa desse processo, como eles mesmos atuam frente a essa tarefa eminentemente pedagógica e a que fontes recorrem para a construção do currículo escolar, além da opinião sobre um currículo comum.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados e seguiram como uma orientação curricular que redes de ensino e escolas adotariam ou não conforme seu próprio juízo. Mesmo que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em janeiro de 2001, apresentasse como uma meta para o ensino fundamental que as escolas, no prazo de três anos da sua publicação, formulassem projetos pedagógicos baseados na proposta curricular do Ministério da Educação (MEC), não se pode atribuir a isso um caráter de obrigatoriedade dada a um currículo nacional brasileiro.

Observa-se que, passado o período de implementação dessa política, houve um silenciamento acadêmico e governamental sobre a discussão e a proposição de orientações curriculares mais gerais. Carlos Roberto Jamil Cury afirma, em entrevista concedida a Marques e Silva (2012, p. 10), que teria havido “um erro de avaliação, da parte da crítica universitária, quanto à apropriação dos PCNs”, pois, eles “foram uma presença rara da União na oferta de material

curricular” e estariam sendo substituídos pelos kits pedagógicos. Ainda diante da ausência de orientações curriculares mais gerais para as redes de ensino, alguns estados, incluindo Minas Gerais, e alguns municípios continuaram a investir na elaboração de suas propostas curriculares (LESSA, 2013). Em Minas Gerais foram elaborados os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) (MINAS GERAIS, 2005).

O PNE aprovado em 2014 retoma a discussão sobre a elaboração de uma proposta curricular nacional. Ele indica, como uma das estratégias para o atendimento da meta de universalização do ensino fundamental, que o MEC, em parceria com os demais entes federados, deva, no prazo de dois anos, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma “proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). Esta deverá ser implementada como uma “base nacional comum curricular do ensino fundamental” [BNCC] (BRASIL, 2014).

Em meio ao processo de elaboração da proposta da BNCC, retomar as opiniões de gestores escolares de Minas Gerais é uma forma de dar-lhes voz nesse debate, de que participam a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e outras entidades científicas e acadêmicas, e autores brasileiros como Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Também recorreremos a José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado, Michael Young – autores com diferentes abordagens sobre o tema do currículo –, que contribuem para um diálogo estimulante sobre os dados da pesquisa.

Neste trabalho apresentaremos a pesquisa propriamente dita, os dados que selecionamos para debate nesta oportunidade e, ao final, traremos nossas considerações, em debate com os autores mencionados, tentando interpretar **muito brevemente** o que as respostas dos gestores podem significar da expressão de sua expectativa em relação a uma orientação curricular comum para as redes de ensino.

A PESQUISA

A pesquisa **Gestão Escolar, recursos e desenvolvimento curricular: desafios para a liderança** (TEIXEIRA et al., 2013) teve como expectativa, além de obter um perfil do diretor de escola pública em Minas Gerais, conhecer suas opiniões sobre a elaboração de uma proposta curricular para suas escolas. Graças à aplicação do nosso questionário quando das avaliações do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Sistema Mineiro de Avaliação da

Educação Pública (PROEB/SIMAVE), realizadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), no mês de novembro de 2012, pudemos atingir 3483 diretores de escola mineiros. O questionário aplicado teve perguntas que versavam sobre o perfil socioeconômico dos gestores; sua trajetória acadêmica e profissional; o desenvolvimento curricular na escola; e a gestão dos recursos materiais e financeiros da unidade escolar.

O desenvolvimento dessa pesquisa se deu na sequência dos esforços do Grupo de Pesquisa Política e Sociologia da Educação (GPPSE). Depois de pesquisar a implementação dos PCN em escolas da rede estadual mineira de ensino, tendo se deparado com a importância da atuação do diretor escolar também em questões pedagógicas¹, buscar sua opinião sobre o currículo pareceu-nos meio de aprofundar nosso entendimento sobre a trajetória das políticas curriculares. Com os processos de descentralização da educação, os diretores das escolas públicas passaram a assumir desafios ampliados na medida em que se tornaram figuras centrais no processo de implementação das políticas educacionais (GRACINDO, 2009), das curriculares inclusive.

OS DADOS

Os primeiros resultados que gostaríamos de apresentar são aqueles relativos à opinião dos diretores de escola quanto à existência de currículo unificado e padronizado nas redes de ensino, em âmbito nacional e estadual. Cabe esclarecer que por currículo unificado e padronizado chamamos um currículo comum, que se aplique sobre um mesmo conjunto de escolas. A definição de Luckesi (2003) sobre um currículo nacional corresponde ao nosso entendimento com relação à questão que primeiramente trazemos. O autor afirma que um

currículo nacional tem por objetivo integrar nossos educandos no mundo dos conhecimentos elaborados; o currículo regional e local tem por objetivo garantir-lhe “não perder o pé da terra”, isto é, não desvincular-se de suas raízes. Todavia, de forma alguma, se pode descuidar do ensino-aprendizagem do universal, pois que é ele que nos permite aprender a observar e entender que o mundo é

¹ Pesquisas têm revelado a relação entre o desempenho das escolas em avaliações de larga escala e a forma de escolha dos diretores e sua atuação com lideranças escolares (ALVES, 2008).

maior do que a rua ou o bairro onde moramos. Metaforicamente e efetivamente, poderíamos dizer que nossa rua e nosso bairro são importantes, mas limitados diante da amplitude do mundo. (LUCKESI, 2013)

Eis que as respostas dos diretores de escola nos surpreenderam pelos altos percentuais de concordância com a existência de currículos que se aplicassem a toda uma rede de ensino.

Tabela 1 - Criação de currículo unificado e padronizado no País e no Estado

	Sobre a criação de currículo unificado e padronizado no <u>País</u> .		Sobre a criação de currículo unificado e padronizado no <u>Estado</u> .	
	Frequência	Percentual Válido	Frequência	Percentual Válido
Sou favorável	2215	67,0	2737	83,0
Não sou favorável	1091	33,0	560	17,0
Total	3306	100,0	3297	100,0
Não respondeu	177		186	
Total	3483		3483	

Fonte: TEIXEIRA et al. (2013)

Os maiores percentuais observados em relação “ao estado” que “ao país” podem se explicar pela proximidade da primeira instância, pelo fato de Minas Gerais já ter sua orientação curricular oficial, por ser a rede a que as escolas se vinculam, pelo fato de que a União ainda não exerce o papel de regulação do currículo praticado pelas escolas.

Da nossa experiência com pesquisas anteriores (TEIXEIRA, 2006; TEIXEIRA; LESSA, 2010, por exemplo), essas opiniões dos diretores de escola também poderiam ser associadas à necessidade de uma “pauta”, algo em torno do que a negociação, o debate, o acordo sobre o currículo na escola pudesse se dar. Seria a existência dessa orientação curricular algo contraditório com a perspectiva de uma “planificação partilhada” (PACHECO, 2003) se construída por meio da participação das redes de ensino e interpretada pelas escolas na construção da sua proposta curricular? (TEIXEIRA, 2012).

A periodicidade afirmada para a elaboração do currículo da escola concentra as maiores frequências no início do período letivo e no término do ano letivo anterior.

Tabela 2 - Quando é elaborado o currículo da escola em que trabalha?

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Válidos	Ao longo do ano letivo	474	13,6	14,4	14,4
	No início do ano letivo	1522	43,7	46,4	60,8
	No término do ano letivo anterior	1217	34,9	37,1	97,9
	Não é elaborado de forma sistemática	70	2,0	2,1	100,0
	Total	3283	94,3	100,0	
Missing	Não respondeu	200	5,7		
Total		3483	100,0		

Fonte: TEIXEIRA et al. (2013)

Além do período em que é elaborado o currículo da escola, os diretores também foram questionados sobre a frequência com que a avaliação do currículo ocorre. A maior parte das respostas diz ser anualmente (33,4%), seguida pela opção bimestral (28,2%), semestral (11%), mensal (10,3%) e, finalmente, pelos casos em que não há uma periodicidade para a avaliação (9,5%)².

Essas avaliações da implementação do currículo da escola, segundo outra questão apresentada pela pesquisa, ocorrem em reuniões pedagógicas (83,7% das respostas), em reuniões do colegiado (7,2%), em conselhos de classe (3,2%) e em reuniões com os pais (0,7%)³.

A seguir trazemos as fontes que os diretores afirmam consultar para a elaboração dos currículos das escolas em que atuam. Chama a atenção o fato de que aparecem com as maiores frequências as resoluções da Secretaria de Educação (SE) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), livros didáticos aparecem em uma posição intermediária e trabalhos acadêmicos e currículos de outras escolas nas últimas posições em termos de respostas. Matrizes de referência em terceiro

² Houve 7,6% dos diretores que não responderam a essa questão.

³ Entre os diretores entrevistados, 5,1% não responderam essa questão.

lugar podem ser indício de que, na ausência de orientações curriculares, de uma “pauta”, a avaliação esteja mesmo tomando o lugar de guia para o currículo da escola.

Tabela 3 – Quais são as fontes consultadas para a elaboração do currículo da escola em que você atua? (Frequências)

	Sim	Não	NA	Total	NR
Trabalhos acadêmicos sobre currículo	1034	1481	790	3305	178
Currículo de outras escolas	756	1926	610	3292	191
Diretrizes Curriculares do ensino fundamental	3151	47	107	3305	178
Diretrizes Curriculares para o ensino médio	2166	262	866	3294	189
Documento “Indagações sobre Currículo” do MEC	1854	1154	280	3288	195
LDBEN	3265	37	8	3310	173
Livros didáticos	2209	898	198	3305	178
Matriz de referência do estado	3213	72	30	3315	168
PCNEF anos iniciais	2581	235	486	3302	181
PCNEF anos finais	2698	220	386	3304	179
PCNEM	2038	392	868	3298	185
PNE	2677	522	103	3302	181
Resoluções da SE	3293	16	7	3316	167

Fonte: TEIXEIRA et al. (2013)

A Tabela 4, adiante, mostra a participação dos segmentos da comunidade escolar na elaboração do currículo. Professores, organizados em anos e/ou áreas de conhecimento, são os mais frequentes a esse processo. A frequência alta de “sim” (a segunda mais alta) contrasta com o que as pesquisas já revelaram sobre a predominância de pautas voltadas para temas administrativos e financeiros nas reuniões de colegiado (TEIXEIRA, 2006). Futuras investigações podem ajudar a explicar de que modo a discussão sobre currículo acontece nos colegiados escolares, se acontece.

Tabela 4 – Como é elaborado o currículo da sua escola? (Frequências)

	Sim	Não	Total	NR
Em discussões entre os professores das diferentes áreas	2901	408	3309	174
Em encontros entre os professores de cada uma das áreas	2509	796	3305	178
Em encontros entre os professores de cada ano	2516	791	3307	176
Em reuniões com os pais de alunos	1964	1339	3303	180
Em reuniões de colegiado	2833	468	3301	182

Fonte: TEIXEIRA et al. (2013)

Quando os diretores respondem à questão sobre quem participa da organização do currículo da escola, conforme pode ser visto na Tabela 5 – a seguir –, as frequências relativas à direção, coordenadores pedagógicos e professores, acrescidas daquela dos membros do colegiado, fica a sugestão de que as discussões curriculares atingem vários segmentos da comunidade escolar. Isso se associarmos os dados abaixo aos já apresentados na Tabela 4.

Tabela 5 – Quem participa da organização do currículo da escola?

Assinale participa ou não participa. (Frequências)

	Sim	Não	Total	NR
Direção	3294	20	3314	169
Coordenador pedagógico	3224	88	3312	171
Professores	3261	54	3315	168
Pais	1975	1336	3311	172
Alunos	1540	1766	3306	177
Membros da comunidade do entorno escolar	1028	2272	3300	183
Membros da SEE e SER	2193	1112	3305	178
Membros do colegiado	2983	326	3309	174

Fonte: TEIXEIRA et al. (2013)

Ao colocarmos esses dados em discussão, gostaríamos de chamar a atenção para necessidade de pesquisas que se debruçam, na realidade das escolas, sobre como o planejamento do currículo ocorre. Os diretores talvez precisem de

orientação para travar o debate nas escolas, com os demais segmentos da comunidade escolar, sobre o que ensinar e como. Pode ser que as discussões curriculares estejam tomando vários espaços dentro da escola e nas escolas de maneira geral, haja vista os altos percentuais em que as respostas se repetem. Será que isso é indício de que as escolas estão podendo elaborar suas propostas curriculares e interpretar as orientações dos órgãos centrais da educação mesmo em estado que tem um currículo comum obrigatório? Será esse um sinal de que a elaboração da proposta curricular está permitindo “uma oportunidade de diálogo pedagógico” e de autonomia na escola? (MORGADO, 2011).

ALGUMAS BREVES CONSIDERAÇÕES

Colocar em discussão os resultados da pesquisa que ora apresentamos pareceu-nos oportuno no momento em que se vive no Brasil a elaboração de uma BNCC. Os dados são uma forma de dar voz às opiniões de diretores de escola de toda uma rede de ensino, especialmente pela escala com que a pesquisa foi realizada.

A concordância dos diretores em relação a um currículo unificado e suas respostas sobre como o currículo da escola é elaborado podem dar alguma esperança de que uma base comum nacional seja uma orientação sobre o que se considera relevante em termos de um “conhecimento poderoso” mesmo (YOUNG, 2013). Isso sem perder de vista a possibilidade de respeito à diversidade, que estaria em risco segundo documento publicado pela Anped (2015) contra a BNCC.

Se as escolas se tornam lugar de discussão e de interpretação das políticas educacionais, também das curriculares, o caminho de uma base comum há de encontrar consonâncias e dissonâncias em relação às opiniões e escolhas de professores, pais e alunos. Uma “pauta” é para ser discutida. É um ponto de partida. Que não se abra mão dos procedimentos, das “regras do jogo”, mas que possamos formar algum acordo a respeito de valores que norteiem a educação para uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, F.. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 413-440, mai./ago. 2008

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum*

Curricular. Rio de Janeiro: Anped, 09 nov. 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CN E_BNCC.pdf. Acesso em 10 dez. 2015.

BRASIL. *Lei 13005, de 25 junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em Acesso em: 10 jul. 2014.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan. /jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 18 jul. 2014.

LUCKESI, C. *Avaliação de larga escala e currículo escolar nacional*. Salvador, 25/05/2013, Disponível em: <http://luckesi.blog.terra.com.br/2013/05/25/avaliacao-de-larga-escala-e-curriculo-escolar-nacional>. Acesso em: 07 de fev. 2014.

MARQUES, M. R. A.; SILVA, M. V. Política Educacional Brasileira em Perspectiva. *Revista Educação e Políticas em Debate* - v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012.

MINAS GERAIS. SEE. *Resolução N°666 de 07 de abril de 2005*. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns – CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio.

MORGADO, J. C. Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *RBP AE* – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

PACHECO, J. A. *Políticas Curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre, SC: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, B. de B. *PCN do ensino fundamental: teoria e prática do currículo na rede estadual de ensino em Juiz de Fora*. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.

TEIXEIRA, B. de B. Política Curricular, Formação de Professores e desafios a uma 'planificação partilhada'. In: SANTOS, L. L. de C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Org.). *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012, p. 183-198.

TEIXEIRA, B. de B.; LESSA, P. B. Política curricular e processo educativo: o que professores mineiros fazem na prática com o texto. In: CALDERANO, M. da A.; PEREIRA, M. C.; MARQUES, G. F. C. (Orgs.). *Campos e vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica*. 1. ed. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010, p. 189-206.

TEIXEIRA, B. de B., LESSA, P. B., OLIVEIRA, R.. *Os PCN vão aos professores: como essa proposta curricular figura em cursos de formação de professores do ensino fundamental*. Juiz de Fora, MG: UFJF/ICHL/Departamento de Ciências Sociais. Relatório de Pesquisa, 2008, 445 p.

TEIXEIRA, B. de B et al. *Gestão Escolar, recursos e desenvolvimento curricular: desafios para a liderança*. Relatório de Pesquisa. UFJF/Fapemig/CAEd. Juiz de Fora, 2013.

YOUNG, M. F. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach, *Journal of Curriculum Studies*, v. 45, n. 2, 101-118, abr. 2013.

- V -

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: FIXAÇÕES DE IDENTIDADE NA TENTATIVA DE UM SUJEITO NACIONAL

Bonnie Axer – UERJ (Brasil)

Jade Juliane Dias Mota – UERJ (Brasil)

Nataly da Costa Afonso – UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, temos como objetivo questionar: Quem é este sujeito que a Base Nacional Comum Curricular pretende formar? O que se entende por nacional? É possível falar em nacionalidade? Problematizamos essas questões então, a partir do entendimento de que pensar uma política educacional que pretende ser hegemônica em todo o território nacional, selecionando e regulando os conhecimentos que julgam essenciais para todos os estudantes brasileiros – desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio – traz em si uma tentativa de fixação de identidade - um sujeito nacional - a qual a política curricular pretende dar conta em seu trajeto educacional.

Neste sentido, nos apoiamos nas reflexões pós-coloniais de Homi Bhabha (2003) e nas discussões atuais do campo do currículo (MACEDO, 2015;2016), com o intuito de problematizar a ideia de uma identidade única que abarca um país. Consideramos, a partir da nossa concepção de currículo como campo de produção cultural, a impossibilidade de uma política curricular ‘dar conta’ da pluralidade existente, uma vez que cada sujeito possui sua singularidade. Portanto, buscaremos discutir uma dada perspectiva de produção curricular evidenciando que esta será sempre uma produção contínua de sentidos incompletos; logo, uma tarefa sem conclusão que é continuamente vivenciada, tendo como base teórica de discussão, uma perspectiva discursiva de currículo.

A partir desta base teórica, olharemos para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entendendo-a para além dos moldes centralizadores nos quais se apresenta, mas a encarando como produção político-discursiva, que nos direciona para uma não centralidade da mesma.

CURRÍCULO: UMA PRODUÇÃO POLÍTICO-DISCURSIVA

Nos embasamos na perspectiva de currículo enquanto enunciação cultural, a partir da apropriação das ideias de Macedo (2006; 2011; 2016) e Frangella (2015). Este entendimento nos auxilia na compreensão do currículo não apenas como algo normativo por onde são reproduzidos culturas, conteúdos, sujeitos e posturas, mas um artefato cultural que produz, reproduz e traduz sentidos continuamente. Estamos, portanto, falando de uma perspectiva discursiva do currículo.

(...) ao referir-me a currículo como enunciação, assumo que currículo é movimento, diferimento, significação. Como produção político-discursiva, o currículo é terreno de luta política pela significação que mobilizam o eu e o outro, ou seja, processo dialógico onde os sentidos não são e nunca serão transparentes, são produzidos em meio à negociação, articulação. O que se produz ao produzir currículo não é uma visão ou outra, mas uma produção híbrida que já não é mais nem um nem outro, à medida que o eu e outro aí referenciados alusivamente não são inimigos em luta, mas adversários legítimos em disputa. Esse processo contingente é cultural, ato de enunciação cultural. (FRANGELLA, 2015, p.7).

É válido ressaltar que interpretar o currículo como enunciação cultural não significa dizer que não há tentativa de normatização ou intenção controladora via políticas curriculares, estas existem, visto que constituem a própria produção política. No entanto, essa abordagem nos permite reconhecer a ambivalência existente nessas relações, assumindo os limites e impossibilidades destas tentativas controladoras se darem por completo, é nesse viés que problematizamos a BNCC. A tentativa de domínio é constituinte da política mas não se faz absoluta, sempre haverá o escape, ainda que haja mecanismos de controle para a hegemonização de um dado sentido.

Para então operar com o entendimento de currículo como produção cultural, optamos por pensar a cultura a partir dos estudos pós-coloniais de Bhabha (2003). Entendemos cultura como prática da significação, neste sentido,

não há fixação de sentidos de uma cultura específica, o que há são produções de sentidos inesperados, que a cada momento são lidos, reapropriados, ressignificados. Dessa forma, não há sentidos previamente estabelecidos, apenas sentidos híbridos e inacabados que se deslocam a todo instante a partir das relações da linguagem.

Assim, ao concordar com Macedo (2011), não pensamos no currículo como um espaço onde culturas lutam por legitimidade apenas, mas também “*como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. [...] O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença*” (Macedo, 2011, p.105).

A negociação com a diferença que ambos os autores mencionam, traz a impossibilidade do planejamento curricular se dar de forma absoluta e cristalizada, visto que este se constitui pela existência de lacunas no ato da significação (BHABHA, 2003), o que impede que qualquer fechamento pretendido seja plenamente alcançado. A tentativa de controle traz em si brechas que sinalizam a incompletude dos sujeitos e a ambivalência da linguagem, que precisam ser considerados no momento da elaboração de uma política curricular.

Neste processo político, há sempre disputas, negociações e tensões, como podemos perceber nas relações durante o processo de construção do currículo e de suas políticas que possuem como motor a diferença. Pensar a diferença como motor é percebê-la enquanto presença incômoda, como um conflito constante que está sempre em negociação.

Este diálogo mobiliza e promove a produção interrupta de sentidos, logo, uma elaboração curricular que é sempre diferencial. Ao optar em operar nesta perspectiva, há em nós o incômodo com a ideia de uma **base** curricular **nacional**.

UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: É POSSÍVEL?

Diante de um cenário nacional de discussões acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem, a proposta de uma Base Nacional Curricular Comum surge atrelada ao Plano Nacional de Educação (PNE). Este último, visa articular, através de diferentes esferas de governo, compromissos comuns, para obterem resultados mais efetivos e recursos otimizados planejando ações de maneira integrada e colaborativa. Sua elaboração pretende assumir compromissos com o esforço contínuo de tentativa eliminação das desigualdades educacionais no país, tal como se compromete em incorporar princípios que dialogam com os direitos humanos, sustentabilidade socioambiental, valorização da diversidade, inclusão e valorização dos profissionais que atuam na área da educação.

O documento é estruturado em 20 metas que possuem como objetivo central, a garantia do direito à educação básica com qualidade. Estas abrangem todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com atenção para a Educação Inclusiva, a melhoria da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a formação e plano de carreira para professores e gestão e financiamento geral da Educação.

Em diálogo com tais interesses, a Base Nacional Comum Curricular é interpretada neste trabalho como uma das estratégias para cumprimento destas metas - um descritivo de saberes e conteúdos a serem trabalhados em cada ano de escolaridade, o que se apresenta como problemática se tomarmos como base a discussão teórica já apresentada.

A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela responde a múltiplas demandas; se apresenta como capaz de garantir, entre outros, redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças (Moreira, 2010). Para tanto, ela significa qualidade da educação, assim como a crise que lhe serve de exterior constitutivo. E o faz de diferentes maneiras, tendo em vista que a multiplicidade que constitui o social jamais pode ser estancada. (MACEDO, 2015, p.1537).

De acordo com a apresentação da BNCC disponível no site oficial⁴, o documento é um conjunto de habilidades e conhecimentos essenciais, considerando que todo aluno brasileiro tem o dever de aprender a cada etapa da Educação Básica, para que este possa “se desenvolver como pessoa” e assim esteja preparado para o exercício da cidadania e qualificado como apto para o mercado de trabalho.

Com o intuito de orientar as escolas, a BNCC enfatiza sua discussão no que deve ser aprendido e não em como deve ser ensinado. Assim, visa determinar e promover a equidade para todos sujeitos, *“uma vez que garante a todos os brasileiros o acesso a um conjunto de conhecimentos considerados essenciais para concretizar seus projetos de vida”*.

A partir dessa base se desenvolverão, de forma alinhada e clara, os currículos das escolas, a formação inicial e continuada dos professores, os sistemas de avaliação e os materiais didáticos. Além disso, com a BNCE, os

⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso dia 12/06/2016.

estudantes não deverão mais sofrer rupturas de aprendizagem quando mudarem de escola ou de rede. (Site oficial da BNCC, acesso em 04/06/2015).

Pensar numa base comum pode significar escolhas, normas, currículos que representem a todos. Ao optar em operar nesta perspectiva, há em nós o incômodo com a ideia de uma **base curricular nacional**. Será possível decidir em absoluto o nacional de uma produção curricular? É nesta linha que colocamos sob suspeita a ideia de sujeito nacional que a BNCC parece trazer.

Sobre nação e identidade: perspectivas e problematizações

O discurso que se baseia na ideia de nação, surge enquanto uma narrativa privilegiada, isto é, os sentidos que permeiam esta questão se hegemonomizam, visto que este se vale de categorias como o território e a língua para sustentar uma ideia de pertencimento, de algo que é comum a todos.

A nacionalidade, neste sentido, é utilizada enquanto estratégia de poder homogeneizador do social, idealizando uma comunidade equânime e consensual. O discurso de uma “cultura nacionalista” constrói campos de significações e símbolos atribuídos à vida dos sujeitos, sejam estes gêneros musicais, ou um currículo escolar nacional. Esta construção discursiva de estado-nação aponta sentidos de unicidade, como sendo possível a existência de um perfil de sujeito nacional. Porém, ao buscar o comum a todos, manifestam-se as peculiaridades de nenhum; sendo assim, qual o espaço da diferença em um currículo para toda uma nação?

(...) políticas curriculares não são outra coisa senão discursos que visam hegemonomizar posições de sujeito, mascarando o seu caráter particular como forma de apresentá-las como universais. Sua força é tão maior quanto mais consigam aglutinar, em torno de si, posições de sujeito diferenciadas. “Para tanto, se organizam em torno de significantes com alto potencial de flutuação a tal ponto que possam chegar a pleitear se esvaziar totalmente. (MACEDO, 2011, p.14).

Refletindo acerca da ideia de sujeito, nos aproximamos das concepções de Bhabha (2003), entendendo sujeito como um processo interrompido de significação e identificação que não se cristaliza numa identidade absoluta, mas sim em processos híbridos, múltiplos e infinitos de identificação. Pensar identidade e diferença com Bhabha, é perceber a identidade enquanto processo, melhor traduzida pelo termo *processos de identificação*, como sugere o autor. A

diferença é resultante de uma identidade que não é fechada e fixada, mas que se apresenta em constante formação.

Neste sentido, percebemos que um documento que propõe um diálogo com as diferenças sociais, raciais, de gênero e afins, mas também apresenta uma listagem de conteúdos que devem ser comuns a todos em determinado período escolar, acaba por se colocar como um mecanismo que tenta promover a minimização das mesmas. Levando em consideração um país de dimensões continentais, onde as diferenças culturais são diversas, ressaltamos não apenas a imensa variação linguística, como também os interesses sociais e culturais, que são fluidos e estão em constante processo de significação.

Desta forma, percebemos a identidade como algo que se apresenta em constante formação. Consideramos que a diferença nos permite pensar em processos identitários, assim, possibilitando a problematização em uma perspectiva dialógica. Ao assumir a ideia de um sujeito que não é centrado e que não possui um núcleo, questionamos uma proposta de centralização curricular, percebendo a presença de uma relação conflituosa que fora gerada.

Dialogando com uma concepção discursiva de currículo onde o mesmo não é entendido como um documento normativo, mas sim, ressignificado e constituído de sentidos outros que não se restringem apenas a uma listagem de objetivos, percebe-se então a impossibilidade desta base dar conta de uma dita equidade, bem como não é possível caracterizar um sujeito enquanto nacional. Ainda que o documento não proponha um planejamento para a abordagem de tais conteúdos, as possibilidades são cerceadas por dispositivos entendidos como mecanismos de controle, como por exemplo, as avaliações externas.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ao perceber a Base Nacional Comum Curricular enquanto uma produção discursiva em constante disputa por sentidos, onde os controles são impossíveis – portanto duvidosos – uma vez que estão em negociação contínua (LOPES, 2008), percebemos os textos curriculares como enunciações que buscam fixar um dado sentido, e ao fixar, tentam forjar identidades e culturas que passam a ser esperadas pela e na escola. Não se faz viável pensar no currículo único, fixo, uma vez que estamos falando da produção de sentidos outros, não esperados, o que demonstra a imprevisibilidade do currículo.

Reconhecemos que embora a BNCC reconheça a existência das singularidades e se proponha a trabalhar numa lógica de respeito e valorização das mesmas, ao tentar homogeneizar um currículo comum a todos e ao forjar a

existência de um ser único, o espaço de diálogo com a diferença passa a ser cada vez mais restrito. Defendemos, portanto, a necessidade de um olhar mais atento aos conflitos gerados a partir de uma proposta curricular, esta que nos permite uma leitura na qual observamos a presença da ideia de uma essência comum a todos, logo, da existência de um Sujeito Nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi K. *O Local da cultura*. Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo: cultura, política e poder*. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n.2, p. 98-113, 2006.

_____. *Currículo, identidade e diferença: Articulações em torno das Novas Diretrizes Curriculares para Educação Básica*. Disponível em: <http://www.curriculo-uerj.pro.br>. Acesso em 08/07/2016.

_____. *Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?*. Educação e sociedade, v. 36, p. 891-908, 2015.

_____. *Por uma leitura topológica das políticas curriculares*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 24, p. 1-19, 2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia. *Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo*. Práxis Educativa (UEPG. Online), v. 11, p. 107-128, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. *Por que somos tão disciplinares?*. ETD. Educação Temática Digital, v. 1, p. 201-212, 2008.

- VI -

EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVA CURRICULAR EM QUESTÃO

Camila Costa Gigante – UERJ (Brasil)⁵

INTRODUÇÃO

Estudos sobre Educação Integral apresentam grande legitimidade no cenário educativo nacional. Uma das instâncias de representação que vem ganhando representatividade nas discussões sobre essa temática no Brasil é o Centro de Referência em Educação Integral (CREI). Consiste em uma iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendiz, em parceria com algumas Organizações Não Governamentais, e conta com apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Também é gerido pela Fundação Itaú Social e outros institutos de representatividade de grandes marcas, como Natura e C&A. Sobre instituições escolares, a parceria varia entre o Centro de Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e o Centro Integrado de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), entre outros. Podemos considerar então que é compreendido como uma articulação de muitas representações empresariais e educativas com certa representatividade no cenário brasileiro.

Compreendidas como relevantes produtoras de sentidos para as políticas de currículo, os discursos defendidos através dessas instituições educativas possuem influência no campo, bem como os discursos presentes no endereço

⁵ Atualmente é Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora Assistente da mesma Universidade.

eletrônico do CREI são relevantes nas discussões sobre a Educação Integral brasileira.

Entre outras políticas de Educação Integral, o Programa *Mais Educação*, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010, é uma proposta do Governo Federal (governo de Luiz Inácio Lula da Silva/2003-2010; com continuidade no governo Dilma Rousseff/2011-atual), que objetiva induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular através da perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2014). É considerado a principal política de fomento à educação integral nos dois mandatos consecutivos dos integrantes supracitados do Partido dos Trabalhadores (PT). Entretanto, mesmo antes do impeachment sofrido pela presidente Dilma Rousseff, que teve seu mandato interrompido e com o vice-presidente Michel Temer (2016-atual) assumindo o cargo, o *Mais Educação* já sofria um intenso corte de verbas, continuando a funcionar em algumas escolas que o mantinham com verbas antigas e sendo interrompido em muitas outras que já não podiam contar com verba alguma repassada do Governo Federal.

Enfatizo tal política neste momento do estudo por considera-la a atual proposta em nível federal, mesmo com certa descontinuidade. É possível encontrar em muitas publicações do CREI artigos e documentos anexados sobre o Programa *Mais Educação*, o que nos permite considera-lo um importante influenciador de discursos sobre a temática da Educação Integral.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO

Este estudo objetiva discutir como tem sido compreendida a Educação Integral de acordo com o CREI e a perspectiva curricular que se articula à essa discussão.

Podemos definir o conceito de educação integral a partir de um dito que diz que “para educar uma criança, é preciso uma aldeia inteira”. (...) Nessa perspectiva, todos – escola, família, comunidade e a própria cidade –, são educadores e aprendizes de um mesmo e colaborativo processo de aprendizagem. (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2016, disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Último acesso em 20/07/2016.)

Nesse sentido, é defendido que a Educação Integral conte com a participação da escola, da família e da comunidade, através de uma articulação desses três setores sociais compreendidos como indispensáveis no processo

educativo. Entretanto, o enfoque deste estudo é compreender, do ponto de vista curricular, como há binarismos e constantes segregações neste processo que se pretende ser “integral”.

Para tanto, apresento minha compreensão sobre currículo, ao considerar a Educação Integral como uma política curricular. Penso, com base em Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011), o currículo como produção cultural sempre precária e contingente, como produção contínua de sentidos. Parto da ampliação de uma concepção de currículo como um repertório de saberes, sentidos e conhecimentos socialmente partilhados, tendendo a funcionar por muitas vezes como uma simples ferramenta de organização do tempo, disciplinas e espaço escolar. Denfendo-o, em um enfoque discursivo, como produzido a partir das diferenças (sejam sociais, culturais, entre tantas outras). Por mais que muitas vezes os discursos sobre Educação Integral analisados, inclusive presentes no CREI, seja o de reafirmação e respeito às diferenças, continua por operar com uma noção de diferença fixada, podendo ser localizada e pontuada, pela qual a cultura e o processo escolar se dividem em binarismos que precisam ser constantemente integrados.

Um exemplo disso aparece nos seguintes fragmentos retirados do endereço eletrônico, na aba de “Comunidade” de Educação Integral:

A escola promove a participação da comunidade quando:
(...) Atua como protagonista de processos educativos, compartilhando seus saberes, apoiando os professores na condução de atividades, relacionando os conteúdos acadêmicos com a cultura local.

(...) Desenvolve novas metodologias e práticas pedagógicas que valorizam os conteúdos e saberes locais, envolvendo agentes e espaços da comunidade no processo de ensino e aprendizagem. (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2016. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/metodologias/2124/>>. Último acesso em 20/07/2016.)

Com isso, podemos perceber que são enfatizados dois tipos de conhecimentos para essa Educação Integral: os conteúdos disciplinares e os saberes locais. E seriam trabalhados em dois momentos diferenciados, produzindo outro binarismo existente no discurso do Projeto de Educação Integral: a existência do turno e do contraturno. Abaixo podemos analisar um fragmento em que essa situação é evidenciada:

O termo Educação em Tempo Integral ou Escola de Tempo Integral diz respeito àquelas escolas e secretarias de educação que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes, trazendo ou não novas disciplinas para o currículo escolar. A maioria das unidades de ensino que adota esse modelo geralmente implementam a extensão do tempo em turno e contraturno escolar – durante metade de um dia letivo, os estudantes estudam as disciplinas do currículo básico, como português e matemática, e o outro período é utilizado para aulas ligadas às artes ou esporte. (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2016, disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-em-tempo-integral/>>. Último acesso em 20/07/2016.)

Neste processo de ensino, os professores são responsáveis por ministrar as aulas regulares no turno, com conteúdos disciplinares, preocupando-se com o currículo prescritivo do colégio, enquanto a comunidade oferece sua participação no processo educativo no contraturno, sendo responsável pela oferta de atividades de cunho cultural (BRASIL, 2013), citada no fragmento acima como “aulas ligadas às artes ou esportes”. É evidente, dessa forma, que se pretende apoiar uma integração educativa, entretanto penso que não podemos defender a integração de aspectos que nunca antes deveriam ter sido separados. Algumas perguntas surgem, como por exemplo: Os professores também não fazem parte da comunidade? A cultura também não deve ser enfatizada nos conteúdos escolares? Penso que devemos rever essas articulações propostas, porque só se articula o que em algum momento foi segregado.

SUJEITOS PLENOS?

Ainda sobre discursos de Educação Integral que circulam nesse endereço eletrônico, penso que um também mereça um enfoque neste estudo. Em entrevista de Miguel Arroyo (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2016, disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Último acesso em 20/07/2016.), o autor defende o “sujeito como integral, total, enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de identidade, de memória, de imaginação”. Em outro momento no endereço eletrônico do CREI, também podemos ver esse discurso no seguinte fragmento: “Para educar um indivíduo é preciso envolver e articular diversos outros indivíduos, tempos e espaços. Afinal, somos todos sujeitos completos, totais,

com as mais diversas características, necessidades e possibilidades de aprendizagem ao longo da vida.” (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2016, disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Último acesso em 20/07/2016.)

Proponho pensarmos, de acordo com Ernesto Laclau e Chantau Mouffe (2010), o indivíduo sendo constituído ininterruptamente em processos de subjetivação, sendo o conhecimento parte do processo de ser e estar no mundo.

Ao pensarmos assim, não compreendemos o indivíduo como um sujeito pleno, completo pois isso o faria imutável ou pelo menos previsível. Entretanto, estamos construindo tantas identificações ao longo de nossa existência que compreendo com tais autores que não assumimos uma identidade plena, apenas provisória. Assim vejo também o conhecimento. Acredito que não devemos compreendê-lo como algo a ser acessado ou a ser transmitido. O conhecimento é construído ininterruptamente, é produzido em diversos contextos, em diversas situações e sua produção não pode ser simplesmente controlada a ponto de podermos transferi-lo. Dessa forma, acredito que não deva haver uma dicotomia entre conhecimentos locais e saberes escolares, como apresentada nos discursos do CREI, bem como reafirmada nos documentos oficiais do *Mais Educação* (BRASIL, 2014; 2013; 2011).

CONCLUSÕES

Tomando como objeto de pesquisa a Educação Integral e certos discursos que circulam em sua defesa e apresentação, o intuito deste estudo foi analisar como algumas das propostas compreendidas como curriculares estão sendo defendidas. Para isso, apresento a noção de currículo como produção cultural (LOPES & MACEDO, 2011).

A partir de análise dos argumentos do CREI, pode-se compreender uma defesa da integração dos saberes acadêmicos aos locais. Chamo a atenção para a concepção pressuposta de uma dicotomia na relação dos referidos conhecimentos. Bem como também é apresentada uma segregação entre turno e contraturno, em que o primeiro seria responsável pelo trabalho com saberes escolares, enquanto o segundo enfocaria os saberes comunitários, fortalecendo assim uma relação entre escola, família e comunidade, já que membros das comunidades integrariam o ambiente e o processo escolares.

Em oposição a tal leitura, proponho pensar currículo e cultura como indissociáveis. Defendo não existirem saberes locais e saberes acadêmicos nitidamente definidos, assim como penso não existir uma cultura popular e uma

cultura erudita. Não acredito nesta separação como é apresentada pois considerando que o conhecimento é constantemente produzido e que muitas vezes não se pode contextualizar tal produção, não existe esse binarismo. Não defendo uma articulação de cultura escolar e comunitária, pois só tem como haver uma articulação daquilo que em algum momento veio a ser separado. E acredito que essa separação não exista ou não deva existir.

Dessa forma, trago para a discussão como pensadores e apoiadores de uma educação que se propõe “integral” (no sentido de compreender que o processo escolar deve ser interpelado pela comunidade e família) investem na construção da cultura da comunidade segregada do conhecimento escolar, das disciplinas e das atividades que devem ser propostas no “turno”, que são separadas de atividades culturais, propostas no “contraturno”. Penso que seja algo para refletirmos, buscando novas concepções e defesas de uma Educação Integral, cada vez mais preocupada em enfatizar noções curriculares e seus desdobramentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/>>. Último acesso em 20/07/2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para projetos Pedagógicos de Educação Integral*. Série Mais Educação: Brasília, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*. Brasília, 2011.
- LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantau. *Hegemonía y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2010.
- LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

- VII -

POLÍTICAS CURRICULARES DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA

Cibele Maria Lima Rodrigues – Fundaj (Brasil)

Sarah P. P. B. Pereira – UFRPE/Fundaj (Brasil)

INTRODUÇÃO

Neste artigo será apresentada, em linhas gerais, uma comparação entre as concepções presentes nos documentos que contém as orientações dos programas de ampliação da jornada escolar no Brasil, México e Venezuela tendo em vista que predomina na América Latina escolas com tempo parcial. A partir de nossas pesquisas sobre a implantação de programas de educação integral no Brasil nos deparamos com modelos semelhantes em diversos países da América Latina. Assim, percebemos que, essas iniciativas, embora, possuam singularidades locais (ou nacionais), estão dentro de um contexto mais amplo de diretrizes globais que estabelecem alguns consensos, como afirma Stephen Ball (2001). Em pesquisas realizadas por governos e por organismos multilaterais está se propagando a tese de que as escolas de jornada completa produzem melhores “resultados de aprendizagem”, sobretudo entre os mais pobres (Cabrol e Székely, 2012; Martinic, 2015). Vale ressaltar que está resumido como “resultados de aprendizagem” um significativo com sentidos diferenciados, tais como, impactos em avaliações, mudanças de códigos culturais e influência na permanência nas escolas.

A implantação de políticas e programas de ampliação da jornada escolar iniciou no final da década de noventa (Veleda, 2013; Llorens, 2014). O Chile foi um dos pioneiros nesse modelo de ensino, quando em 1997 criou o regime de “*Jornada Escolar Completa Diurna*”. Em 1998, o Uruguai implantou o programa “*Escuelas de Tiempo Completo*” e em 1999, a Venezuela estabeleceu a ampliação da

jornada que, atualmente, é o programa “*Escuelas Bolivarianas*”. Novo ciclo iniciou-se nos anos 2000, quando Cuba e México, que criaram respectivamente os programas “*Extensión de la Jornada*” e “*Programa de Escuelas de Tiempo Completo*”. Em 2011, a Argentina criou a “*Política Nacional para a Ampliación de la Jornada Escolar en Nivel Primario*”. Em 2007, o Brasil criou o Programa Mais Educação (para o chamado primário ou ensino fundamental). Esses programas, com diferentes desenhos, foram todos criados com o objetivo de induzir a ampliação do tempo nas escolas públicas.

O CONTEXTO E O DEBATE DA JORNADA ESCOLAR

A ideia de ampliação da jornada escolar é debatida em alguns documentos de organismos multilaterais e tem influenciado a formulação de políticas educacionais. O debate se refere tanto à ampliação dos dias letivos, quanto ao aumento de horas em um dia. Os enunciados possuem certo consenso de que a ampliação dos dias letivos melhora os resultados da aprendizagem. Um documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, intitulado *Educación para la Transformación*, defende claramente essa ideia, no contexto dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), tendo como referência Japão que possui 240 dias letivos, enquanto na Argentina são 180 dias (Arcia y Gargiulo, 2010:24). No documento, os autores defendem que as altas taxas de absenteísmo e a quantidade de horas afetam diretamente o desempenho acadêmico, como se o problema se resumisse a quantidade de horas. Por outro lado, a OCDE, ao tratar do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) também se refere ao tempo de estudos, de uma forma geral (dentro e fora da escola) e sua influência na aprendizagem, mas, nesse caso, trata do tempo individual de estudo, bem na escola.

O apelo dos organismos multilaterais à ampliação da escolarização se tornou mais explícito, sobretudo, a partir da Conferência Mundial de Educação (1990), realizada em Jomtien na Tailândia. Resultando da conferência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), com as diretrizes para construção de um sistema educacional universalizado. Além disso, há também no documento a menção à criação de programas complementares para “satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado” (p. 04).

O aumento de horas de estudo ou de escolarização não implica, necessariamente, em melhoria da qualidade, visto que, sabemos que na América Latina, as condições mínimas são negadas às populações pobres, ou como afirma Pablo Gentili (2009), os processos de escolarização são tão desiguais quanto às condições de vida de classes que compõem a sociedade ou o mercado.

O QUE DIZEM OS TEXTOS OFICIAIS

Segundo Veleda (2013), as políticas de extensão da jornada escolar em países da América Latina possuem diferenças, no entanto, é possível mapear algumas matrizes discursivas que aparecem em seus documentos. Primeiro, uma suposta necessidade em estender a proteção social, principalmente às crianças mais necessitadas, numa concepção de proteção social. Segundo, a concepção de que o aumento das horas de escolarização pode diminuir os baixos níveis e as desigualdades de aprendizagem. E, terceiro, e não menos importante, um discurso que alia o direito à aprendizagem de saberes que consigam dar resposta à crescente e complexa cultura contemporânea. Para tanto, foram criados programas que vão tentando implantar paulatinamente uma política que, em alguns países, tem como meta a universalização do modelo de tempo ampliado.

No México, o programa *“Escuelas de Tiempo Completo”* foi implementado no ano de 2007, atuando inicialmente em escolas de nível primário. Nesse mesmo ano foi criado o programa *Mais Educação* no Brasil, com o mesmo foco. Ambos envolvem atividades de artes, esportes, saúde, uso de tecnologias e acompanhamento nas disciplinas. No caso brasileiro o escopo é mais amplo e envolve educação patrimonial, meio ambiente, economia solidária, iniciação científica, direitos humanos e cidadania.

“Su propuesta pedagógica se define a partir de seis Líneas de Trabajo: Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares, Uso didáctico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (tic), Vida saludable, Aprendizaje de lenguas adicionales, Recreación y desarrollo físico y Arte y cultura” (ESTRATEGIAS PARA EL FUNCIONAMIENTO Y ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO, p. 08).

Enquanto no México são chamadas de Linhas de Trabalho, no Brasil, as atividades ofertadas se dividem em macrocampos (acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, cultura e artes, comunicação e uso de mídias, meio ambiente e educação econômica).

No tocante a oferta de horas diárias, enquanto no Brasil está posto a ampliação para sete horas diárias, no programa mexicano a ampliação da jornada escolar está posta no intervalo entre seis e oito horas diárias.

Os documentos do governo mexicano apontam que houve aumento no número de escolas atendidas, bem como de seu orçamento, após um ano de funcionamento de programa registrou-se 953 escolas atendidas, em 2012 esse número elevou para 6.708 escolas, atendendo a mais de 10% da população (Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013). Na intenção de monitorar o desempenho do programa, o governo mexicano criou o sistema que faz uma análise da implementação da abordagem pedagógica e gestão, chamado de Sistema de Reporte de Resultados del Sistema de Monitoreo y Acompañamiento a las Escuelas de Tiempo Completo (SIMAETIC) (Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013, p. 05). Os documentos expressam a intenção de estender a oferta da educação integral para todo o território mexicano, como também, a preocupação de desenvolver um programa que cumpra com os seus objetivos.

O programa Mais Educação está sendo acompanhado pela Diretoria de Currículo e Educação Integral (DCEI), mas não há, até o presente momento, um sistema de monitoramento e avaliação sistemática do programa. Os dados do próprio Ministério da Educação também demonstram crescimento do programa ao longo dos anos. Ele se instalou, em 2008, em 54 municípios com mais de 90.000 habitantes, que possuíam uma situação de vulnerabilidade social e educacional, necessitando de políticas públicas que suprissem essas deficiências. Naquele ano 1.380 escolas aderiram ao Programa Mais Educação, esse número subiu para 49.488 escolas em 2013. Com relação ao quantitativo de alunos que participaram do Programa em 2008 eram 924.584 estudantes, em 2013, 6.000.000 alunos participaram do Programa. Atualmente, ele está presente em 87% do território brasileiro, assistindo a mais de 50 mil escolas em todo o Brasil (Série Mais Educação, 2010).

De acordo com os dados do Censo Escolar (2013), o número de matrículas no país em tempo integral no ano de 2013 teve uma elevação de 45,2% em relação a 2012, o que corresponde a um número de mais de três milhões de alunos matriculados. O Censo revela ainda que, em todo o território nacional, as atividades complementares ofertadas, a saber: matemática e também alfabetização e letramento, possuem a maior quantidade de matrículas, que correspondem respectivamente a 1.786.446 e 1.506.515. Segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar 2013, o aumento se deve ao Programa Mais Educação.

O Mais Educação é um programa que busca se inserir nas escolas já existentes e propõe uma integração curricular. Além, de induzir a proposta de escola em tempo integral, porém, não se configura de imediato como escola de tempo integral visto que não é obrigatória a participação dos alunos nas atividades do Programa e ainda, o número de alunos vinculados é limitado. Além disso, o Programa é executado por monitores voluntários e não por profissionais contratados (ou concursados). Por outro lado, o governo federal produziu diversos cadernos orientadores, com linhas teóricas, para cada macrocampo, com orientações práticas a partir de abordagens teóricas, para auxiliar a condução das atividades do Programa. Nos Cadernos podem ser observadas as concepções pedagógicas em torno da interculturalidade, interdisciplinaridade, mas também o incentivo à participação dos estudantes (cidadania).

No caso do México, a proposta pedagógica, presente em seus documentos, se apresenta de maneira aberta, não destaca nenhuma proposta concreta, possibilitando assim a livre atuação da escola no Programa. Existem apenas orientações de como realizar o planejamento das ações, integrando ao planejamento da escola.

Brasil e México possuem em comum com a Venezuela a perspectiva de diálogo com a comunidade, que tem sido também propagada pela Unesco, mencionada nos documentos pesquisados. Na Venezuela está explícita a intenção de envolver integralmente a comunidade no processo educativo. No Brasil, os saberes da comunidade devem ser considerados como importantes, numa relação de diálogo, sem hierarquias. Propõe que as escolas dialoguem com seu território, mapeando espaços, reconhecendo a precariedade de infraestrutura existente nas escolas (p. 22).

“É desejável que o debate acerca da educação integral mobilize toda a escola e toda comunidade, mesmo aqueles professores e funcionários que ainda não tem envolvimento direto com o Programa Mais Educação. Trata-se de refletir acerca desta responsabilidade compartilhada com a família e com a sociedade que é a educação das novas gerações. Cabe permanentemente a questão: qual é o horizonte formativo que a escola passa a vislumbrar com a ampliação da presença dos estudantes, com a ampliação do tempo de escola? A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais, que se

constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos (observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre voluntariado)” (PASSO A PASSO, p. 15 e 16).

No caso do México existe um papel específico que é o diálogo com a família sobre os propósitos, responsabilidades e agenda das atividades (Guia para el Consejo Técnico Escolar Escuelas de Tiempo Completo, p. 05).

Por outro lado, a proposta da Venezuela difere das demais em termos de sua concepção político-pedagógica. A discussão sobre educação integral presente nos documentos revela uma política ampla, que visa o atendimento a necessidades básicas, como saúde e alimentação e permitir ao estudante o desenvolvimento pleno de suas potencialidades para a formação de um cidadão crítico, investigador e criativo.

Inicialmente o “*Escuelas Bolivarianas*”, era um projeto experimental, que esteve em fase de implantação por três anos, e se instalou em 550 escolas públicas em situação de pobreza extrema em todo o país. Atualmente, são 7.499 “*Escuelas Bolivarianas*”, atendendo a mais de 4 milhões de crianças (Agencia Venezolana de Noticias, 2014). Esse aumento está em um contexto em que houve também um crescimento quantitativo de escolas públicas na Venezuela, em 1999, havia 24.083 escolas, atualmente no país esse número subiu para 29.747 escolas, um percentual de 24%, ou seja, foram criadas 5.665 novas unidades escolares em todo o país.

A proposta da Venezuela é a mais completa porque são escolas transformadas em tempo integral, inclusive com oferta de café da manhã, almoço e merenda. Esse tipo de proposta difere da noção de programa dos outros países. Para tanto, o tempo de funcionamento das “*Escuelas Bolivarianas*” é de 8 horas diárias, e promove uma concepção de educação integral mais ampla, que oferta, serviços de saúde básica e alimentação por meio do “*Programa de Alimentación Escolar*”. No Brasil, também existe um programa específico de Alimentação Escolar que, inclusive está articulado com produtores rurais da agricultura familiar, mas não oferece café da manhã.

Em termos de concepção defende uma educação popular, uma pedagogia crítica, a partir de uma perspectiva trans e interdisciplinar, holística, comprometida com uma visão humanista da sociedade, que é delineado pelos ideais de Simón Rodríguez e Simón Bolívar (Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano, p. 11 e 13; Agencia Venezolana de Noticias, 2014). Nesse aspecto, a concepção integral venezuelana é mais ampla do que a brasileira por meio do Programa Mais Educação.

A concepção de educação do programa venezuelano é parte de uma orientação mais ampla, presente na *Ley Orgánica de Educación da Venezuela*, documento que regulamenta o projeto de educação do país, defende princípios e valores que fundamentam e regulamentam a ideia da política educacional no país:

“La presente Ley establece como principios de la educación, La democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; La sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, El fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña” (p. 01 e 02).

No que diz respeito à proposta curricular presente nos documentos, é colocada a ideia de construção permanente do currículo escolar, um processo contínuo e aberto articulado ao contexto social. Esses ideais refletem uma apropriação de diferentes saberes no processo educacional, o que propicia ao aluno, quando colocado como agente ativo no seu processo de construção do conhecimento, uma educação transformadora, emancipatória e libertária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três países que foram objetos de estudo apresentam a ideia da ampliação da jornada escolar como uma possibilidade de melhoria na qualidade da aprendizagem, sobretudo, para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Por meio da análise realizada nos documentos foi possível perceber que há mais semelhanças entre Brasil e México. Existe a circulação da necessidade de uma formação integral que inclua artes, esportes, presentes em todos eles. Outro aspecto comum se refere à participação da comunidade, por influência de organismos como a Unesco. A Venezuela, por sua vez, possui um programa com a concepção mais ampla que os outros países e está inserido em uma política curricular com uma perspectiva emancipatória, declarada em seus documentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, F. *O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Revista Histedbr on-line, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006.
- BALL, S. *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BARBOSA, M L de O. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- BRASIL. Cadernos Pedagógicos Mais Educação. *Acompanhamento Pedagógico*. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação.
- BRASIL. Programa Mais Educação. *Passo-a-Passo*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília – DF. 2011.
- COELHO, L. C. da C. *História(s) da educação integral*. Em aberto, Brasília, v. 22, no. 80, abr. 2009.
- GENTILI, P. *O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina*. EDUCAÇÃO e SOCIEDADE. Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009.
- Grupo Banco Mundial. *Relatório Anual de 2015 do Banco Mundial*. BIRD, 2015. Disponível em: < <http://documents.worldbank.org/curated/en/home>>.
- OCDE. *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*. OECD Publishing (2011). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264087057-en>>.
- MÉXICO. *Estrategias para el funcionamiento y organización de las escuelas de tiempo completo*. Secretaría de Educación Pública, 2009. México, D. F. 1ª ed.
- _____. *Guía para el consejo técnico escolar: escuelas de tiempo completo*. Secretaría de Educación Pública.
- _____. *Informe de la evaluación específica de desempeño 2012-2013*. Secretaría de Educación Pública. 2012-2013.
- VELEDA, C. *Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. 1ª ed. – Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina, 2013.
- VENEZUELA. *Ley Orgánica de Educación*. 1980, Ministerio del Poder Popular para La Educación.
- _____. Agência Venezuelana de Notícias, 2014. Disponível em: <<http://www.avn.info.ve>>. Acesso em 25 de julho de 2016.

_____. *Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano*. Dirección General de Currículo, 2011. Ministerio del Poder Popular para La Educación.

LLORENS, F. *Sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay: ocho supuestos de la política educativa em debate*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLIV, n. 2, abril-junio, 2014.

- VIII -

A ELABORAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PETRÓPOLIS: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO

Cintia Chung Marques Corrêa – Unesa – Brasil

Cláudio Castro de Jesus – UCP – Brasil

INTRODUÇÃO

O contexto da produção de textos é aquele no qual os textos políticos são produzidos. Geralmente, estão articulados com a linguagem do interesse público e tomam várias formas.

Os textos políticos representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. (MAINARDES, 2006, p. 52)

O autor, baseado nos estudos de Bowe, Ball e Gold (1992), apresenta o momento da produção de texto como um processo delicado, no qual são registrados os fundamentos e as ideias de uma política que nem sempre são interpretados e compreendidos por aqueles que os recebem e que os colocam em prática.

Para melhor compreender como aconteceu a produção do texto do novo referencial curricular implementado nas escolas municipais de Petrópolis/RJ, descrevemos as fases do processo de elaboração do texto oficial. Identificamos os agentes envolvidos e suas percepções nesta produção e as formas de condução da equipe de formação da Secretaria de Educação na configuração da política

educacional, bem como a dinâmica escolhida para a discussão e a elaboração do documento curricular.

A ELABORAÇÃO DA NOVA PROPOSTA CURRICULAR PARA O 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No contexto da produção de texto, as representações ganham forma em textos legais oficiais. Segundo Ball (1994), esses textos nem sempre são providos de uma lógica e, na maioria das vezes, revelam grandes conflitos.

Nos últimos anos, as ações da Secretaria de Educação estiveram voltadas para a ampliação do direito à educação e pela garantia de democratização do acesso ao conhecimento. Uma de suas iniciativas durante o ano de 2014 foi a apresentação à comunidade escolar de uma proposta de reformulação curricular pautada em princípios que promovessem ações inovadoras de ensino, planejamento, avaliação, organização, gestão e pesquisa.

Para ampliar a atual proposta curricular, a Secretaria de Educação pautou-se no estabelecido nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais e no compromisso para com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, além dos instrumentos avaliativos externos que direcionam a mudança das práticas de ensino e aprendizagem. As ações voltadas para a reformulação curricular consideraram a necessidade de articulação entre os novos documentos que norteiam o sistema educacional e a nova organização do sistema de ensino municipal. Dessa forma, a equipe de formação desta Secretaria desenvolveu reuniões com os orientadores escolares e com um grupo de professores que atuavam nas escolas municipais.

A equipe de formação da Secretaria de Educação relatou, em entrevista, que as reuniões periódicas com professores e orientadores foram uma forma de envolvê-los no processo para garantir, de fato, a efetivação do documento nas escolas. Nesta perspectiva, foram criados os grupos de estudos formado por professores da rede municipal, que se reuniram quinzenalmente e o grupo de orientadores escolares, que se reuniram mensalmente com a equipe de formação.

AS AÇÕES PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO

Inicialmente, foram estudadas as concepções de currículo nas diversas áreas do conhecimento, para que fosse possível analisar o trabalho a ser feito a partir desta consciência sobre o que se está produzindo e/ou reproduzindo. O grupo de professores foi dividido por área de interesse – língua portuguesa,

matemática, história, geografia e ciências. Os estudos tiveram início com a leitura do documento curricular em vigor na época, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da mais nova fonte do MEC: os “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental”.

O trabalho de análise dos direitos de aprendizagem iniciou-se sob a perspectiva que pressupõe estabelecer os conteúdos e os objetivos a serem garantidos às crianças da rede municipal de ensino em cada ano de escolaridade, organizados por eixos estruturantes em cada área do conhecimento. Segundo a equipe de formação, o desafio foi que este trabalho se tornasse um elemento estruturante da aprendizagem colocando-se na gestão pedagógica do currículo e do planejamento com metodologias e procedimentos que possibilitassem a sua efetivação.

Para que o movimento se efetivasse, a equipe de formação da SEMED garantiu encontros nos quais compartilhou com os orientadores todo o trabalho desenvolvido pelo G.E. Pró Currículo, bem como o desenvolvimento de estudos e trocas de experiências sobre práticas formadoras e acompanhamento das aprendizagens.

Analisando a trajetória da formação oferecida aos orientadores escolares, percebemos que não houve um encadeamento de temas para proporcionar a elaboração de um texto que pudesse contribuir para a proposta curricular. O proposto no primeiro encontro – aspectos que interferem no processo de ensino e aprendizagem – não foi retomado pelo grupo, assim como as devolutivas dos pontos fracos de cada plano de ação solicitado pela equipe.

Com os professores do G. E. Pró-Currículo, foi realizada a mesma dinâmica proposta aos orientadores escolares: apontamento dos elementos que interferem no processo de ensino e de aprendizagem e o que entendiam sobre o conceito de currículo.

Após a reorganização dos professores por área de afinidade, estes ainda demonstravam insegurança para organizar o trabalho proposto. Observamos que traziam para os encontros uma diversidade muito grande de material. Alguns traziam os documentos norteadores do Ministério da Educação, outros a legislação. Outros traziam modelos de propostas de outros estados ou municípios. A autonomia proporcionada pela equipe de formação pode ter motivado o grupo a buscar conhecimentos ou conteúdos que talvez não fossem o perfil das escolas da rede de ensino de Petrópolis, levando esta mesma equipe a direcionar o trabalho iniciado.

Por ser um grupo heterogêneo, houve divergências de opiniões. Uns defendiam um currículo com conteúdos mais tradicionais, enquanto outros defendiam um currículo que atendesse às diferenças culturais e cognitivas. Assim, diferentemente do contexto de influência, o contexto da produção de texto está articulado com o discurso que interessa aos diferentes atores que participam de sua produção. Os textos organizados passam a ser a efetivação de uma política e surgem como resultado de disputas, divergências e acordos, visto que os grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política, suas culturas e ideologias. Esclarecemos que esses textos nem sempre são providos de uma lógica e podem se tornar conflitantes no momento de sua implementação (BOWE, BALL e GOLD, 1992).

Durante a entrevista realizada com a equipe de formação, foi informado que precisavam entregar o documento pronto no mês de novembro do mesmo ano. Contudo, perceberam que a dinâmica de trabalho estava lenta e fragmentada e que precisariam de um tempo para sistematizar as ideias propostas pelos professores e, assim, retomar as discussões. Foi observado por esta equipe que os professores envolvidos não percebiam a escola em que trabalhavam como pertencente a uma rede de ensino. Pensavam em atender a realidades específicas e opinavam em defesa de interesses próprios, o que é perfeitamente compreensível quando se pensa na influência cultural do meio. O momento de sistematização da proposta curricular foi realizado pela equipe de formação da Secretaria de Educação. A partir dessa ação, possivelmente o documento apresentou traços fortes da ideologia e das culturas inerentes das ideias da equipe de formação. E a relação de poder ficou evidente, no sentido de haver a impossibilidade do grupo que organizou os textos ao longo do ano de 2014 participar de sua formatação final. Nesse sentido, entendemos que (Silva, 2003, p. 46) “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.”

Para não pesar apenas a visão dos pesquisadores sobre o observado e a opinião da equipe de formação, realizamos uma entrevista com uma das professoras que fazia parte do G. E. Pró-Currículo. A professora ressaltou que nos encontros realizados não houve um direcionamento por parte da equipe de formação e que acabaram perdendo muito tempo sem saber que caminho tomar. Comentou que somente a partir do terceiro encontro a equipe de formação percebeu a necessidade de indicar textos e documentos elaborados pelo Ministério da Educação que o grupo ainda não conhecia. Informou que até essa ação acontecer, os professores começaram a se fundamentar na proposta antiga

e nos livros didáticos adotados por cada escola, além de colocarem suas percepções, práticas e modo de verem a educação na elaboração do currículo.

O texto oficial foi encaminhado, por email, para as escolas em dezembro de 2014. De acordo com a equipe de formação responsável, é um documento preliminar para ser implementado no ano de 2015. Durante a sua implementação poderá sofrer ajustes e mudanças, de acordo com a realidade de cada escola.

Ball (1994) discute o movimento incessante que se configura na produção do texto curricular. Esta produção não termina quando o texto é divulgado. No ato de sua implementação, esse texto é, de alguma forma, sempre reescrito, reinterpretado em função do contexto da prática e dos significados construídos pelos seus implementadores. Por isso, o contexto de produção de texto não envolve apenas a política curricular em si, mas outros textos que são produzidos em função desta, bem como discursos presentes no ambiente escolar, com os quais a política dialoga.

A APRESENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR

Antes de ser encaminhado às escolas, o novo referencial curricular foi apresentado numa reunião para os diretores, orientadores escolares e professores das escolas. Durante a reunião foi feito um resgate da trajetória histórica para a elaboração do documento e foram oferecidas orientações sobre como dinamizar algumas ações previstas no documento. Durante a apresentação, observamos movimentos de resistências e alguns questionamentos pelo grupo presente. Foi notável a insatisfação de alguns professores no que diz respeito à organização do documento por direitos de aprendizagem. Outros, ainda questionaram a falta de um espaço democrático para a participação nas discussões sobre a nova proposta. Lamentaram que o documento não tivesse sido encaminhado para as escolas para maiores análises, antes de sua apresentação final. Assim, apesar de ter sido ressaltado pela equipe da Secretaria de Educação que era um documento preliminar e passível de mudanças, não teve a adesão dos que participaram da reunião de apresentação.

Ressaltamos que as mudanças curriculares requerem que as políticas educacionais criem espaço e condições organizacionais que permitam às escolas tomar decisões autônomas e contextualizadas, de acordo com seus valores e crenças. “Torna-se imprescindível estimular uma dinâmica que viabilize uma forma de teorizar e praticar o ensino e, conseqüentemente a aprendizagem” (MORGADO, 2005, p. 97).

O referencial curricular apresentou os direitos de aprendizagem divididos por área de conhecimento e foram organizados em direitos gerais, direitos de aprendizagem por ano de escolaridade, organizados por eixos, inserido em cada área específica.

A extensão do formato “direitos de aprendizagem” a todas as disciplinas e anos de escolaridade foi influenciada pelo documento norteador do Ministério da Educação e respeitado pela equipe da Secretaria de Educação. Entretanto, não se pode confirmar que o corpo docente quisesse ou revelava-se a favor dessa perspectiva de currículo. Neste estudo, a maioria das docentes manifestou o desejo de ter clareza dos conteúdos a serem trabalhados em cada ano de escolaridade, necessidade que surge no dia a dia, na prática, na sala de aula.

A elaboração de “direitos de aprendizagem” para cada disciplina e a forma de abordagem para cada ano de escolaridade cumpriu a função de organizar os saberes neste novo referencial curricular. Para os professores, alguns direitos de aprendizagem não apresentaram clareza do conteúdo a ser trabalhado. Ainda ressaltaram que alguns direitos de aprendizagem que são consolidados somente no quinto ano, poderiam ser atendidos em anos anteriores.

Segundo Ball (1994), textos políticos não são necessariamente claros e coesos, mas podem abarcar uma indefinição de significados dentro do texto, sendo até contraditórios. Alguns termos podem ser utilizados de modos diversos, algumas informações podem gerar mais dúvidas do que compreensões.

A apresentação de um texto curricular sob a forma de direitos de aprendizagem buscou não se ater a uma lista de conteúdos a serem trabalhados durante um período letivo. Para os professores, a tarefa de ter que definir os saberes a serem ensinados de acordo com a realidade e o perfil da turma, não é uma tarefa muito simples.

Não consta do documento curricular uma parte introdutória redigida pela equipe organizadora no sentido de deixar claros os propósitos que levaram à elaboração de tal referencial, os objetivos e as metas da Secretaria de Educação e orientações para utilização do mesmo. Julgamos de grande relevância constar no documento curricular orientações quanto à leitura, interpretação e consolidação dos direitos de aprendizagem, assim como cadernos metodológicos com sugestões didáticas para cada disciplina e ano de escolaridade. Ressaltamos que para a disciplina ensino religioso, foram organizadas, pela coordenação geral da Secretaria de Educação, orientações didáticas e metodológicas para o desenvolvimento da disciplina.

CONSIDERAÇÕES

O contexto da produção de textos das políticas curriculares tem na administração central – no caso de Petrópolis, a Secretaria de Educação – como centro produtor de políticas e está intimamente relacionado ao contexto da influência, por uma relação simbiótica, segundo Mainardes (2006). Diferentemente dos textos que são produzidos e disseminados pelo contexto de influência, no contexto de produção de textos, eles são dirigidos ao atendimento do interesse público e, portanto, podem ser considerados de caráter geral. Nele podemos ver apresentados textos oficiais e políticos, pronunciamentos oficiais, vídeos, publicações oficiais ou mesmo comentários, entre outros. Por serem textos que precisam de legitimação nos processos de discussão, de negociação, dos conflitos e dos acordos, diferentes atores, muitas vezes são marcados por sentimentos opostos, resultado dos confrontos de posição que marcam esse processo. Caracterizam-se também como textos datados e marcados pelo espaço de sua produção.

O contexto da produção de texto é marcado pela redação de textos, na maioria das vezes, não muito claros para o leitor, ficando evidente como um conjunto de ideias idealizado por uns, pode não atender à realidade majoritária. Como no caso do referencial curricular organizado para as escolas da rede de ensino de Petrópolis, encontramos um texto genérico e sem orientações didáticas que possam levar o leitor ao entendimento do que se torna possível desenvolver junto aos seus alunos. Nesse sentido, Ball (1994, p. 259) defende que “inconsistências ou incoerências nesses textos sejam compreendidas como produto das hibridizações que este jogo político propicia e necessita.” Aqui citamos o hibridismo levando em consideração os processos de recontextualização de interpretações complexas em relação à aplicação dessas políticas na prática cotidiana do professor.

Podemos acrescentar que não foram definidos os conteúdos a serem ministrados em cada ano de escolaridade por se entender que cada escola está inserida em um local com características próprias, respeitando-se, portanto, suas especificidades. Por outro lado, perde-se a visão de rede. São unidades escolares pertencentes a um sistema, o que poderia dificultar o prosseguimento dos estudos dos educandos em caso de transferência. Talvez estejamos diante do desafio de manter a identidade, o caráter individual frente ao avanço da globalização, da pequena aldeia em que nosso planeta se tornou com o avanço tecnológico alcançado, onde um fato é presenciado por todos, não importando a distância entre eles. De acordo com estas ideias, podemos sinalizar que a escola talvez precise estar atenta a tudo o que está ao seu redor, para que possa ser a

mediadora dos fatos e das circunstâncias que se apresentam a seus estudantes, podendo oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral para que as novas gerações reflitam conscientemente sobre as ideias que lhe são apresentadas e possam agregar valores éticos a suas vidas, desafio para aqueles que realmente acreditam na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. *Changing Schools – case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J. *Educational reform – a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02 de janeiro de 2014.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e Profissionalidade Docente*. Portugal: Porto Editora, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PNE: SENTIDOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Clarissa Craveiro- UFF

Veronica Borges- UERJ

INTRODUÇÃO

As políticas públicas no campo da educação têm sido alvo de debates acalorados entre especialistas da área. Entendemos que há disputas por significação que reverberam nos documentos assinados pelos governos como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE).

O PNE vem sendo criticado por diversos especialistas das áreas de políticas públicas que vão, desde os considerados progressistas (FREITAS, 2016), como os ditos liberais como Ricardo P. de Barros (2015). O primeiro argumenta que o texto como um todo traz metas intangíveis e dispositivos de pressão para as instâncias públicas. Segundo Freitas (2016), isso ocorre, propositadamente, para que os setores privados de ensino se apresentem como alternativa viável. Além disso, destaca que tal plano está marcado pelo viés meritocrático. Já Paes de Barros argumenta que o PNE é pouco ambicioso e que carece de evidências acerca da eficácia de suas ações (BARROS, 2015). Sendo assim, a partir da apropriação de operadores estratégicos da Teoria do Discurso (TD) de Laclau (2011) para o campo da educação, o PNE é por nós considerado uma prática discursiva a ser reinterpretada em suas enunciações acerca do que seja desejável (qualidade da educação) como projeto para a educação brasileira na próxima década.

Pelo viés heurístico das políticas curriculares de formação de professores em diálogo com a TD e alguns aportes de Stephen Ball, destacamos que a “garantia” da qualidade da educação fundada no assegurar a aquisição de

determinados conteúdos ou competências não é um discurso recente conforme Macedo (2014).

Partindo das discussões sobre a FP em Craveiro (2014a, 2014b, 2015), destacamos alguns argumentos a respeito da meta e estratégia 15 do PNE finalizado em 2014, que articula a necessidade da base comum nacional (BCN) como forma de garantir a qualidade da educação.

Argumentamos que a proposta curricular para formação docente se inscreve via retomadas da formação tecnicista da década de 1970, que se modifica pelo discurso dos anos 1990 como também pelos discursos dos anos 2000. Vale ainda ressaltar que a menção à BCN remonta dos anos 1980 (MACEDO, 2014) e vai se associar a outras discussões como a das DCN, a do PCN, entre outras. Nossa pretensão é interpelar os sentidos de formação docente realçando os modos de subjetivações produzidos pelo PNE.

CONTEXTOS: FHC, LULA E DILMA

A modulação e flutuação dos discursos, defendidos por meio dos documentos produzidos nos contextos políticos dos governos FHC, Lula e Dilma, buscaram fixar paradigmas que associavam a “qualidade” e/ou mudança na educação oportunizada pela competência eficiente dos professores na sala de aula e assegurada também por uma formação “competente”. Determinados discursos hegemonizaram-se em torno do significante “professor competente” com vistas à conquista dessa qualidade enunciada. Discursos da BCNN pautado pela meta e estratégia 15 do PNE traz sentidos defendidos nos contextos FHC, Lula e Dilma. No contexto pedagógico, isso também ganha força pelo conceito de competências, enfatizando a importância da aquisição e domínio de determinados conteúdos por parte de professores como garantia de um aprendizado competente por parte dos alunos, e que vai subsidiar a indicação/necessidade de avaliações e índices para aferir a proficiência. No material empírico no qual foram acessados esses discursos (CRAVEIRO, 2014a) essa convergência de sentidos aproxima as cadeias articulatórias dos três contextos, e dilui possíveis fronteiras fixas dos seus projetos políticos. Todavia, destacamos que os contextos são diferentes e defendem projetos sociais também diferentes.

No contexto FHC, o discurso da padronização da formação docente pode ser localizado na defesa de determinadas competências como necessárias. Nesse mesmo movimento, dando a entender que se trata de uma consequência

racional, a avaliação/aferição dessa formação emerge como necessária também. Competências passam a assumir o sentido de conteúdos.

No contexto Lula, o discurso da padronização pode ser localizado por meio das avaliações e índices internacionais e nacionais de aferição de qualidade⁶ da formação. Ainda que seja uma qualidade social, a performatividade faz-se presente e se focaliza na competência docente.

Nos contextos FHC, Lula e Dilma, o discurso hegemônico da aquisição de conteúdos, que vem sendo significado de variados modos, não tem sido capaz de trazer a tão almejada qualidade da educação. Craveiro (2014a, 2014b) defende que os discursos dos contextos FHC e Lula aproximam-se por meio das demandas das avaliações, dos padrões internacionais e dos índices de qualidade para a formação docente. O mesmo discurso que legitima as avaliações institucionais externas da Educação Básica, serve também para certificar a formação profissional dos professores. Além disso, apresenta o respaldo de organismos como OCDE, FMI e UNESCO. No contexto Dilma, esse respaldo quanto à certificação também é legitimado por parceiros privados como Inst. Natura, Fund. Lemann, parceiros herdeiros do banco Itaú, conforme Macedo (2014) destaca nos discursos em defesa da base curricular comum nacional.

O discurso da meta 15 do PNE busca:

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Até aqui, corrobora com a formação de nível superior proposta na LDBEN 9394/96, todavia, em suas estratégias 15.6 e 15.7 o foco do discurso destaca que os currículos da educação básica “configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (cfr. estratégia 2) e também “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a BNCC do ensino médio” (cfr. estratégia 3).

⁶ Mais detalhes em CRAVEIRO (2014a).

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares.

Compreendemos que tais discursos podem ser significados como um fechamento provisório, hegemônico, em defesa dos conteúdos já mencionados desde os diferentes contextos políticos. Tais articulações fazem com que esses contextos (FHC, Lula e Dilma) se aproximem ao ponto de uma quase ruptura da fronteira antagonica entre os mesmos, cfr. Craveiro (2014a). Nessa investigação, a qual buscou entender as articulações de sentidos do projeto social Dilma, defendemos que há uma aproximação maior desta ao contexto FHC do que do contexto Lula. A nosso ver, isso emerge via recorrente enunciação que explicita a necessidade de conteúdos e avaliações e propõe uma “nova arquitetura de regulação” (p.1549).

Ainda que em análises preliminares, destacamos que discursos acessados via PNE (2014), no que diz respeito “a área do saber e didática específica”, aproximam-se mais do discurso defendido no contexto FHC do que do discurso do contexto Lula como

um dos grandes desafios da formação de professores é a constituição de competências comuns aos professores da Educação Básica e ao mesmo tempo o atendimento às especificidades do trabalho educativo com as diferentes etapas da escolaridade nas quais esses professores vão atuar (BRASIL, CNE/CP 3/2006, p.8).

Ao enunciar como um dos desafios da formação docente a busca pelo comum e, mais do que isso, pelas “competências comuns” e ainda fazendo a defesa das especificidades constrói-se um todo amalgamado que talvez (nos parece ser esta a aposta) seja um mecanismo de unificação do fazer docente via formação. Esse discurso parece pavimentar uma trajetória (teleológica) que define previamente qual seria a identidade docente (CRAVEIRO, 2014a, 2014b).

A partir de uma entrada mais acentuada de outros campos discursivos que podemos nomear como a imbricação de questões culturais, estéticas, sociais e éticas, para citar algumas, são outras as significações que “contaminam” a formação docente. Isso emerge via discurso do contexto Lula, por exemplo, quando se busca potencializar a atuação do professor da Educação Básica, apresentando outros campos de desenvolvimento como a gestão, os movimentos culturais da comunidade, o desenvolvimento com estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa da educação e da docência (BRASIL, CNE/CP 3/2006, p.2) e, dessa maneira, conforme defende, “resgatar a identidade profissional do Magistério” (BRASIL, CNE/CP 3/2006, p.3).

A meta 15.7 do PNE (2014), que traz à discussão questões atreladas à avaliação, dá margem a aproximações dos discursos do contexto FHC. Nesse contexto, a avaliação é significada como garantidora de um diagnóstico importante para a enunciação das mudanças necessárias à formação e profissionalização docente, pois a partir

dos problemas detectados na formação dos professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos.

A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças (cfr. BRASIL, DCN 009/2001, p. 12).

A avaliação é também considerada como dispositivo privilegiado para rever a teoria e a estrutura curricular e tem como finalidade última a redução da repetência e evasão dos alunos da Educação Básica. Desse modo, “reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural” (BRASIL, DCN 009/2001, p. 18).

A avaliação ganha força por sua capacidade de aferir e informar níveis de conhecimento apreendido pelos futuros professores e pelos alunos da Educação Básica, o meio de garantir a aquisição de conteúdos, sob o discurso de ‘investimento’ (cfr. BRASIL, DCN 009, 2001) pois,

o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do

professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento (p.20).

Esse ‘investimento’ proporcionado pelas instâncias responsáveis pela formação nacional dos professores, oferece-se como uma resposta à sociedade que busca a melhoria da educação. Um ‘investimento’ por parte dos professores que proporcionará uma melhor aferição do seu conhecimento profissional e as possibilidades de suprir as deficiências nesse campo, por meio de programas de formação continuada. Esses sentidos da formação como investimento flutuam ao longo do discurso em defesa da avaliação.

O movimento de pensar a avaliação como possibilidade de aferição de conhecimentos adquiridos (por professores e/ou por alunos) repercute na forma com que ambos lidam com os conteúdos, bem como na concepção da matriz curricular. Mais do que isso, são modos de subjetivação dos sujeitos escolares que se apresentam também em práticas discursivas além do campo educacional. É recorrente a defesa do princípio metodológico de ação-reflexão-ação e resolução de situações-problema, pois o “desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central” (BRASIL, DCN 009, 2001, p.19).

No que diz respeito às funções de “avaliação, regulação e supervisão da educação superior”, o PNE (2014), há aproximação dos discursos defendidos nos contextos FHC e Lula. Essas cadeias discursivas reiteram-se quanto à necessidade de avaliações institucionais

Art. 53 A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está (cfr. BRASIL, CNE CEB 7/2010, p.9 – contexto Lula).

Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional (BRASIL, DCN 009, 2001, p.16 – contexto FHC).

Há reiteração também quanto ao entendimento do processo avaliativo como experiência vivenciada e da autoavaliação profissional como parte do processo de aprendizagem

Pareceres CNE/CES nos 776/1997, 583/2001 e 67/2003, que tratam da elaboração de diretrizes curriculares, isto é, de orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Visam a estabelecer bases comuns para que os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecido no País (cfr. BRASIL, CNE CEB 7/2010, p.8- contexto Lula).

Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, DCN 009, 2001, p. 18- contexto FHC).

Por fim, reiteram-se os discursos quanto aos padrões e índices internacionais para as avaliações nacionais. Por exemplo, no discurso analisado de FHC está incluído o documento conclusivo da Comissão Internacional sobre a Educação da UNESCO de 1993, conhecido como "Relatório Jacques Delors" em 1996, elaborado por vários especialistas da educação de vários países que indicam os pilares da educação para as próximas décadas conhecidos como: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser (...)” que “redimensiona o papel dos professores e exige uma formação profissional muito superior à atual” (cfr. BRASIL, DCN 009, 2001, p.17).

Povoados de ambivalências, os discursos se articulam e isso constitui o caráter contingencial, precário e provisório do campo da discursividade (LACLAU, 2011). Assim, um discurso edificado no contexto Lula justifica o investimento na educação através de programas voltados para maior qualificação nas licenciaturas a partir de índices nacionais e internacionais.

Os sentidos de avaliação dos contextos FHC e Lula são incorporados e recontextualizados aos discursos do contexto Dilma retomando, com ênfase, a necessidade de garantir a eficácia das propostas por meio da aferição de conteúdos. Esse discurso também se rearticula e subsidia a defesa pela necessidade da BNCC. Sendo assim, o discurso pedagógico no campo das

políticas para a formação docente fortalece concepções de ensino/aprendizagem que apostam numa qualidade da educação sustentados por objetivismos, determinismos e realismos (LACLAU, 2011) que não se sustentam, mas que dão respostas enquadradas em modelos de racionalidade tecnicista recontextualizados.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Defendemos que sentidos acessados via PNE atrelados às recentes discussões acerca da necessidade da BNCC tendem a fortalecer a revisão da formação de professores associada a uma “requalificação” mais afinada a conteúdos que os docentes necessitam saber para um melhor exercício de sua profissão. Essa formação está associada a avaliações como possibilidade de aferição da qualidade da formação e, segundo esse entendimento, à melhor aprendizagem dos alunos.

Esse discurso de proposta curricular para formação docente do PNE retoma a formação tecnicista da década de 1970 trazendo sentidos da formação pautada em habilidades e competências na lógica do “saber fazer” dos anos 1990, como também sentidos da formação para o mercado de trabalho, defendida nos anos 2000.

Destacamos a necessidade de desmontar os discursos que acabam por defender as avaliações performativas docentes quando o que se oferece como campo de atuação profissional é um campo de discursividade vazio da tão almejada “qualidade da educação”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, R. P. “A crise da educação é mais grave do a da pobreza”. Entrevista a Flávia Y. Oshima e G. Evelin. Revista Época, 07/08/2015. Acesso 17/04/2016.

BRASIL. Lei 13.005. PNE. Brasília, 2014.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

BRASIL. *Resolução nº 7*, de 14 de dez 2010. Brasília, 2010.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº: 3/2008*. Brasília, 2008.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1*, Brasília, 2006.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n°: 5/2005*. Brasília, 2005.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n° 9*. Brasília, 2001.

BRASIL. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, 1997.

BRASIL. *SINACE*. Brasília, 2003.

CRAVEIRO, C. B. *Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)*. Tese (Doutorado em Educação), UERJ, 2014a.

_____. Identificação docente nas políticas curriculares para formação de professores. Projeto de Pesquisa CNPq (disponível em www.curriculo-uerj.pro.br), 2014b.

FREITAS, L. C.. Avaliação Educacional- Blog. Acesso 17/04/2016.

LACLAU, E.. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

MACEDO, E.. BNC: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-curriculum*, SP, v.12, n. 03, p 1530, out/dez, 2014.

_____. BNCC: A falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, BH, v.32, n.02, abril/junho, 2016.

X -

CURRÍCULO, POLÍTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE EM CURITIBA: ALGUMAS Ponderações

Claudia Madruga Cunha – UFPR (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este artigo se ocupa em problematizar a relação currículo, políticas e formação continuada em Curitiba. Traz para o debate uma experiência que quis fugir a certos modelos mais tradicionais e verticais de atualização docente. Trata-se de uma formação de professores ocorrida no ano de 2013, na qual foi incentivado que os próprios professores propusessem a forma e o conteúdo que reformaria a formação continuada local, intitulada *Projeto Piloto Edupesquisa*. Nesta formação experimental havia uma sala chamada *Currículo, métodos e formas de Organização do Projeto*, que serviu como dispositivo para desenvolver estas quatro ponderações: (1) quais as políticas públicas tem influenciado a formação docente em Curitiba; nas últimas duas décadas; (2) o que dizem os dados colhidos na sala do “Currículo, métodos e forma de organização de projetos”, ligada ao projeto piloto para reforma da formação docente; (3) o que retratam os documentos que referem a Base Nacional Comum Curricular em 2014; (4), que balanço dá para fazer sobre a discussão do Currículo na Rede Pública Municipal tentando avançar no debate proposto nas ponderações anteriores.

POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CURITIBA

É preciso considerar que a formação de professores em Curitiba, como em demais cidades do Brasil, tem alargado a relação universidade e escola. Desde

a democratização do ensino básico no final da década de oitenta⁷, a Prefeitura Municipal de Curitiba através da Secretaria Municipal de Educação tem ofertado cursos de atualização docente. Foi na década de 80, que passou a vigorar a obrigatoriedade dos órgãos públicos de ofertar este serviço. Mas apenas na última década, a formação continuada se tornaram necessárias e ascenderem programas de incentivo e apoio do Governo Federal com o propósito de qualificação dos profissionais do Ensino Básico.

Vieira (2012) comenta que desde 1969, em Curitiba, se pensa em um plano educacional onde a valorização do magistério e planos salariais estivessem atrelados. Naquele tempo a formação dos professores do ensino básico do município demonstrava certa carência, que nem sempre era percebida no processo que os selecionava para ingresso na rede pública. Mello (1995) fazendo uma análise posterior afirma que entre os anos de 1983 a 1988 a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba se orientava por uma política de aperfeiçoamento pessoal, que buscava por um professor mais técnico. Essa embora tivesse esse caráter, conseguiu implantar formações que permitiram aos profissionais da educação básica repensar suas ações e trabalhar de forma colaborativa com as famílias dos estudantes. Com a Constituição Federal de 88 novos valores sociopolíticos foram impostos. Arredondando os últimos 15 anos, pode-se dizer que houve um investimento maciço do município na formação continuada de professores.

No começo destes investimentos o poder local tentava impor um plano gestor, que não levava em conta a relação entre a periodicidade das práticas escolares concomitantes a formação contínua. A conquista do tempo dedicado à formação contínua como parte da carga horária do professor, resultou como avanço a evolução deste processo. Na medida em que diversos tipos de formação vão sendo ofertadas, acresce a necessidade de qualificá-las.

Nesta conjuntura, em 2009, o Plano de Desenvolvimento da Educação⁸ proposto pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), veio fortalecer

⁷ Trata-se da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que passou a estabelecer através do artigo 214 a articulação entre o poder público e um Plano Nacional de Educação, com a ideia de erradicar o analfabetismo, permitir a universalização do ensino público, assim como sua melhoria de qualidade; consequentemente incidiu em qualificar a formação docente e a promoção em todas as áreas do conhecimento do nosso país.

⁸ Especificamente trata-se do Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), no seu artigo 2º em consonância a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 / 96 (BRASIL, 1996).

os compromissos com a formação docente, impondo ações⁹ que valorizam o profissional da educação, isso fez da formação continuada uma necessidade urgente. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p.14), pode-se considerar duas vertentes na relação entre o governo federal e a pauta educacional: uma que diz respeito ao âmbito sociocultural mais amplo, aquele em que nos movemos na sociedade globalizada e às políticas para a educação e para os docentes; e outra, “em particular, colocadas pelos diferentes níveis de gestão educacional no Brasil”.

Desde 1990, quando surgiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado pelo MEC algumas características importadas dos modelos de gestão de educação europeu e estadunidense se fizeram presentes nas políticas locais. Passou-se a exigência de conferir resultados dos investimentos na educação pública, para retorná-los à sociedade, medindo o rendimento dos alunos deste nível escolar. Tal façanha em um país gigantesco foi possível de se realizar tendo por referência uma matriz curricular, cuja base se liga a ideia de um ensino por competência¹⁰. A partir daí as diretrizes curriculares nacionais sobrevieram a ser debatidas e repensadas. Tal cenário repercutiu em Curitiba e fez pensar como o magistério municipal vem sendo preparado para atuar numa escola, instituição que cada vez mais faz contato com os problemas de comunidade em que se insere.

⁹ Foram várias as ações políticas para formação inicial e continuada de professores, um conjunto de programas foram postos em prática pelo governo federal nos últimos anos, fomentando a qualificação docente, tais como: o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni –, a UAB, o Pró-Licenciatura, Programa Universidade para Todos – ProUni –, o Parfor, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica –Parfor; a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica; o Programa Pró-Letramento; Programa Gestão da Aprendizagem Escolar; Curso de Especialização em Educação Infantil; Programa Proinfantil. Esse conjunto de ações valoriza a colaboração entre União, estados e municípios.

¹⁰ Outras modalidades de avaliação criadas nesse período de reforma educativa foram: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Enade), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) para iniciantes e concluintes dos cursos de licenciatura e pedagogia, os processos de credenciamento de cursos e de certificação de professores. Por fim, destaca a melhora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC e promotor dessas avaliações (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.14).

DADOS COLHIDOS NO PROJETO PILOTO EDUPESQUISA

Tratando da formação docente local, o Projeto Piloto Edupesquisa, substituiu outra proposta formativa da Secretaria de Educação, o Projeto Escola & Universidade criado em 2006 - que já era uma reformulação de outro projeto de formação docente, o Fazendo Escola, oferecido aos profissionais de educação do Município de Curitiba desde 1988 (MENDES, 2008). O objetivo era continuar a estimular estes profissionais de educação para atualização de conhecimentos de maneira cooperativa em diversas áreas do conhecimento.

A organização burocrática do Edupesquisa ficou assim engendrada: o MEC, amparado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), se responsabilizou pelo pagamento das bolsas dos professores e tutores, enquanto a UFPR, acompanhou as questões pedagógicas e organizou as salas ambientes, gerenciando as bolsas oferecidas pelo FNDE. Por fim, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) coordenadora do projeto coube selecionar os participantes dentro do seu quadro próprio do Magistério e gestar este projeto economicamente.

A grade horária do Projeto Piloto Edupesquisa foi organizada da seguinte maneira: na primeira fase um encontro presencial de quatro horas (aula inaugural) e vinte horas de estudos à distância, divididos entre fundamentação teórica/discussões em fóruns /postagens de atividades; na segunda fase foram três encontros presenciais de quatro horas acrescidos de sessenta horas à distância com estudos específicos voltados à temática de cada sala ambiente; e finalmente na terceira fase foram oito horas presenciais e vinte horas à distância utilizadas para tabulação de dados, organização coletiva e produção de relatórios. Com duração de cinco meses, sendo dois deles para a organização burocrática e administrativa e três meses de efetivo trabalho de formação e investigação, coleta de dados e outros este se organizou em seis salas ambientes.

A sala *Currículo, métodos e formas de Organização do Projeto*, foi de importante contribuição para o desenvolver desta formação. Esta sala tinha por meta investigar a forma e o conteúdo desejado por um grupo de 83 profissionais dos 500 matriculados neste projeto. Com o material que se colheu nessa sala, pode-se fazer um diagnóstico da percepção dos professores da escola local sobre o currículo. Abaixo quadro que organiza a proposta defendida pelos cursistas da sala do currículo, como era chamada.

Tabela 1 - Análise dos resultados da sala ambiente Currículo, método e formas de organização do projeto

Carga horária	A maioria dos participantes optou por uma formação docente de 200h, seguida por 300h e enfim 100h. alguns chegaram a sugerir uma carga horária de 360h, como uma especialização; dois integrantes sugeriram algo mais objetivo, com duração de 50h.
Organização curricular	Os participantes demonstraram maior interesse por uma formação docente que ocorresse por módulos, porém, houve sugestões que essa formação pudesse ocorrer por eixos, temas e projetos.
Distribuição dos conteúdos e atividades	Os cursistas chegaram a um consenso de que as atividades de aprofundamento de conteúdo demandam maior dedicação temporal e, portanto, consideram ideal uma carga horária entre 100 a 300h, enquanto para as atividades práticas, o ideal seria 99h.
Futuros currículos	Os participantes elencaram quatro blocos temáticos que deveriam fazer parte de futuras edições do Edupesquisa. São eles: <ul style="list-style-type: none"> • Sustentabilidade do conhecimento (escola e comunidade) • Formação para pesquisa da prática e na prática docente • Inclusão digital e outros temas da contemporaneidade • (re) democratização dos tempos e espaços da escola
Trabalho de conclusão de curso	Optou-se pela escrita de projeto de pesquisa, seguido por elaboração de artigo. Embora sejam minoritárias, foi sugerida a produção de monografias, produção de material didático e instrucional e trabalho de conclusão de curso.

Fonte: www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/edupesquisa/38

Adaptada de Secretaria Municipal de Educação (2013)

Os dados que a tabela organiza não mostram nenhuma ousadia, por parte dos professores, resumindo-se ao que lhes foi apresentado no contexto das aulas. Não estando acostumados a participarem das decisões que envolvem sua formação, tiveram dificuldades em traduzir as questões que os afronta no dia a dia da escola. Também não se pode deixar de considerar que houve um trabalho importante de

formação e discussão, um investimento econômico e humano, desafios superados e por superar. Tal experiência mostrou ser necessário um contexto mais constante de escuta e de debate em torno do currículo, e a abertura de oportunidade para novas expressões sobre as práticas que hoje habitam a escola.

O QUE RETRATAM OS DOCUMENTOS QUE REFEREM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Os professores da rede municipal possuem um olhar restritivo sobre o currículo, limitando-se a tradução de demandas. Enfrentam dificuldades em relacionar suas práticas reais e tangíveis ao que se faz conceituado no currículo proposto. Há uma dissociação entre teoria e prática, conteúdo a ser ministrado e a mediação possível, que vai impedindo os avanços destas questões no cenário local.

Esse problema leva a refletir junto a Lopes (2015), que faz um resgate histórico das duas últimas décadas das políticas curriculares nacionais, a estreita ligação entre política e currículo. Essa dissociação se deve em parte a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, em que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram amplamente divulgados como parte do que já estava estabelecido na LDB 9394/96. Esse documento de caráter neoliberal centralizava suas orientações submetendo os profissionais da educação acerca delas. Segundo Silva, Azevedo e Santos (1997),

os Parâmetros Curriculares Nacionais especificam minuciosamente conteúdos, objetivos, formas de avaliação e até mesmo de metodologias (ou ‘orientações didáticas’, como quer o documento ministerial). Na verdade, é possível caracterizar os presentes parâmetros não apenas como Currículo Nacional, mas até mesmo como um grande e nacional Plano de Ensino (SILVA; AZEVEDO; SANTOS, 1997, p. 127).

As novas propostas nas décadas seguintes foram favoráveis a uma unificação curricular imposta verticalmente, como modo de garantir a qualidade social da educação. Em 2009, o Ministério da Educação e Cultura propôs o Programa Currículo em Movimento, com vasta participação de acadêmicos do campo curricular, com o objetivo de “elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Propunham elaborar um documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar

a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base Nacional Comum/Base Curricular Comum)¹¹” (MACEDO, 2014, p. 1534).

Na Resolução de nº 4, de 13 de julho de 2010 passa a se definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, estabelecendo em seu artigo 14 o que é uma Base Nacional Comum, a qual se constitui “de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais” (BRASIL, 2010).

A respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais, pode-se dizer que as políticas articuladas a respeito de uma Base Nacional Comum foram sinalizadas no Plano Nacional de Educação, diferenciando-se das Diretrizes de Base Curricular (MACEDO, 2014). Em decorrência do que foi proposto nesse Plano Nacional de Educação, o Ministério de Educação considera a necessidade de iniciar as discussões em torno das definições de uma Base Nacional Curricular Comum. Nesse cenário aparece o Segundo o Movimento pela Base Nacional Comum¹², no qual o MEC principiou a escrita do documento em junho de 2015, contando com a cooperação de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além de especialistas renomados da Educação Básica. Dois meses após essa abertura oficial, o documento foi exposto para todo cidadão que quisesse comentar sobre ele e assim ficaria por quase um ano em ambiente virtual¹³.

PERCEPÇÃO DO CURRÍCULO NA REDE PÚBLICA DE CURITIBA

Muitas contribuições se apresentaram à nova base, cerca de 12 milhões de aportes no site no MEC. O resumo desses dados pretende finalizar um documento que seguiu para análise do Conselho Nacional de Educação em junho

¹¹ Apresentação do Programa Currículo em Movimento. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13450&Itemid=937. Acesso em 19 jun. 2016.

¹² O Movimento pela Base Nacional Comum se autodenomina como um grupo de especialistas em educação não governamental que atua em prol da discussão de uma Base Nacional Comum de qualidade. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>. Acesso em: 19 jun. 2016.

¹³ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

de 2016, sem previsão de uma data oficial para sua efetivação. Contudo, não há possibilidade de estabelecer um documento que atenda uma demanda tão significativa como a brasileira, pois diferentes discursos se apresentam, tais como: mercado, emancipação, mudanças mundiais, cidadania, equidade, diferenças, conteúdo básico são alguns deles. Esse conjunto acaba “disputando a significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas.” (LOPES, 2015, p. 457). Corroborando com esse pensamento, Macedo (2014) acredita que um currículo nacional não vai aprimorar a educação nem avaliar desenvolvimento e distribuição de renda.

A discussão em torno da Base Nacional Curricular Comum não desconsidera a validade do documento que aparentemente visa homogeneizar o currículo nacional tornando-o mais acessível e parcial a toda população. Porém, essa ação também implica submeter às expectativas educacionais a critérios econômicos, impõe as práticas escolares a perspectiva da produtividade.

O documento define ainda que o Currículo do Ensino Fundamental foi construído de forma a atender necessidades para maior elucidação dos conteúdos. Possui objetivos de aprendizagem e critérios avaliativos de acordo com cada ciclo, há de se perguntar se estes estão dispostos a motivar um trabalho autônomo do professor dentro das escolas ou estarão apenas estimulado uma integração forjada dos conteúdos? Compreendendo a relação entre restrições e possíveis ações, a complexidade e a representatividade do currículo na escola, a experiência de discutir o currículo no Projeto Piloto Edupesquisa mostrou que existem muitos limites a serem superados.

O Brasil encontra-se em vias de finalização do processo de implantação de uma Base Nacional Curricular Comum, o que se reflete em Curitiba. Nesse sentido, parece ficar clara a necessidade de se articular discussões curriculares que não só forneçam começos e fins, mas meios para recontextualizar as práticas profissionais docentes.

O Projeto Piloto Edupesquisa foi uma experiência de formação docente que propiciou o debate do currículo, teve foco participativo, integração entre pesquisa universitária e práticas escolares, foi uma fugaz possibilidade de se ressignificar a prática realizada nas escolas, suas potencialidades. Deu voz ao professor para renovar sua ação para além de uma influência política, reconstruindo seu modo de agir, pensar, falar sobre si e sobre o outro. Fez refletir o que currículo que o profissional local almeja para si, forçou-o a pensar no currículo que coloca em atividade na escola buscando alcançar novo sentido ao que se chama qualidade de ensino.

A chegada da base nacional trouxe novas exigências ao professor do ensino básico de Curitiba, entre elas exige singular sua postura frente ao currículo e suas questões, aquelas que a proposição vertical deste documento não resolve. É momento de se debater toda a esfera da política curricular, desde as orientações de formação docente até as propostas de avaliação de larga escala. A atual proposição da base nacional comum, nomeada como um currículo único, pode até decorrer em situações ainda mais danosas para a educação local e nacional; logo, colocar o profissional da educação básica de frente a própria formação continuada é uma demanda obrigatória para que este acompanhe esse complexo esquema evolutivo ao invés de ser sorvido por ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília*, 3 dez. 1996.

BRASIL. DECRETO Nº 6755, de 29 DE JANEIRO DE 2009. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 29 jan. 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm >. Acesso em: 04 abril 2016.

GATTI, B.; BARRETO, E.S.; ANDRÉ, M.E. *Políticas Docentes no Brasil: Um estado da arte*. 1º Edição. Brasília: Unesco, 2011.

LEITE, C. *Políticas de currículo em Portugal e (im) possibilidades da Escola se assumir como instituição curricularmente inteligente*. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.67-81, Jul/Dez 2006

LOPES, A. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

MELLO, G. N. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1995.

MENDES, K.V. O Projeto Escola & Universidade na Formação continuada de Professores. 2008. 118 f. *Dissertação de Mestrado*. Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

MOREIRA, F. B.; CANDAU, Vera M. *Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> (Acesso em 27.05.2016).

SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de e SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997.

VIEIRA, A.M.D.P. A formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: implantação, consolidação e expansão. *Revista Diálogo Educacional*, n. 12, p. 407 – 425. Maio/2012.
www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/edupesquisa/38
adaptada de secretaria municipal de educação (2013)

- XI -

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MÉXICO: A NARRAÇÃO DE UMA CAMPANHA NACIONAL

Dafne González Solís- UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

O sistema educativo mexicano está centralizado operativamente e tem uma proposta de conteúdos homogênea que se dirige a um *sujeito pós-revolucionário* único, cuja imagem tem excluído, na sua proposta pedagógica, uma parte grande da diversidade que compõe a população mexicana (GALLARDO, 2014; ARNAUT, GUIORGULI, 2010). Nesse contexto, entendo o atraso educativo como uma exclusão desse sistema e me proponho a problematizar como se enuncia o *comum/nacional* em relação a política curricular da Campanha Nacional de Alfabetização de Educação para os Adultos no México?

Argumento que num México onde o atraso educativo representa o 35% da população e é composto principalmente dos grupos marginalizados da sociedade, enunciar o sentido do nacional reproduz as exclusões do sistema educativo e se ameaça a compreensão das diferenças culturais nessa narração de totalidade.

Tenho como objetivo estudar os sentidos do nacional nos discursos e documentos da Campanha. Para isso, me aproprio da política a partir de uma perspectiva discursiva (LOPES; MACEDO, p. 253) e entendo com base em Elizabeth Macedo e Alice Lopes, o “currículo como luta política, por sua própria significação, [...]” (MACEDO, LOPES 2011, p. 253) onde “sujeitos diferentes interagem tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo” (Macedo 2006)

onde se disputam interesses, se desenvolvem negociações culturais que estão todo tempo se significando e (re)significando (MACEDO, 2011).

Assim a política curricular são esses processos políticos-culturais carregados de sentidos conflituosos, por causa de que, apoiada na hiperpolítica proposta por Mouffe (2001), entendo a política como fundamento ontológico de significação que se desenvolve por meio de práticas discursivas e de jogos de linguagem.

Divido este artigo em três secções principais. Em primeiro lugar estudo os sentidos atribuídos ao nacional no discurso de apresentação da Campanha Nacional e fazendo uma articulação com a figura da nação, conceito. A segunda, se exploram os sentidos atribuídos aos objetivos da campanha e ao método de ensino ressaltando o vínculo com a universalização da educação e a centralização.

A IMPOSSIBILIDADE DA NAÇÃO MISTIÇA

O INEA é o órgão técnico, normativo e reitor da educação para adultos a nível nacional. Ele acredita a educação básica proporcionada pelos Institutos Estatais de Educação para Adultos (IEEA); é promotor de este benefício entre os diferentes sectores sociais; proporciona, através de algumas Delegações, os serviços de educação básica nos estados em que ainda não se concluem os processo de descentralização. Ele desenha as Regras Operacionais a nível central e os Institutos Estatais e Delegações devem cumprir os requisitos de informação nacional e enviar relatórios trimestrais ao INEA sobre o orçamento exercido, no nível do capítulo e conceito de gastos e o cumprimento de metas e objetivos, com base em indicadores e resultados fornecidos nas Regras operacionais. O anterior deixa ver a forte centralização que ainda rege a educação dos adultos.

O 13 de maio de 2013, no 32º aniversário do Instituto Nacional de Educação para os Adultos INEA contando com a presença da Doutora Nuria Sáenz Gallego Chefe da Seção para América Latina da UNESCO, o Diretor Geral dessa instituição, O Lic. Alfredo Llorente no seu discurso de celebração declarou:

Neste 2013, INEA inicia um reto maiúsculo que é conseguir alfabetizar a 2018 2.2 milhões de mexicanos, cifra que equivale ao total de alfabetizados na historia do INEA. Adicionalmente, pretende-se diminuir o analfabetismo funcional conseguindo que 2.2 milhões finalizem a primaria e diminuir de 38 a 33% o atraso educativo em secundaria para que 2.7 milhões de pessoas concluem o ciclo.

Assim as coisas, a Campanha Nacional de Alfabetização 2013-2018, procura completar a tarefa iniciada por Vasconcelos faz quase um século e conseguir que o índice de analfabetismo se reduza à metade ao término da administração ao passar a 3.4% por embaixo da convenção internacional que estabelece um 4% para declarar um país livre de analfabetismo. Essa é a nossa meta” (Llorente, 2013)

Em primeiro lugar, assinalo que o fato de ter convidado a Chefe da América Latina da UNESCO, marca que a estratégia apresentada alinha-se aos princípios que o organismo sustem. Em segundo lugar, me parece importante ver que a Campanha e suas metas se apresentam em termos quantitativos. Finalmente, o fato de ser nomeado como objetivo “completar a tarefa iniciada de Vasconcelos” marca a necessidade de se perguntar que tarefa é essa que se tem que completar? E que sentido se atribui a esta? Vasconcelos —quem foi um intelectual e político mexicano pós-revolucionário; definiu políticas educativas de importância até hoje; assumiu diversos cargos políticos e acadêmicos que lhe deram preponderância na área educativa e cultural no México— em 1921 assume-se como Ministro de Educação e empreendeu uma estratégia chamada “Educação Popular” que contemplava ao povo mexicano através de uma atividade “generalizadora”, que remete a uma tentativa de homogeneização dividida em três faces: 1) as missões rurais, mantinham um forte vínculo com a religião e a *castellanización* herdadas do período colonial mexicano; 2) as escolas rurais, que destacavam o papel do professor rural fundamental do desenvolvimento da comunidade como um todo 3) as escolas populares em diferentes zonas urbanas da república mexicana. Tentava-se de “incorporar a “minoría indígena” à nação por meio dum sistema escolar nacional” (P. X). José Vasconcelos definiu que:

“a flamante civilização, teria que ser conhecida pelo nome *Universópolis*, Espanha teria uma jurisdição com características peculiares e a extensão da educação e da cultura seriam os objetivos principais” (VASCOCELOS, 1946 P. X).

A homogeneização de uma raça numa perspectiva universal é aprofundada no seu livro, *A Raça Cósmica*, onde propõe como tesses que “as distintas raças do mundo tendem a se misturar cada vez mais, até formar um novo tipo de humano composto com a seleção de cada um dos povos existentes”

(VASCOCELOS, 1946 P. XV). Entendo esta mestiçagem levado pela cultura e a educação como uma narrativa que utilizou a figura da nação para acolher a muitos México(s) num processo de subjetivação só: o sujeito revolucionário.

Articulando como Ana Laura Gallardo Gutierrez, parto do fato de que o ensino da educação básica no México tem um currículo baseado sistema de uma identidade única monocultural, monolíngues e central do México teve um forte impacto sobre a deserção e evasão da educação em grupos que não estão inclusos como “sujeitos pedagógicos revolucionários” ou não representam a única identidade mestiça do "homem de bronze", de Vasconcelos. Ela conclui, assim, que esta falta de representação no currículo proposto contribui para o abandono das escolas (GALLARDO, 2014).

Esta teve a sua representação na escola mexicana. De acordo com a visão de Vera Candau nas ideias de Emília Ferreiro, presume-se que no México:

“A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade a homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferenças de origem. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças” (CANDAU, 2014, p. 35)

Reconheço nas palavras de Ferreiro a proposta de Vasconcelos como uma narrativa continua do progresso nacional que reflete um narcisismo de auto geração mas que é impossível por ser incapaz de compreender a totalidade da diversidade no México. Chamo a atenção a sua imagem portentosa e liminar, a ambivalência da nação, que surge da temporalidade cultural dupla do tempo da linguagem, como narrativa a temporal e no performativo que se inscreve numa realidade social muito mais transitória e por tanto é um sistema de significação cultural que representa a sociedade mais do que a organiza (BHABHA, 2010, p. 12); no entanto, a tentativa de totalização de um discurso de 1921, me é cara pelo que me disponho a estudar ela desde uma perspectiva discursiva.

Neste sentido, a figura da nação representa as narrativas de identificação desde a década de 1921 no sistema educativo mexicano, que tem identificando a educação e a cultura como o fator coesor da narrativa nacional e no caso da Campanha *Nacional* de alfabetização recobra importância. Por causa disso, me

apoio em Bhabha, quem entende a figura da nação como uma “narração, [...] como uma tradição do pensamento político e do linguagem político [...] Uma representação cuja compulsão cultural reside em que a unidade impossível da nação como força simbólica. Isto não significa negar o intento persistente dos discursos nacionalistas de produzir a ideia da nação como uma narrativa continua do progresso nacional, o narcisismo da auto geração [...] (BHABHA, 2010, P. 11-12).

A UNIVERSALIZAÇÃO DO "MELHOR" MÉTODO PARA O ATRASO

A abordagem da Campanha Nacional com quem trabalhou em 2014, 2015 e 2016 encontra-se nas Regras de Operação onde o objetivo se apresenta como:

Contribuir a assegurar uma maior cobertura, inclusão e equidade educacional entre todos os grupos da população para a construção de uma sociedade mais justa, reduzindo a brecha educacional (ROP, 2015, p 10).

E isso se contempla nos objetivos específicos como:

Outorgar serviços educativos de qualidade na alfabetização, na primárias e na secundárias, com o apoio do MEVyT à população com 15 anos e mais e jovens de 10-14 anos, na condição de atraso educacional para completar sua educação básica [...] (ROP, 2015, p 10).

Com base nas palavras acima, destaco dois pontos: a proposta do MEVyT para fornecer educação e a utilização da palavra "contribuir" no objetivo devido a que encontro nele um reconhecimento da impossibilidade de alcançar o universal no acesso do serviço educativo. No entanto, parece que o objetivo da campanha é limitado ao acesso, então posiciono-me, apoiada por Macedo (2014) que me permite entender que as políticas de educação não podem se limitar a procurar garantir apenas o acesso, mas também de providenciar uma educação que inclua a diversidade de culturas para entender as peculiaridades nas necessidades das mesmas. Nesta linha de argumentação, volto às palavras de Tristan Mc Cowan (2011) que argumenta que embora o acesso ao direito à educação é uma condição necessária para o gozo da mesma, não é suficiente. É preciso que haja uma relevância cultural que contenha as demandas e

necessidades dos indivíduos que à recebem, porque se ele não atender às necessidades da população, os alunos não estão em posse de seu direito de receber educação.

Em segundo lugar, retomo a ideia de que a "prestação de serviços educacionais [...] se apoiam no método de Educação para a Vida e o Trabalho (MEVyT)". Que é definida no site oficial do INEA como

O MEVyT é o programa educacional do Instituto Nacional de Educação de Adultos, que representa a melhor alternativa de alfabetização, ensino primário e secundário para os jovens e adultos no México [...].

O MEVyT é uma resposta à demanda para gerar opções de estudo diversificadas relacionadas aos interesses dos jovens e adultos [...] (MEVyT/ INEA 2016)

Esta metodologia é apresentada neste parágrafo como a "*melhor alternativa [...] no México*", que está a posicionar a figura da nação na proposta desta metodologia a ser utilizada. Isso me leva a questionar as opções diversificadas sobre os interesses dos alunos, porque embora esta estrutura se apresenta como uma metodologia flexível, é dentro da concepção única inscrita num plano nacional.

Então, pensar num melhor método para outorgar educação aos alunos que não foram incluídos no sistema nacional desde sua primeira proposta, torna-se um discurso de exclusão, pois, as pessoas em condição de atraso educacional, como observamos no texto de Gallardo (2014), muitas vezes vêm de uma deserção que em alguns casos poderia ser motivado pela falta de pertinência da proposta educativa em relação as necessidades e interesses do aluno. Neste sentido, ao nomear "o melhor para o México" está-se implicando um retorno a uma lógica que eleva o nacional como meios para a atenção desses indivíduos que não são representados por esse único assunto e, neste sentido, cai na mesma lógica que o sistema de educação exclusivo em termos discursivos¹⁴. O anterior, em adição ao fato de que nestes documentos analisados se apresenta a parte técnica e operativa que está sustentada pela ideia nomeada pelo Diretor Genal no

¹⁴ O presente artigo é um recorte de uma pesquisa em andamento. Ressalto que até o momento, apresento o estudo discursivo do documento que fundamenta à Campanha Nacional de Alfabetização sem estudar a pertinência e flexibilidade do MEVyT como metodologia.

seu discurso. *Completar a tarefa de Vasconcelos* apoiados em termos numéricos e com tudo o que isso implica.

DE ALGUMAS IMPOSIBILIDADES DO FECHAMENTO UNIVERSAL E GERAL

Encontro fundamental olhar o discurso de apresentação da Campanha Nacional de Alfabetização em 2013 alinhada com a UNESCO como organismo internacional enunciador de princípios educativos de universalização da educação; traz rastros da narrativa da nação mestiça enunciada por Vasconcelos em 1921 e apresenta suas metas em termos quantitativos e apresentando a sua metodologia como a melhor para a população do México. Os rastros da centralidade do sistema, e da presença da figura da nação são reminiscentes e mesmo que, apoiada no meu referencial teórico, considero que a figura da nação e impossível e sempre emergem as diferenças nas tentativas de homogeneização e centralidade, me parece importante estudar as relações políticas que devem nos discursos apresentados para aprofundar nos sentidos atribuídos a “Campanha Nacional de Alfabetização e Abatimento ao Atraso Educativo.

Assim, com base na análise de Candau (2014) e Gallardo (2015), argumento que em um país tão diversos quanto o México nomear o Nacional ainda que seja de maneira implícita como estudamos na seção anterior é um ataque ao direito à educação como Macedo e McCowan a colocam. Gostaria de finalizar destacando a necessidade de estudar as emergências da diferença como figura no caso da proposta diversificada e flexível do modelo MEVyT e baseada na lógica da diferenciação Laclau e enunciação estudos Bhabha.

Que, somando-se a falta de cobertura do sistema educacional mexicano resultou em que os grupos mais vulneráveis, como as mulheres, a população em situação de pobreza, a população que vive em áreas rurais e indígenas seja o rosto do analfabetismo no México (INEA 2014).

Portanto, quando a educação tem a tarefa de fornecer este serviço a uma população heterogênea —que vem de situações sociais, econômicas, culturais e políticas complexas— diferente da sua proposta de homogeneização, em vez de garantir o direito ou acesso aos serviços educacionais, podem-se estar violando a relevância com que esses direitos devem ser garantidos. Nas palavras de Laclau e Mouffe, as exclusões não estão representadas no projeto democrático, elas não encontram-se representadas si nela se pretende tomar o particular como uma parte do universal e não se dá importância aos processos

que surgem a partir da demandas desses particularidades. Repensar os sentidos do nacional, do central e o universal no acesso a educação para jovens e adultos é fundamental para lidar com as demandas diferenciadas e conseguir encontrar um lugar para os indivíduos excluídos por esses mesmos sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAUT, Alberto y GIORGULI, Silvia. *Introducción General*, en *Los grande problemas de México, Educación* v. 7; Arnaut, Alberto y Silvia Giorguli, coordinadores -- 1a. ed. -- México, D.F. v. 7, 2010, p 18.

BHABHA, Homi K. DisemiNación: tiempo, narrativa y los márgenes de la nación moderna, In: *Nación y Narración: entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. (Comp) Homie Bhabha K. Ed. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2010.

CANDAU, V. 2014. V. Ser professor/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.

LOPES, Alice Casimiro, VANDENBERGHE, Frédéric, ARAUJO, Kathya. (2015), *Entre a equivalencia e a diferença: nota sobre a trajetoria teórico-política de Ernesto Laclau* em Alice Casimiro Lopes e Daniel de Mendonça (organizadores) *A Teoria do Discurso* de Ernesto Laclau, ensaios críticos e entrevistas, Annablume, São Paulo 2015, pp. 15-34.

MACEDO, Elizabeth e LOPES, Alice. *Política. em Teorias do Currículo*. Cortez Editora, 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. Human rights, capabilities and the normative basis of Education for All, In. *Theory and Research in Education* vol.9, num. 3, 2011, pp. 283-298.

INEA. *Reglas de Operación*, 2016 (Consultado 20 de julio 2016: http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco_normativo/27122015sep_reglas_INEA_2016.pdf)

VASCONCELOS, José, *La raza cósmica*, (1948), Editorial Porrúa Séptima edición 2014, México.

LLORENTE, Alfredo. Mensaje 32 Aniversario del Instituto Nacional de Educación para Adultos “La Alfabetización en México: Retos y Desafíos”. Ciudad de México, 2013 (Consultado 20 julho: http://www.inea.gob.mx/discurso/Mensaje_Director_General_32AniversarioINEA.pdf)

- XII -

**“A EDUCAÇÃO CARIOCA ESTÁ NUMA SITUAÇÃO EM QUE, PARA DAR O SALTO DE QUALIDADE, É PRECISO FAZER UMA OPERAÇÃO DE GUERRA”:
EM FOCO AS ESTRATÉGIAS DA SME/RJ**

Débora Barreiros¹⁵ Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Estácio de Sá

O CONTEXTO DA “GUERRA”...

Em 2009, a então Secretária de Educação, Cláudia Costin mencionou: “A educação carioca está numa situação em que, para dar o salto de qualidade, é preciso fazer uma operação de guerra” (O Dia – 11/04/2009). A partir do contexto de uma rede de ensino com cerca de 230 mil alunos apenas no segundo segmento do Ensino Fundamental e com um grande problema com fluxo escolar, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro assumiu o discurso da qualidade estaria articulado diretamente às questões curriculares, à avaliação e à gestão.

Ao assumir a necessidade de diminuir os altos níveis de reprovação e evasão, principalmente no segundo segmento, a partir do ano de 2011, foi criado o Projeto Ginásio Carioca. Um projeto piloto, como foco em escolas experimentais, cujo objetivo é desenvolver uma “travessia em ensino voltado

¹⁵ Doutora em Educação (UERJ, 2009). Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora do curso Pedagogia – Campus Madureira – da Universidade Estácio de Sá. E-mail: dbarreiros@gmail.com

para a aprendizagem de adolescentes” (SME/RJ, 2010, p. 1). De acordo com Decreto nº 32.672 de 18 de agosto de 2010, o Ginásio Experimental Carioca é parte integrante desse projeto, cujo foco são apenas alunos de 7º ao 9º ano, funcionando em escolas de período integral, que passaram por mudanças na organização curricular, concepção de ensino-aprendizagem, modelo de gestão e construção de conhecimento.

O Projeto Ginásio Carioca foi implantado primeiramente em 10 escolas no ano de 2011. Atualmente já está em vigor em 38 escolas, visto que com base no Decreto nº 35.261 de 19 de março de 2012 foram criadas outras unidades para atender ao que a SME/RJ considera de inovação curricular – os Ginásios Vocacionados – que contam com um currículo com ênfases específicas. Neste contexto, foram criados: Ginásio Olímpico, Ginásio das Artes, Ginásio do Samba e Ginásio de Novas Tecnologias (GENTE).

Segundo a SME/RJ (2010, p. 10), a opção ou escolha por determinadas escolas se deu pelos seguintes motivos: uma escola por Coordenadoria Regional de Educação (CRE), optando por “iniciar em escolas já existentes, com espaços adequados ao projeto e equipe escolar mobilizada por desafios”. Desse modo, acreditava-se que atenderia jovens de todas as regiões da cidade do Rio de Janeiro, além de atuar como “núcleo animador de um movimento de qualificação da Educação no segundo segmento, sendo uma fonte de inovação em Conteúdo, Método e Gestão” (p.5).

Tendo como arena de investigação o Projeto Ginásio Experimental Carioca, buscamos analisar os desenhos políticos e pedagógicos – “operações de guerra” – que envolvem pensar um currículo pautado no Protagonismo Juvenil, assim como compreender o perfil identitário do jovem idealizado no Projeto. Ao longo da pesquisa assumimos a concepção de identidade juvenil que reflete diretamente na questão curricular, entendida como uma prática de enunciação cultural (BHABHA, 1998). Nesse sentido, focamos a nossa análise nos estudos de Homi Bhabha, Jacques Derrida, Chantal Moufee e Ernesto Laclau, principalmente nos conceitos relacionados à prática cultural, discursiva e de significação. Esses autores nos ajudam na discussão sobre os questionamentos que norteiam este trabalho: Que identidade juvenil se projeta a partir deste novo modelo de escola? O que significa trabalhar a partir do protagonismo juvenil?

AS ESTRATÉGIAS DE “GUERRA”: OS DESENHOS POLÍTICOS DO GINÁSIO EXPERIMENTAL CARIOCA

O Ginásio Experimental Carioca é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o Instituto TREVO e o ICE – Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação, que são instituições de iniciativa privada que fazem assessorias e programas envolvendo parcerias com as instituições governamentais. Cabe destacar que o ICE-Brasil, desenvolve um trabalho desde 2000, como forte repercussão do modelo desenvolvido no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano. O que chamam de “um modelo de escola pública de qualidade replicável em escala nas redes públicas de ensino”, que funciona em parceria com outras duas entidades privadas - Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e Instituto Alfa e Beto (IAB).

Cabe destacar que o Projeto Ginásio Carioca é uma adaptação do Ginásio Pernambucano, oferecido para o Ensino Médio, também em parceria com as mesmas instituições privadas. Ambos assumem o discurso da escola de sucesso replicável que serve para justificar a busca por investimentos e parcerias entre o setor público e o setor privado, em regime de colaboração e corresponsabilidade. Ao assumir a busca por parceiros e “investimento ou desobrigações do poder público”, a SME pauta a sua opção por uma escola que um modelo gestão diferenciado, com um perfil de aluno distinto (com base no protagonismo juvenil), num currículo ampliado e numa prática pedagógica que atue em prol da qualidade desejada.

Qualidade esta que está diretamente relacionado aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB e IDEB-Rio) e Programme of International Student Assessment (PISA), atrelados também aos discursos que são contrários à cultura da repetência e à promoção automática, mas que reforçam que o modelo currículo-avaliação-gestão para atingir os resultados esperados. Em outras palavras, como discurso fundamentado nos resultados das avaliações, a SME/RJ reforça a eficácia do modelo de escola do GEC, visto que nos últimos IDERIO ano 2014 e 2015, entre as 10 unidades escolares que tiveram melhores resultados, nove são Ginásios Cariocas.¹⁶ Conforme confirma a Helena

¹⁶ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2285016>. Acesso em 24/03/2016

Bomeny, atual Secretária de Educação, na reportagem “Escolas municipais de ensino integral avançam no IDERIO 2015”, de 08/07/2016:

Para a Secretaria Municipal de Educação, os números obtidos nada mais são do que uma consequência do monitoramento constante que o órgão vem fazendo em suas unidades, a partir das avaliações externas como a Prova Rio e a Prova Brasil, além das provas bimestrais. Esse monitoramento também engloba uma série de ações que vêm sendo implantadas para melhorar, cada vez mais, o desempenho de seus alunos, com equidade e sustentabilidade ao trabalho realizado¹⁷.

Considerando o contexto, recorremos a Ball (2014) para compreender o panorama político educacional atual, onde a qualidade é mensurada, transformadas em dados estatísticos que reafirmam que o projeto é rentável aos olhos dos investidores. O autor destaca que os investimentos fazem parte de uma política com ênfase na avaliação e gestão de desempenho, que trabalha com resultados e; que a nosso ver, reforça a lógica de um modelo replicável. Em seus próprios termos, Ball (2014) afirma que:

[...] elas são técnicas (geralmente com base na aplicação de uma única ou nova tecnologia); elas são genéricas (isto é, universalmente aplicáveis, independente da diversidade de contextos locais); e elas podem ampliar-se (passíveis de “ampliar” de âmbito local ao nacional e até mesmo internacional). (p.123)

Na tentativa de reforçar a adesão ao modelo público-privado e replicável, buscamos em Laclau e Mouffe (1985) a ideia de que há uma busca por um preenchimento do *significante vazio*¹⁸, que pela ineficiência do sistema

Disponível em:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/6262454/4165227/DivulgacaoIDERIO2015.pdf>. Acesso em 08/07/2016

¹⁷ Disponível em: <http://prefeitura.rio/web/guest/exibeconteudo?id=6262478>. Acesso em 08/07/2016

¹⁸ O autor chama de *significante vazio* um conjunto (discursivo) puramente diferencial, cuja totalidade, de certa forma, faz parte de cada “ato individual de significação”. Em outras palavras, *significantes vazios* constituem-se em uma cadeia de discursos articulados entre si que, embora sejam distintos uns dos outros, unem-se, em um determinado momento, formando uma totalidade (unidade) hegemônica (PEIXOTO,

educacional – no caso do discurso da SME/RJ, pela ausência de qualidade –, procura articular diferentes demandas e posições de sujeito, pois quando os resultados “revelam” a eficácia do modelo adotado, justifica-se o discurso em prol das estratégias realizadas.

AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A GUERRA: EM FOCO O PROTAGONISMO JUVENIL

O Projeto Ginásio Carioca abarca algumas mudanças do ponto de vista pedagógico, por ser uma escola de tempo integral requer uma ampliação da carga horária das disciplinas, assim como reestruturação no fazer pedagógico – professor atuando na polivalente, com o suporte dos Cadernos Pedagógicos e da Educopédia¹⁹ e também como tutor do Projeto de Vida do aluno. Todo trabalho tem como base três elementos fundamentais: Formação Acadêmica de Excelência, Formação Profissional e Preparação para a Vida. Cabe sinalizar que elementos operam de maneira interdependente, expressa nos desenhos curriculares, nas metodologias de ensino, e, sobretudo, nas Atividades Pedagógicas Integradas, que são a aposta para o aumento da qualidade do ensino.


O grande viés de mudança está no que o projeto chama de Protagonismo Juvenil, que é construído a partir do Projeto de Vida, visto como elemento que requer que todas as ações da escola sejam pensadas para apoiar aluno na construção e atuação como protagonista da sua história. Para isso, as disciplinas eletivas são as estratégias para ampliação do universo cultural e preparação para vida.

2014, p. 767). Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702014000200765. Acesso em 10/06/2016

¹⁹ A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e o Oi Futuro, instituto de responsabilidade social da Oi, lançaram, em parceria, a Educopédia – uma plataforma de aulas digitais de cada disciplina, com material de suporte aos professores, planos de aula, jogos pedagógicos e vídeos, com o objetivo de tornar o ensino mais atraente e mobilizador para crianças e adolescentes, além de instrumentalizar o professor. Além disso, a Educopédia é mais uma alternativa para o reforço escolar e para os alunos que faltaram às aulas ou que não compreenderam o conteúdo ensinado. Disponível em: <http://www.educopedia.com.br/Index.aspx>. E: <http://canaldoensino.com.br/blog/educopedia-e-opcao-para-professores-pesquisarem-conteudos-pedagogicos>. Acesso em 10/05/2015

Para desenvolver as estratégias de guerra e desenvolver um projeto pautado no Protagonismo Juvenil, o Ginásio Experimental Carioca pauta-se do modelo pedagógico do ICE-Brasil, a saber:

 **Propostas pedagógicas**

4 pontos que fazem a diferença no
Ginásio Experimental Carioca (GEC)

- 1 PROJETO DE VIDA**

O jovem revela suas ambições para o futuro e o professor-tutor projeta a sua viabilização. O jovem fala de seus sonhos, traça suas metas e determina prazos para fornecer sentido a essa ação.
- 2 PROTAGONISMO JUVENIL**

Pretende formar o jovem por meio de práticas e vivências, na escola e na comunidade, que o leva a atuar como parte da solução, e não como parte do problema.
- 3 MATÉRIAS ELETIVAS**

Disciplinas temáticas propostas pelos professores ou pelos estudantes, com o objetivo de diversificar e aprofundar os conteúdos trabalhados nas disciplinas curriculares por meio de metodologias diferentes daquelas adotadas na sala de aula.
- 4 ESTUDO DIRIGIDO**

Tempo previsto na rotina escolar para o aluno realizar suas tarefas e estudar, orientado por um monitor ou professor-tutor que ensine ao jovem métodos de organização e planejamento.

Fonte: MEKARI (2013). Ginásio carioca incentiva jovens a ter projeto de vida. Disponível em: <http://porvir.org/ginasio-carioca-incentiva-jovens-ter-projeto-de-vida/>

Todas essas ações requer um perfil de jovem, o que a SME/RJ chama de jovem diferenciado, autônomo, solidário e competente. O aluno ao ingressar

no GEC precisa construir o seu Projeto de Vida, que é orientado pelo professor-tutor a partir das disciplinas eletivas e do estudo dirigido. A construção do Projeto de Vida visa levar o aluno na conscientização dos valores, de uma futura visão profissional, que o permita ser o que a SME/RJ chama de agente transformador.

Na busca por formar esse jovem idealizado, a proposta é promover o Protagonismo Juvenil, a partir de “práticas organizadas, associativas e de empreendedorismo”. Em outras palavras, com a construção do Projeto de Vida tem por finalidade promover a cooperação “para a solução de problemas do cotidiano escolar e de participar de forma colaborativa na gestão da escola”, a partir do tempo ampliado e do Estudo Dirigido, que visa o “exercício da autonomia dos alunos, de estímulo à formação de seu senso de planejamento e organização de tarefas”. (CAVALCANTI, 2012)²⁰

Com o objetivo de auxiliar o aluno a “superar as dificuldades escolares encontradas ou estabelecem estratégias de avanço na construção de conhecimento”, o Estudo Dirigido é construído cotidianamente a partir da relação do professor-tutor e o aluno, que faz desse espaço uma possibilidade de crescimento acadêmico, que envolve não somente as atividades da rotina escolar, mas de incitar autonomia e criar um repertório de experiências/vivências que permita melhores decisões ao longo da sua vida, o que se fortalece a partir das disciplinas eletivas e do Projeto de Vida (idem, ibidem).

Cabe destacar que as Disciplinas Eletivas são criadas por cada comunidade escolar, tendo como marca um trabalho diferenciado do que se faz em sala de aula regular, buscando atrelar o interesse do coletivo e os Projetos de Vida dos alunos. Nesse sentido, a construção do perfil de jovem protagonista é um desafio para as escolas, pois implica em trabalhar a autoestima do aluno, dele reconhecer o seu potencial e ver em seu contexto social/familiar possibilidades de mudança. Ao mesmo tempo em que a escola oferece modelos de sujeitos de sucesso como referência. Falar em protagonismo implica em entender a identidade coletiva e a subjetividade de cada aluno, que por meio do seu Projeto de Vida precisa traçar alternativas para a sua caminhada, ele não pode ser o que desejam dele, precisa ter sua identidade respeitada.

Um processo completo, pois o aluno precisa aprender a assumir um novo papel dentro da identidade requerida para um aluno do Ginásio

²⁰ Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/ginasio-experimental-carioca/98187/#ixzz4FfGX9amg>

Experimental Carioca, mas que pelas diferentes relações tornam-se práticas incompletas e ameaçadas: “a presença do outro impede-me de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas” (LACLAU & MOUFFE, 2004, p.125). Um jogo identitário que a partir das estratégias de “guerra” da SME/RJ – modelo de jovem protagonista, professor polivalente e mecanismos de avaliação – envolve o caráter ambivalente entre o pedagógico e o performático, relações híbridas que construídas nos atos de enunciação cultural; que reflete num movimento permanente de falta que precisa ser selecionado e ressignificado pela escola, pelos professores, pelos alunos para então ganhar sentido (BHABHA, 1998).

Bhabha (1998) nos ajuda a compreender os GEC como um *jogo*, num movimento que amplia interminavelmente o domínio da significação, em vez de limitá-lo ou reduzi-lo. Em outras palavras, significa não mais ver a escola como uma camisa-de-força, numa posição hierárquica que restrinja seu potencial de execução, mas proporcionar uma ampliação de significados e saberes que são também articulados nesse processo hibridizante.

PENSANDO SOBRE AS MUITAS OUTRAS “GUERRAS”

Assumimos que o aluno do Ginásio Experimental Carioca mesmo tendo o seu perfil idealizado/projetado pela SME/RJ, principalmente pelos mecanismos de avaliação, que requerem um aluno diferenciado, autônomo, solidário e competente, numa escola eficaz, de resultados e replicável. No entanto, permite também a esse jovem construir a sua trajetória a partir das relações construídas em cada escola, com os sujeitos envolvidos no seu Projeto de Vida.

Diante desse caráter de incompletude, da multiplicidade das diferenças que o Projeto promove, finalizo o texto com algumas questões do Ernesto Laclau que me permitem entender que muitas outras guerras ainda não serão capazes de definir na sua totalidade um jovem idealizado a partir de um projeto político.

[...] como unificar, de forma a criar certos efeitos políticos, um conjunto de lutas baseadas numa dispersão de posições de sujeito? Como constituir novas formas políticas que não sejam o produto de uma unificação já dada ao nível de uma 'estrutura' mítica, mas que sejam elas próprias a fonte de qualquer unificação que possa existir? Como reconciliar efeitos unificantes num certo nível com a autonomia dos fragmentos em outro? (LACLAU, 1990, p. 165).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CAVALCANTI, Alexander Samuel Schio. *Ginásio Experimental Carioca*. Webartigos.com, 2012. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/ginasio-experimental-carioca/98187/#ixzz4FfGX9amg>. Acesso em: 20/03/2015.

LACLAU, Ernesto. *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London, Verso, 1990.

LACLAU, Ernesto. Conferência de abertura. *Seminário Internacional Inclusão Social e as Perspectivas Pós-estruturalistas de Análise Social*. 2005. Disponível em: www.fundaj.gov.br/geral/inclusao/ernestolaclau.pdf. Acesso em 10/05/2006.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2004.

MEKARI (2013). *Ginásio carioca incentiva jovens a ter projeto de vida*. Disponível em: <http://porvir.org/ginasio-carioca-incentiva-jovens-ter-projeto-de-vida/>. Acesso em 02/04/2014

MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1992.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DECRETO n° 32.672 de 18 de agosto de 2010. Rio de Janeiro: SME/RJ, 2010.

_____. Decreto n° 35.261 de 19 de março de 2012. Rio de Janeiro: SME/RJ, 2012.

_____. RESOLUÇÃO 1178 de fevereiro de 2012. Rio de Janeiro: SME/RJ, 2012.

_____. RESOLUÇÃO n° 1317 de 28 de outubro de 2014. Rio de Janeiro: SME/RJ, 2014.

- XIII -

MATERIAIS CURRICULARES DO ESTADO DE SÃO PAULO: UM RECURSO DE IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR

Débora Reis Pacheco – UFMS (Brasil)

INTRODUÇÃO

Neste artigo, trago um recorte dos dados produzidos em minha pesquisa de mestrado (PACHECO, 2015) e demais dados produzidos no Projeto *Relações entre professores e materiais que apresentam o currículo de matemática: um campo emergencial*, acerca do uso de materiais curriculares de matemática produzidos pela Secretaria Estadual de São Paulo, inseridos no Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI).

Proponho discutir, no aspecto micro, como idealizações do Projeto EMAI organizado a partir de políticas públicas curriculares é compreendido e interpretado por professores e coordenadores no espaço escolar.

As discussões sobre como pretensões curriculares acontecem no âmbito escolar se fazem necessárias considerando a carga utópica que a educação e, conseqüentemente, a organização curricular carregam. Sacristán (2013), nos lembra de que a educação é um valor desejável, vista como caminho para trabalharmos o que acreditamos: para “melhorias” do bem-estar, do desenvolvimento econômico, diminuição de desigualdades sociais e até mesmo, pode ser vista como instrumento de “revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador” (p. 24).

Todos estes desejos emergem de crenças e ideais que promovem dinâmicas conflituosas, já que estes diferentes propósitos educacionais/curriculares se chocam com os obstáculos da prática e, muitas vezes, com a preocupação exacerbada em garantir o sucesso dos processos de

escolarização. “Ao aceitar a elevação do currículo à categoria de projeto educacional, surge a nítida distância entre o discurso e a realidade. Nesse ‘abismo teleológico’, é inevitável que a ideia de educação se empobreça” (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

Nesse sentido, os projetos curriculares expressam interesses, valores e preferências de grupos sociais e políticos, que muitas vezes não coincidem com uma realidade pontual. Tais projetos saem do plano do proposto e passam para o plano da prática quando são interpretados pelos professores e demais atores do desenvolvimento curricular.

É importante destacar, que propostas curriculares, assim como materiais curriculares²¹, produzem diferentes efeitos na prática. O leitor de um texto curricular produz novos significados a partir das propostas em um processo não simétrico.

No entanto, o abismo e a assimetria entre as propostas idealizadas e o que acontece no âmbito escolar não elimina a necessidade de investigar os textos curriculares, que apresentam as escolhas culturais e as tornam públicas. Do mesmo modo, é necessário investigar, paralelamente, como professores recebem os textos curriculares, retomando a questão que impulsiona discussões importantes no nosso grupo de pesquisa: os currículos moldados pelos professores e efetivamente praticados em sala de aula são uma realidade pouco conhecida (PIRES, 2015).

O caminho escolhido para conhecer um pouco mais sobre as práticas em sala de aula parte da relação que professores estabelecem com materiais curriculares ou livros didáticos, que traduzem prescrições curriculares do nosso atual sistema educativo.

Sacristán (2013), em seu contexto, afirma que o livro didático assumiu papel central no desenvolvimento curricular. O mesmo pode ser constatado no Brasil, tendo como base o crescimento de políticas públicas que apoiam a produção e distribuição de livros didáticos e demais materiais curriculares nas redes públicas de ensino, como por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os programas a nível estadual e municipal.

²¹ Entendemos materiais curriculares, na perspectiva de Brown (2009) como ferramentas que apoiam a implementação curricular, podendo delimitar ou ampliar práticas docentes, como por exemplo livros didáticos, apostilas e cadernos de atividades.

Desse modo, apresento em linhas gerais as intenções do Projeto EMAI, especialmente a produção dos materiais curriculares, e as percepções de professores e coordenadores que participaram do Projeto, trazendo alguns pressupostos de pesquisadores americanos acerca de processos de implementação (REMILLARD et al, 2009).

O PROJETO EMAI E SUAS ARTICULAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Em virtude das necessidades da rede pública estadual, a partir de 2012, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo - SEE/SP²², iniciou um novo projeto destinado a professores dos cinco anos iniciais do atual Ensino Fundamental de nove anos, denominado “Educação Matemática nos Anos iniciais do Ensino Fundamental – EMAI”.

Esse Projeto compreende um conjunto de ações que têm como objetivo articular o processo de desenvolvimento curricular em matemática, a formação de professores, o processo de aprendizagem dos alunos em matemática e a avaliação dessas aprendizagens.

O convite para a participação no Projeto EMAI foi feito a todos os professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual. A adesão foi bastante significativa, tendo atualmente a participação de cerca de 20 mil professores.

O projeto propõe como ação principal a constituição de *Grupos Colaborativos de Estudo de Educação Matemática nos Anos Iniciais* em cada escola, usando o espaço destinado a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), para reuniões junto aos professores com duração de 2 horas/aula, organizadas quinzenalmente pelos Professores Coordenadores.

Para que os Grupos Colaborativos acontecessem dentro da escola, foram organizadas diferentes etapas de formação. Inicialmente, os Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos, junto com a Assessoria do Projeto, participaram de um Grupo de Referência de Matemática (GRM), ao longo de 2012 e 2013, para que pudessem organizar polos de formação nas Diretorias de Ensino.

²² Realizado pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB como ampliação do Programa Ler e Escrever: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>.

A partir dos momentos de formação surgiu a necessidade de elaborar o material curricular que está sendo utilizado hoje pelos professores da rede. O material foi elaborado e depois reformulado ao longo de dois anos, contando com as sugestões e comentários dos formadores, coordenadores e professores.

O material foi organizado em dois volumes para cada ano de escolaridade, contendo quatro unidades em cada um deles. Cada unidade corresponde a uma Trajetória Hipotética de Aprendizagem (THA) - na perspectiva de Simon (1995, apud BRASIL, 2013). Em média, as unidades possuem quatro sequências com cinco atividades em cada.

No material do professor, disponibilizado impresso em 2014, cada volume possui um texto que orienta a utilização do material e a avaliação das atividades nos grupos colaborativos. Nesse texto, a ideia de Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem (SIMON, 1995 apud BRASIL) é explicitada. O material também conta com textos que reúnem pesquisas da educação matemática acerca de conteúdos e hipóteses de aprendizagem das crianças.

Ainda no material do professor, as atividades destinadas aos alunos vêm acompanhadas de orientações objetivas organizadas em três tópicos: conversa inicial, problematização e observações/intervenções.

O material curricular proposto se diferencia de outros, por buscar inserir o professor na elaboração de textos curriculares e por emergir de um processo de formação, ainda sendo caracterizado como instrumento de implementação curricular.

Stein e Kim (apud REMILLARD et al, 2009), referindo-se ao contexto norte-americano, relatam que os materiais curriculares são instrumentos historicamente essenciais na implementação de novas ideias em larga escala. Ainda relatam que materiais curriculares que carregam reformas curriculares, muitas vezes, também trazem como objetivo a transformação da prática docente. Os projetos que elaboram os materiais esperam que os professores possam receber a ajuda de tais materiais para a construção de ideias novas, que são apresentadas nas reformas curriculares.

Com base na análise dos materiais, Stein e Kim (apud REMILLARD et al, 2009) conjecturam que implementações em larga escala, consideram que professores tenham pouca experiência ou lacunas em sua especialização e preparação para o exercício de sua profissão, podem apresentar tendência à programas centrados nos procedimentos e não em reflexões sobre o ensino e aprendizagem de matemática.

Os autores justificam essa conjectura argumentando que o trabalho com procedimentos é uma maneira de trazer resultados mais rápidos para atingir os

objetivos na aprendizagem conceitual dos alunos, além disso, facilitam o “treinamento”, evitando efeitos que podem ser problemáticos em reformas curriculares.

O material proposto no Projeto EMAI assume a implementação em larga escala, entretanto se diferencia destas características de cunho procedimental ao propor um material com ênfase nas discussões sobre pesquisas do campo da Educação Matemática e ao aliar o uso do material à proposta de Grupos Colaborativos nas unidades escolares.

Alguns autores (REMILLARD et al, 2009), destacam a influência do contexto no uso e na elaboração de materiais e enfatizam a complexidade dos contextos curriculares, que abrangem as dimensões socioculturais e políticas locais.

Nesse sentido, para entender os obstáculos do contexto local e levantar alguns elementos que nos permitam olhar para como as idealizações do projeto se constituem na prática escolar, ainda que seja um recorte diante da amplitude do projeto, apresento relatos e observações de coordenadoras que participaram dos processos de formação e de duas professoras da rede estadual de São Paulo.

O QUE AS COORDENADORAS E PROFESSORAS DIZEM

Os relatos das coordenadoras foram cedidos pela coordenação do EMAI, que tinha a intenção de avaliar os encaminhamentos das ações do projeto após o início de sua implementação. Coordenadoras de diferentes regiões do estado de São Paulo responderam à um questionário após 18 meses do início do projeto.

Em linhas gerais, as coordenadoras enfatizam que o Projeto traz um ganho ao conquistar um espaço de formação dentro das unidades escolares nos momentos de ATPC, lembrando que na maioria dos cursos de formação as professoras precisam ir até as universidades ou a outros espaços de formação.

Além disso, destacam algumas contribuições positivas em relação aos momentos de formação e as características do material curricular: transformação da prática, aprendizado ou aprofundamento dos conhecimentos básicos ou “mais complexos” do professor sobre matemática, avanço nas avaliações em larga escala, aproximação das teorias com a prática em sala de aula, protagonismo dos envolvidos no desenvolvimento curricular, reflexão sobre a própria prática e valorização dos conhecimentos prévios e estratégias pessoais dos alunos.

Entretanto, as coordenadoras também relatam que enfrentam muitos desafios no processo de implementação, destacando a dificuldade em propor

novas ideias no espaço escolar e ampliar os estudos que ocorrem normalmente de forma individual para uma proposta coletiva.

As questões relacionadas à organização dos contextos institucionais, demandas cotidianas da escola e limitação do tempo também são citadas nos relatos. Algumas coordenadoras apontam como crítica a não obrigatoriedade na participação dos momentos de formação nas ATPC, embora saibamos que a obrigatoriedade não garante que o material seja utilizado ou compreendido pelas professoras da forma que foi concebido pelos elaboradores.

Os relatos das professoras foram produzidos em uma pesquisa de mestrado (PACHECO, 2015), a partir de entrevistas e observações de aulas. Vale destacar, que o critério para a produção de dados foi conversar e observar a prática de professoras que estivessem utilizando o material curricular elaborado no EMAI. Mas, dentro da mesma unidade escolar, foi possível perceber que outras professoras tiveram a opção de não utilizá-lo.

No quadro abaixo, apresento algumas das contribuições positivas e críticas percebidas pelas duas professoras:

Quadro 1: Contribuições e críticas das professoras sobre o material do EMAI

CONTRIBUIÇÕES

POSITIVAS

- Material detalhado;
- Proposta metodológica coerente com processo dos alunos;
- Conceitos são construídos, não há listas de exercícios a partir de conceitos apresentados prontos;
- Orientações do material do professor são objetivas – auxiliam antecipação de intervenções;
- As seções do material do professor auxiliam no trabalho a partir do conhecimento prévio e a levantar problematizações.

CRÍTICAS

- Excesso de detalhamento desnecessário. Pode ser bom para professoras inexperientes;
- Atividades extensas, não é possível concluí-las no período escolar;
- Necessidade de mais atividades para alguns conteúdos, pois as atividades não dão conta de explorar os conceitos.
- Pouca proximidade com pressupostos teóricos que embasam o material;
- Confusões entre concepções das professoras e concepções do material
- Necessidade de alterar ordem das atividades para atender aos seus objetivos (da professora) ao invés dos objetivos do material.

- Apresentação de expectativas por atividade deixa claro para que a atividade foi elaborada;
- Transparência em relação a concepção (teórica) adotada pelo material;
- Sequência de atividades diferenciada em relação aos livros didáticos utilizados.
- Professora não se sente protagonista do projeto.

É possível notar, neste recorte, que algumas características do material são vistas ora como críticas, ora como contribuição positiva. Como por exemplo, uma das professoras relata que faltam atividades no material, enquanto a outra critica as atividades extensas, não sendo possível utilizar todo o material durante o período escolar. Outro exemplo é o fato de uma professora valorizar o detalhamento do material, enquanto outra acha desnecessário, sendo uma característica apenas importante para professores inexperientes.

Outros elementos aparecem de forma contraditória. Uma das professoras entende que o material é obrigatório e procura reproduzi-lo, de acordo com as orientações, fazendo pequenas adaptações em relação a necessidades de seus alunos. Já a outra professora, entende o material como não obrigatório, utilizando o material de outra forma, alterando ordens das sequências propostas, criando situações e produzindo novos sentidos a partir das delimitações e possibilidades do material curricular.

No entanto, as duas professoras relatam que o material do EMAI é norteador de escolhas curriculares. Uma delas ainda enfatiza que, tal material reflete os interesses da SEE/SP e que, portanto, precisa ser utilizado nas aulas.

Vale destacar que, o objetivo deste artigo não é qualificar as ações e percepções das professoras em sala de aula, mas sim, observar como os materiais são interpretados e recebidos diante das idealizações do projeto EMAI.

CONSIDERAÇÕES

O material curricular elaborado no Projeto EMAI, ao se diferenciar de outras propostas, na tentativa de incluir o professor na produção dos textos curriculares, nos mostra que a relação entre as idealizações curriculares e a prática docente não é linear. Ao mesmo tempo em que os materiais influenciam a prática do professor, a prática do professor dá elementos para a elaboração do material. Ainda que a escuta nunca atenda a totalidade de uma rede composta por vinte

mil professores, a iniciativa do projeto é um ponto de partida para dar voz aos professores.

O recorte aqui apresentado também revela que, embora os materiais curriculares carreguem intenções e transpareçam concepções teóricas, explicitadas em textos curriculares, as práticas dos professores também são produzidas a partir de seus objetivos, crenças e conhecimentos, produzindo novos significados aos materiais curriculares. A crítica presente no excesso de direcionamento de materiais curriculares pode ser discutida e pensada de outro modo, quando percebemos que os professores sempre irão produzir outros significados e escapar das idealizações.

Entretanto, é importante olhar para como os novos significados estão sendo produzidos. A falta de clareza sobre as concepções do material pode trazer confusões na prática quando o professor carrega seus objetivos e crenças que podem ser opostos ao material. Os escapes do material não significam avanços ou retrocessos para a prática, mas dependem da clareza do professor em relação as suas escolhas, ao adaptar, criar ou reproduzir intenções do material.

Ressalto que nenhuma implementação curricular garante qualidade de ensino ou cumprimento de objetivos propostos, são as escolhas do professor que dão vida aos materiais e propostas curriculares. Nesse sentido, as discussões curriculares não podem ser separadas dos processos de formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. *Projeto Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental- EMAI*. Concepção e Supervisão: Célia Maria Carolino Pires, São Paulo, 2013.

PACHECO, Débora Reis. 2015. 174f. *O uso de materiais curriculares de matemática por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o tema Espaço e Forma*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Matemática). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PIRES, C. M. C. Reflexões sobre Relações entre Currículo, Avaliação e Formação de Professores na Área de Educação Matemática. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática* (Online), v.29, p.473 - 452, 2015.

REMILLARD, J. T., HERBEL-EISENMANN, B. A., & LLOYD, G. M. (Eds.). *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom*

instruction (Studies in Mathematical Thinking and Learning Series, A. Schoenfeld, Ed.). New York: Routledge, 2009.

SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: penso, 2013.

STEIN, M. K.; KIM, G. *The Role of Mathematics Curriculum Materials in Large-Scale Urban Reform*. In: REMILLARD, J. T., HERBEL-EISENMANN, B. A., & LLOYD, G. M. (Eds.). *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (Studies in Mathematical Thinking and Learning Series, A. Schoenfeld, Ed.). New York: Routledge, 2009.

- XIV -

PESQUISAS EM POLÍTICA DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESCOPO E DELINEAMENTOS

Denise de Souza Destro – PROPED; FMG/MG; PJF/MG (Brasil)

Ozerina Victor de Oliveira – UFMT (Brasil)

Geniana dos Santos – PROPED; SEDUC/MT; UNIVAG/MT (Brasil)

CURRÍCULO E POLÍTICA CURRICULAR

Em sua trajetória histórica, a EFE não fugiu à tradição de outras áreas no que diz respeito a entender o currículo como uma seleção de conhecimentos e habilidades a serem disponibilizados e/ou desenvolvidos nas escolas, com objetivos a serem atingidos e especificação de métodos e processos de ensino. Essa compreensão de currículo pensava ser orientada por decisões de ordem puramente técnica e epistemológica, acreditando-se na suposta neutralidade do currículo.

No entanto, essa tradição começa a ser abalada com a influência das teorias críticas da Educação, as quais explicitam vínculos entre currículo e poder, especificando o quê da tradição e em que as decisões curriculares da EFE podem favorecer grupos sociais hegemônicos (ALMEIDA, 2006). Começa a circular na EFE uma compreensão de currículo socialmente orientada, que o enxerga como um instrumento de luta de classe, potencializador de transformação social.

Mais recentemente, demandas que extrapolam aquelas relacionadas à classe social, grupos étnicos, geracionais, de gênero, de orientação sexual, entre outras, têm provocado não somente a tradição técnica e de neutralidade do currículo, mas também a própria compreensão de classe social, configurada não exclusivamente por localizações no processo de produção material, porém ainda pela produção cultural. Nesse contexto, novas teorias sobre a configuração

discursiva do social vão sendo produzidas (LACLAU, 2011), com possibilidades de influenciar não só o campo do currículo, como também a EFE.

Teorias que expõem a configuração cultural da sociedade proporcionam uma compreensão de currículo para além de um instrumento político, entendendo-o como constituído e constitutivo da política; uma compreensão de currículo para além de um artefato cultural, como prática de significação (LOPES e MACEDO, 2011). Esse entendimento culturalmente radical de currículo implica reconhecer umnexo inseparável entre cultura e política e, portanto, entre currículo e poder. Novamente o currículo se encontra imbuído na luta social, mas não mais como um instrumento, e sim como a própria luta, como práticas que produzem significados transgressores ou não; como práticas orientadas por demandas de classe, de gênero, de orientação sexual, geracional, ou seja qual for o grupo identitário constitutivo do social.

Assim, o campo do currículo abre possibilidades para se operar teoricamente com a complexidade da conexão cultura/poder, requerendo uma compreensão de política e, especificamente, de política de currículo que não as restrinja adstrita a planos, leis e normas, definidas em instâncias do Estado, plasmadas em textos escritos e operacionalizadas por docentes intransigentes ou ávidos por realizar decisões definidas por profissionais considerados hierarquicamente superiores em suas práticas cotidianas.

Entender currículo como prática de significação requer uma compreensão de política de currículo que capture seu movimento, caracterize seus diversos contextos, identifique seus diferentes protagonistas e reconheça os conflitos nela existentes. Recorre-se, dessa maneira, à noção de trajetória da política ou de ciclo de política, composta por diferentes contextos inter-relacionados entre si (Contexto de Influência; Contexto de Produção do Texto Político; Contexto da Prática), defendida por Bowe; Ball e Gold (1992).

Além disso, conceber o currículo como prática de significação requer, também, uma compreensão do processo de produção de significados no movimento cíclico e conflituoso da política. Por esse motivo, recorreremos à compreensão de discurso de Laclau (2011), uma vez que esta viabiliza a abstração de modo não fixo e não linear da produção dos significados configuradores da política de currículo em análise.

ESCOPO E DELINEAMENTO

As noções de política e de currículo no escopo e delineamento de pesquisas cujo objeto de estudo é a política de currículo em EFE foram o objetivo de nosso estudo e, para tal, selecionamos três periódicos específicos do

campo do Currículo na Educação: e-Curriculum, Currículo Sem Fronteira e Espaço do Currículo, entre os anos de 2008 a 2015. A escolha por esses periódicos se deu em função de entendê-los como espaços privilegiados de veiculação de discussões acerca do currículo.

A seleção dos artigos foi realizada por acesso ao *site* dos periódicos, buscando, nas edições dos anos destacados, textos cujas temáticas versavam sobre a EF e Currículo. Como resultado destacamos um total de 11 artigos²³ que abordavam questões curriculares tanto em espaços escolares quanto no Ensino Superior, os quais se constituíram em nosso material empírico.

Os artigos foram lidos em toda sua constituição e sistematizados por títulos, autores, ano de publicação, palavras-chave, temáticas específicas,

²³ BARTHOLO, T. L.; SOARES, A. J. G.; SALGADO, S. S. EDUCAÇÃO FÍSICA: dilemas da disciplina no espaço escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 204-220, 2011.

COLLIER, L. S. Planejamento participativo em educação física escolar e a construção de um currículo multicultural. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 03 p. 2158-2175, 2014.

CONTREIRA, C. B.; KRUG, H. N. As percepções de professores do ensino superior sobre a atual divisão curricular do curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado: um estudo de caso. **Espaço do Currículo**, v. 7, n. 2, p. 336-349, 2014.

FRANÇOSO, F. G.; FRANÇOSO S.; NEIRA, M. G. Interfaces entre o currículo de história e educação física a partir do multiculturalismo crítico. **Revista e-Curriculum**, v.13, n.04, p. 863-887, 2015.

GASPA, B. S.; RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Das práticas pedagógicas para a educação física infantil de 0 a 3 anos no município de Florianópolis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 231-251, 2015.

MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V.; LOPES, R. A. Compreender a escola e significar a docência: desafios que Inquietam o professorado de educação física. **Revista e-Curriculum**, v.7 n.1, p. 01-23, 2011.

NEIRA, M. G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.39-54, 2008.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, 2008.

ROCHA, M. A. B. et al. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, 2015.

RODRIGUES, C.; FREITAS, D. A Educação Física diante do acontecimento ambiental: perspectivas no âmbito da pesquisa acadêmica e do ensino superior. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 75-96, 2014.

WACHS, F. et al. Percursos distintos de homens e mulheres na formação superior em educação física: um estudo de caso a partir das alterações curriculares dos 70 anos de ESEF/UFRGS. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 203-225, 2014.

metodologia utilizada e principais referências teóricas. Somando a essas categorias, nosso olhar voltou-se especialmente para as noções de currículo e de política curricular com os quais operam seus autores.

Em relação aos anos de publicação e quantidade de artigos disponibilizados nas edições dos periódicos, percebemos que o Currículo Sem Fronteiras apresentou mais artigos sobre o tema investigado, totalizando sete textos: dois artigos em 2008 (NEIRA, 2008; NUNES e RÚBIO, 2008), um artigo em 2011 (BARTHOLO; SOARES e SALGADO, 2011), dois artigos em 2014 (RODRIGUES e FREITAS, 2014; WACHS et al., 2014) e dois artigos em 2015 (GASPA; RICHTER e VAZ, 2015; ROCHA et al., 2015). No e-curriculum, encontramos um artigo em 2011 (MOLINA; MOLINA NETO e LOPES, 2011), um em 2014 (COLLIER, 2014) e um em 2015 (FRANÇOSO; FRANÇOSO e NEIRA, 2015). Já no Espaço do Currículo, foi encontrado apenas um artigo publicado no ano de 2014 (CONTREIRA e KRUG, 2014).

No que concerne às palavras-chave, a maioria encontrada foi Educação Física, Educação Física Escolar e Currículo. As demais se diluem em outros preditores, como Identidade, Gênero, Teoria Curricular, Escola, Multiculturalismo, Dilemas, Educação Ambiental, Ensino de EF, Docência, dentre outros. Nenhum texto apresentou a Política Curricular como palavra-chave.

Sobre as temáticas discutidas, percebemos que em três artigos a Formação de Professores é o mote central e em oito há discussões de como os currículos se inscrevem, materializam-se e se produzem nos espaços escolares. Destarte, a preocupação central desses textos se envereda para questões pontuais do cotidiano escolar.

Em estudo realizado em periódicos específicos da EF, entre os anos de 1980 a 2010, Bracht et al (2011) constataram que as temáticas apresentadas pelos artigos eram multifacetadas, abrangendo aspectos desde a fundamentação teórica à intervenção e ao diagnóstico/às descrições da EFE, sem se preocuparem muito com questões curriculares específicas. Já nos periódicos por nós pesquisados, as temáticas variam, sendo que a maioria versa sobre questões referentes ao conhecimento e suas implicações curriculares.

Entre os artigos considerados nesse estudo, quatro apresentam dados referentes à análise documental, dois discutem questões teóricas relacionadas ao Currículo e EF e nos demais artigos (cinco) há discussões que envolvem reflexões desenvolvidas tanto em escolas como no Ensino Superior.

É possível perceber que há, nas principais referências teóricas que apoiam as discussões dos 11 artigos pesquisados, a predominância de referenciais

críticos, destacando-se autores como Michel Foucault, Pierre Bourdieu; Peter McLaren, entre outros. Essa fundamentação também foi percebida por Bracht et al. (2012) que, ao analisarem a produção da EF em quatro periódicos específicos dessa área de conhecimento, entre os anos de 1980 a 2010, salientaram que os aportes teóricos dos textos selecionados se pautam na teorização crítica nas décadas de 1980 e 1990 e que, no fim dos anos de 1990 e início de 2000, o campo inicia um processo de diálogo com outras vertentes teóricas. Conforme os autores, "Na década de 1990, a tradição marxista começa a perder sua hegemonia em virtude do crescimento de outras perspectivas teóricas" (BRACHT et al, 2012, p. 15). Nesse sentido, ampliam-se as temáticas de estudo nos artigos como a "[...] história das disciplinas escolares, cultura escolar, história de vida dos professores, EF na educação infantil (pedagogia da infância), saúde na EF escolar, etnografia, etnometodologia etc" (BRACHT et al, 2012, p. 16). Os autores ainda salientam que, ao se aproximarem das discussões teóricas do campo da Educação e das Ciências Sociais, há um "[...] maior rigor teórico e conceitual [...]" nos estudos da EFE (BRACHT et al. 2012, p. 16).

Em nosso estudo, alguns artigos apoiam-se em aportes teóricos pós-críticos, dialogando e refletindo a EFE com autores como Hall, Candau, Canen, Kincheloe e Steinberg, numa perspectiva Multicultural. Souza Júnior e Neira (2015) afirmam que muito embora o campo da Educação tenha propiciado avanços no que diz respeito à hibridização cultural e o reconhecimento do Outro nas políticas de currículo, em uma concepção pós-estruturalista, no campo da EF isso é menos frequente.

Em relação às noções sobre currículo nos artigos pesquisados, percebemos que há diferentes significações sobre o mesmo. Os autores que se aproximam de referenciais pós-críticos significam currículo como um campo contestado e de poder; como textos que produzem discursos e formador de identidade como em Nunes e Rúbio (2008), Neira (2008), Rocha et al. (2015) e Rodrigues e Freitas (2014). Já os autores que se aproximam da teorização crítica, apesar de muitos deles não explicitarem seus entendimentos sobre currículo, operam com uma perspectiva curricular instrumental, orientador da prática pedagógica docente destacando-o como seleção de conhecimento como nos textos de Bartholo, Soares e Salgado (2011), Contreira e Krug (2014) e Wachs et al. (2014).

Em se tratando da política curricular, percebemos que, em cinco artigos (NUNES e RÚBIO, 2008; MOLINA, MOLINA NETO e LOPES, 2011; COLLIER, 2014; RODRIGUES e FREITAS, 2014; FRANÇOSO; FRANÇOSO e NEIRA, 2015), há a compreensão da política curricular como

política cultural, pois delineiam suas argumentações com base nos aportes teóricos pós-críticos, com viés multicultural. Nossas leituras sugerem que nesses textos instituem-se percepções acerca da escola e seus professores como produtores também de currículo, destacando-se a necessidade de diálogo entre eles e os “textos oficiais”. Nos demais artigos, há ênfase na percepção de que aquilo que é produzido “oficialmente” por instâncias reguladoras (Federal, Estadual e Municipal) deve ser colocado em prática, não incorporando o Contexto da Prática à política curricular. Assim, o Contexto da Prática fica circunscrito à implementação de propostas oficiais e, muito embora não mencionem explicitamente, percebemos certo entendimento da política curricular na perspectiva *top-down* e não como um ciclo contínuo em que o poder esteja diluído pelos contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esse estudo, encontramos um amplo referencial teórico-metodológico, com aspectos que sinalizam para (I) significação técnica do currículo e da política, principalmente quando focalizam investigações em implementação de textos curriculares em diferentes espaços escolares; (II) aspectos críticos, quando se indica suas implicações no processo de reprodução social, colocando o currículo de EFE no processo de luta social; e (III) aspectos teórico-metodológicos que se aproximam de perspectivas pós-estruturalistas, quando problematizam o currículo da EFE no processo de significação de identidades culturais.

Isso não significa que tais aspectos se encontrem separadamente nas pesquisas, mas se encontram juntas em cada pesquisa e, é claro, nem sempre em harmonia.

Uma característica da tradição do currículo parece persistir: a compreensão do currículo como seleção de conhecimentos, característica essa que parece bloquear o deslocamento para a compreensão do currículo como prática de significação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. Q. Pedagogia Crítica na Educação Física no Jogo das Relações de Poder. *Movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 141-164, set/dez, 2006.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação Física escolar: estado da arte e direções futuras. *Rev. bras. educ. fis. esporte*, São Paulo, v. 25, n. spe, p. 105-115, dez. 2011.

BOWE, R.; BALL, S. J. e GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BRACHT, V. et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte 1. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr/jun, 2011.

_____. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 11-37, abr/jun, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LACLAU, E. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

OLIVEIRA, O. V.; DESTRO, D. S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 140-151, jan/fev/mar/abr, 2004.

SOUZA JÚNIOR, M.; NEIRA, M. Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na educação física escolar: revelações dos cenários estaduais brasileiros. In: V Simpósio de Pós-Doutorado da FEUSP, 2015, São Paulo. *Resumo expandido...* São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2015.

CURRÍCULO INTEGRADO: O OPOSTO ENTRE O POSTO E O PROPOSTO.

Diana Sampaio Melo – UFBA (Brasil)

INTRODUÇÃO

A vivência cotidiana nos *espaçostempos* da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), a escuta das narrativas dos atores sociais envolvidos nesses contextos e experiências implicadas, de todos eles e minha também, são algumas das bases fundantes da pesquisa do Doutorado em Educação que realizo hoje, no FORMACCE/FACED/UFBA.

A busca por compreender como uma realidade institucional ganha vida, nas condições, contradições e proposições que permeiam o espaço relacional e transdutivo (ALTOÉ apud LOURAU²⁴, 2004) entre o instituído e o instituinte, leva-me a uma maior aproximação dos lócus e dos ethos que, em uma perspectiva curricular etnointegrada (MELO²⁵, 2015), fazem acontecer o processo *ensinoaprendizagem*.

No campo da EPTNM, os maiores tensionamentos, encontrados no processo de elaboração e implementação dos currículos dos cursos, estão situados no enfrentamento entre as bases tecnicistas de formação profissional e

²⁴ O conceito de transdução abordado neste texto tem como referência René Lourau, sociólogo, professor da Universidade de Paris VIII, um dos principais teóricos da Análise Institucional.

²⁵ Currículo Etnointegrado, denominação por mim utilizada, para qualificar os processos que, nascidos das criações, com-versações e contradições dos atores que exercitam cotidianamente o currículo, professores e estudantes, que possam ser construtores de saberes e fazeres, éticos, políticos e culturais, que tenham suas bases nas dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

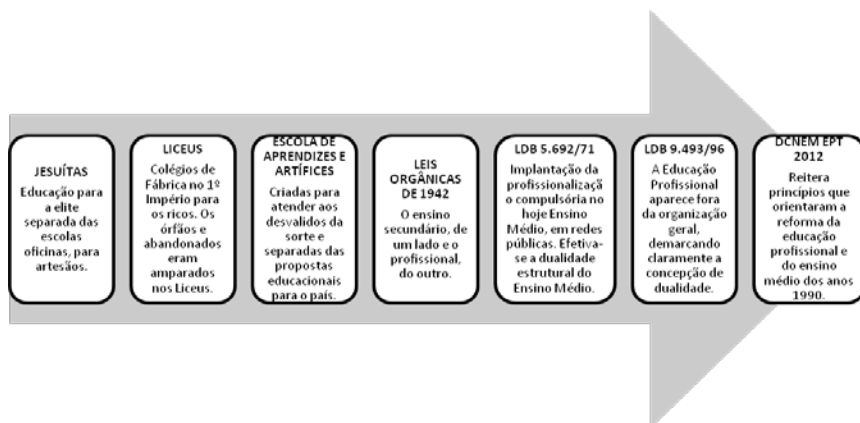
os conceitos de politecnia e formação omnilateral presentes nas discussões de estudiosos da área e inclusive na legislação vigente, como não podia deixar de ser, muito embora em função da polissemia da língua e adequações político-ideológicas, os mesmos conceitos tomam sentidos e aplicações muitas vezes contraditórios.

Neste artigo, proponho fazer uma aproximação inicial, exploratória, da temática em questão, com o objetivo de compreender, a partir da percepção dos participantes de um grupo focal realizado, em um dos Campi do IFBA, as relações entre os pressupostos instituídos e práticas instituintes, de currículos integrados nos cursos técnicos. Deste grupo focal, participaram sete pessoas entre pedagogos, docentes e coordenadores de cursos técnicos integrados no Campus, que serão tratados neste texto como I (indivíduo) e numerados de 01 a 07.

OS (DES)ENCONTROS ENTRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA HISTÓRIA DO BRASIL, O QUE ESTÁ POSTO!

A dualidade estrutural da educação brasileira antes de estar restrita ao campo educacional, portanto de natureza pedagógica, se apresenta como um problema político, que tem suas raízes na forma de organização da sociedade brasileira (KUENZER, 2002, p. 35). Não obstante, a legislação brasileira recente apresentar um discurso de superação dessa dualidade podemos constatar com clareza, conforme figura a seguir, que a constituição de nossa escola não esteve atrelada à formação de todas as pessoas de forma igual, mas a□ prepara□ o de grupos seletos de pessoas, para o exerci□ cio do poder e a direção social, enquanto à maioria da população foi destinada uma educação para a realização de ofícios manufatureiros ou limitada a fazeres operacionais, sem estímulo à reflexão e à superação da condição de inferioridade.

A gente sabe que a educação profissional passou por vários focos com várias percepções e objetivos. [...] Essa ideia de trabalho, a meu ver, foi muito distorcida ao longo do tempo, pela sociedade atrelar a ideia de trabalho à questão de subserviência e escravidão e não a relação com o trabalho como questão ontológica, de formação humana e social. [...] Então, pensar esta formação para o trabalho se formos analisar duas ou três décadas atrás e agora, percebemos que esta percepção de formar para o trabalho vem mudando. (I 01)



A respeito dessa percepção, observada no grupo focal e analisando os marcos legais recentes da Educação Profissional no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, apresentamos o quadro síntese a seguir:

Tabela 01

Dispositivo Legal	O que pretende	O que faz	Consequências
LDB 9394 /96 (BRASIL, 1996)	Propor um novo contexto normativo para da educação brasileira	Art. 35: inclusão do Ensino Médio como etapa da educação básica. Art. 39: Educação Profissional como Modalidade de Ensino.	Educação profissional como algo paralelo ou apêndice, à formação integral da pessoa.
Decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997)	Regulamentar o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96	Art. 5º: a educação profissional de nível técnico, independente do ensino médio e oferecida de forma concomitante ou sequencial.	Reforço e manutenção da dualidade da educação básica brasileira.
Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004)	Revogar o decreto nº 2.208/97 e regulamentar a o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96.	Art. 4, §1º: a educação profissional passa a ser desenvolvida nas formas integrada, concomitante e subsequente.	Estabelece a integração curricular, como um princípio de organização do currículo. Tentativa de superação da dualidade.

Continuação da **Tabela 01**

Dispositivo Legal	O que pretende	O que faz	Consequências
Lei 11.741/2008 (Brasil, 2008)	Alterar a LDB do art 36-A ao 42.	Redimensiona e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica à LDB.	Reinserção do Ensino Técnico na Educação Básica. Fortalecimento da necessidade de integração do currículo e superação da dualidade.
Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (Brasil, 2012)	Definir Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)	Estabelece princípios normativos para a EPTNM. Pretende configurar os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da formação humana e do trabalho pedagógico.	Reforça, ainda que subliminarmente, em muitos aspectos, as bases conceituais da Educação Profissional nos anos 1990.

Fonte: Projeto de Pesquisa do Doutorado em Educação FAGED/UFBA, 2015.

Elaborado: Diana Sampaio Melo Pipolo

Assim, nesse cenário, marcado por normatizações, dualidades, contradições e tensionamentos políticos e pedagógicos, instituiu-se o currículo integrado. Todavia, como se pode perceber em diferentes contextos, há certa fragilidade em reconhecer a função integradora nos projetos e planos dos cursos técnicos, como ressaltado em estudos e produções científicas na área, Bezerra (2013), Leite (2014), Aguiar Junior (2012) e Regattieri e Castro (2013).

O fato é, ainda que permeado pelo viés político governamental vigente, como todas as demais políticas públicas no país, o currículo integrado está explicitamente instituído, mas, ao que parece, a integração curricular não está acontecendo nas salas de aula.

O que é proposto, currículo integrado?

O campo do currículo (no contexto educacional) tem se constituído em constante alvo de atenção de diferentes grupos sociais: autoridades, professores, gestores, pais, estudantes e todos os que estão envolvidos na dinâmica escolar, ainda que com diferentes intenções e compreensões. Entretanto, é preciso reconhecer que não há, para qualquer dos atores envolvidos seja com a prescrição (instituído) ou com a ação (instituinte) curricular, com interferência mais ou menos diretiva, neutralidade político-pedagógica. Para Sacristán (2000, p. 15 e 16).

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, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. 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.

Do ponto de vista legal, o currículo integrado é conceituado no Parecer 11/2012, que respalda a Resolução 06/2012, ambos do CNE/CEB, quando apresentadas as formas de organização curricular e do trabalho pedagógico,

é pressuposto essencial do chamado “currículo integrado”, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber (BRASIL, p.29).

As diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio, definidas pela resolução anteriormente citada, sinalizam que em um currículo concebido integrado, a formação geral do estudante deve ser indissociável da formação profissional, assumindo trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões estruturantes do currículo. A este respeito Ramos (2011, p.776) comenta:

Não se trata simplesmente de se contextualizar conhecimentos científicos no trabalho e na cidadania –

relações designadas como contextos –; aliás, nem o trabalho é delimitado como contexto, nem esta forma uma dualidade com a cidadania. Trabalho, ciência e cultura são dimensões da vida humana que devem ser integradas ao currículo e no currículo, tendo o trabalho como princípio educativo.

Nesta perspectiva curricular, deve ser inserida no trabalho pedagógico, tanto na perspectiva epistemológica quanto metodológica, a interdisciplinaridade, que possibilita a recomposição da totalidade do conhecimento a partir dos conceitos abordados em diferentes campos da ciência, que no contexto escolar são representados nas disciplinas, como apresenta Ramos (2011, 780).

[...] o trabalho pedagógico assume a interdisciplinaridade como necessidade e como problema, porque coloca a questão do conhecimento escolar também no plano epistemológico, especialmente por serem as disciplinas científicas um dos principais campos de referência para a seleção de conteúdos.

Para além do que está posto seja na perspectiva epistemológica ou nos fundamentos legais, o que pode ser compreendido no âmbito da vivência do currículo integrado no campo da EPTNM, no IFBA, é percebido por professores e coordenadores do IFBA, como:

1 - Eu acho que o currículo do IFBA apresenta uma das maiores falhas que é a concepção de integrado. Porque a ideia de currículo integrado é que se prepare tudo junto, o médio e técnico e na prática eu acho que não se consegue isso, pela minha experiência! Porque ainda se divide muito, como se fosse separado, os professores da área técnica e os professores da base comum, aí acaba que não existe o diálogo entre os professores por área. (I 02)

2 - Então a instituição IFBA, se nós pegarmos os documentos institucionais, Projeto Pedagógico Institucional - PPI, Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Planos de Curso, estão em consonância com todo o aparato legal que a gente tem, do que é mais moderno e avançado em relação a currículo e em relação à formação humana[...] Se formos falar de currículo integrado então nós temos muito colegas, que apesar de termos no currículo uma proposta totalmente diversa do que está sendo feito, moderna, têm uma prática de 1930, da Escola Técnica. (I 01)

3 - É uma coisa que me desgosta um pouco no IFBA, porque você pega todos os documentos são supermodernos, só que na hora que você vai ver a cabeça das pessoas, principalmente dos professores e a prática, não tem nada a ver, é como se aquilo para eles não existisse. (I 03)

A esse respeito, destaco mais algumas falas, percebidas durante o grupo focal, nas quais anoro questionamentos e inquietações na busca pela compreensão do que acontece no encontro entre pessoas que se educam, e que muitas vezes passa despercebido, em função das correlações contextuais estarem focadas exclusivamente na perpetuação ou na negação veemente do instituído:

1 - Porque a gente não está trabalhando só com professores a gente trabalha com engenheiros, com pessoas que não tem formação pedagógica, que ingressam aqui! (I 02)

2 - Pela experiência que a gente passou, eu pude perceber que não é bem assim. Que engenheiros, são muitas vezes mais professores, mais didáticos, do que os professores que fizeram licenciatura. Pude perceber em vários professores da parte técnica, talvez sejam até mais abertos a mudanças do que os das áreas comuns. (I 03)

3 - Porque acho que não temos aqui no campus ninguém com mais de 10 anos de Instituto Federal. Então era para ser algo bem mais moderno né, bem mais avançado... (I 04)

4 - A primeira impressão quando iniciamos no campus é que a gente achou que aqui era nível superior. Então a gente veio com o olhar de dá aula na universidade. Teve essa questão de metodologia... (I 05)

IN-CONCLUSÕES: E O OPOSTO A TUDO ISSO, O QUE PODE SER?

A experiência curricular acontece nos *espaçostempos* das interações e mediações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. As pessoas que *pensamfazem* (Macedo, 20013, p.14) os currículos no dia-a-dia da escola, com suas intenções e intuições, contribuem para provocarem as reflexões necessárias à oxigenação das construções epistêmicas sobre eles. A energia de vida do aprender e ensinar tem sua ontogênese no ato pedagógico.

Assim como na condução dos processos educacionais gerais, a força vital do ato pedagógico, na educação profissional técnica não pode ser diferente, mais ainda, por ser estabelecido como princípio fundante o currículo integrado. Integração que pressupõe conferir a alguma coisa o estatuto de inteireza, de junção, de aliança e que, percebida na interação que ocorre, fruto da relação entre os atores que convivem e representam a cena pedagógica, pode se converter na força transformadora e criadora capaz de mobilizar pessoas e sociedade.

Nessa perspectiva, a busca por novas possibilidades conceituais e práticas que possam advir dos movimentos e contradições desse espaço formativo, se funda na dimensão transdutiva dessa experiência, conforme ressalta Macedo (2014, p.89):

A transdução resulta da colisão de pequenos acontecimentos que se movimentam, fazendo surgir outro acontecimento, possibilitando trocas, principalmente em momentos de crise, muitas vezes imprevisíveis, como se dá nos choques entre ideologias.

Os caminhos, que estou percorrendo, estão focados nas relações entre os atos de currículo, que são desenvolvidos pelos professores nos cursos técnicos do nível médio na forma integrada do IFBA, os documentos e demais políticas e práticas instituídas no contexto institucional, com a finalidade de compreender não o ato ou os documentos em si, mas “as áreas de sombra institucionais, as quais são dependentes da nossa capacidade de saber interrogar a realidade, ouvir as vozes do silêncio que falam da cultura institucional” (MACEDO, 2014, p.91).

Com o meu trabalho pretendo contribuir com a identificação de subsídios propositivos para elaboração de propostas curriculares, que busco identificar como *etnointegradas*, que partindo das experiências cotidianas dos sujeitos curriculantes, professores e estudantes, possibilitem romper com a justaposição e fragmentação do currículo, compreendendo-o, numa perspectiva dialética, como uma relação parte-todo, possibilitando assim, integralização do processo formativo dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR JUNIOR, Arnaldo Cunha de. *A educação profissional e o currículo integrado no ensino médio do IFMA: avaliação, percepções e desafios*/ Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em:

<http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFMA_c9de9bf51fa29995d2cca45c0c0d570d>. Acesso em outubro de 2015.

ALTOÉ, Sônia (org.). *René Lourau: Analista Institucional em Tempo Integral*. - São Paulo: HUCITEC, 2004.

BEZERRA, Daniella de Souza. *Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular*. Natal (RN), IFRN Editora, 2013.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.portalmec.gov.br>>. Acesso em agosto de 2014.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.portalmec.gov.br>>. Acesso em agosto de 2014.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.portalmec.gov.br>>. Acesso em agosto de 2014.

_____. Presidência da República. *Lei 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Disponível em: <<http://www.portalmec.gov.br>>. Acesso em agosto de 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Parecer 11, de 09 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Disponível em: <<http://www.portalmec.gov.br>>. Acesso em agosto de 2014.

LEITE, Ana Carolina dos S. M. *Ensino médio integrado? A questão da dualidade histórica no ensino secundário*. Saberes em Perspectiva, Jequié, v.4, n.9, p. 85 -92, maio/ago. 2014.

KUENZER, Acácia Z.: *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178,

out. 2007: Disponível em : <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em agosto de 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Trajatória, itinerário, itinerância e errância: perspectivando o currículo enquanto crisálida*. Texto apresentado na Reunião da Anped no ano 2000, disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1224t.PDF>> . Acesso em abril de 2013.

_____, *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, BARBOSA, Joaquim G. e BORBA, Sérgio da C. *Pedagogia universitária: a escolas de Paris 8 em ciências da educação*. Salvador - BA, EDUNEB, 2014.

RAMOS, Marise N. *O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em agosto de 2014.

REGATTIERI, Marilza e CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). *Currículo Integrado ao Ensino Médio: das normas à prática transformadora*, UNESCO, 2013.

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

- XVI -

A ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DAS VOZES AUSENTES NA SELEÇÃO DA CULTURA ESCOLAR: OLHARES PARA A POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE.

Ednaldo Andrade Barros ²⁶

INTRODUÇÃO

Quando se define uma proposta curricular, seja de uma escola ou de uma rede de ensino, se pensa em como montar uma série de conteúdos com a finalidade de preparar os estudantes para serem cidadãos. E a forma de enxergar esses cidadãos é transcrito para o papel assumindo todas as suas implicações. Certamente não é essa uma das tarefas mais fáceis. Vai demandar fazer escolhas. E na tentativa de responder ao questionamento: que conhecimentos privilegiar na escola? Surge o risco de se negar elementos ligados à identidade de grupos pertencentes a esta escola. Santomé (1998), defende que: Cotidianamente deve ser entendido na realização de ações fundamentadas em conhecimento

²⁶ Mestrando em Educação Culturas e Identidades –PPGECI- UFRPE/FUNDAJ, Professor das Redes Municipais de Ensino de Recife –PE e São Lourenço da Mata –PE, Membro do grupo de estudos da Transdisciplinaridade, Infância e Juventude e –GETIJ- Recife-PE -barrosed@hotmail.com

adequado, suficientemente contrastado, acerca dos aspectos da sociedade da qual faz parte.

É fato que o currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Nesse sentido, o caráter ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo. As escolhas não são ingênuas. Se é assim, de que maneiras os grupos identitários tidos como minorias garantirão espaço nas elaborações curriculares? Que estratégias utilizar para incluir no currículo real (aquele que ocorre no espaço da sala de aula), elementos efetivamente representativos dos/as estudantes? Encontrar respostas possíveis para esses questionamentos iniciais surgem como motivação específica para análise da política de ensino do Recife.

Estudar a política de ensino da rede municipal de ensino do Recife se apresenta como uma possibilidade de entender como o pensar educacional se institucionaliza via documentos e com quais sujeitos aprendizes esse documento efetivamente dialoga. A escolha pela abordagem transdisciplinar se explica pelo desejo de melhor compreender as ausências como presenças desmarcadas. Ou seja, como a falta de representatividade dessa ou daquele grupo identitário transcreve as escolhas que fazemos ao construir um documento que registra o modelo de cidadania que pretendemos imprimir à nossa juventude.

Nesse sentido, definimos como objetivo geral desse estudo: compreender como as culturas das minorias são negadas e silenciadas no currículo escolar. E quanto aos específicos, os definimos da seguinte forma: Entender as relações entre exclusão de grupos identitários na construção do documento da política de ensino da rede e o processo de negação de identidades desses grupos na escola, a partir de um olhar teórico; Analisar o nível de coerência entre currículo e teorias curriculares atuais a partir da análise do documento; Estabelecer caminhos possíveis para a ruptura da exclusão a partir da perspectiva do terceiro elemento incluído, uma das bases da abordagem transdisciplinar.

Para entendermos melhor a dinâmica de escolhas e negações dentro da política de ensino da cidade do Recife, fizemos uma análise sob a égide da perspectiva transdisciplinar como forma de garantir as possíveis pontes entre o que está e o que não está dito no documento. Etimologicamente, *trans* é o que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de todas as disciplinas, remetendo também à ideia de transcendência. Várias culturas defendem que todas essas inter-relações ocorrem no mundo e na vida.

Basarab Nicolescu (1999), define a transdisciplinaridade como uma forma de ser, saber e abordar, atravessando fronteiras epistemológicas de cada ciência, praticando o diálogo dos saberes sem perder de vista a diversidade e a

preservação da vida no planeta, construindo um texto contextualizado e personalizado de leitura de fenômenos.

Nessa perspectiva, a visão transdisciplinar, afirma a existência de uma *transrelação* que conecta os pilares da educação tendo a formação integral do estudante como base. Uma educação que é dirigida para a totalidade aberta do ser humano e não apenas para um de seus componentes. Mas o que o currículo a ver com isso? Tudo! Não podemos pensar numa reforma educacional sem pensar numa materialização curricular que acompanhe essa transformação.

ENTENDO O OBJETO DE ESTUDO PELA ÓTICA DA TRANSDISCIPLINARIDADE

O que justifica o olhar transdisciplinar para nosso objeto de estudo é o fato de comungarmos com Nicolescu (1999), quando afirma que a forma de investigação na abordagem transdisciplinar dar conta de elementos que a perspectiva disciplinar não conseguiria. Para esse autor:

A estrutura descontínua dos níveis de Realidade determina *a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar*, que, por sua vez, explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, mesmo sendo complementar a esta. *A pesquisa disciplinar diz respeito, no máximo, a um único e mesmo nível de Realidade*; aliás, na maioria dos casos, ela só diz respeito a fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade. (NICOLESCU,1999.)

Atualmente, a educação tem privilegiado o intelecto, enquanto relativiza a sensibilidade e o corpo. Em algum nível de realidade, isso foi necessário em épocas passadas, a fim de permitir-se a explosão do conhecimento. Mas se esse paradigma continuar, correremos sérios riscos de sermos dragados pela lógica louca do saber por saber que só poderá culminar num fim não muito sustentável.

O formato que a escola apresenta hoje pelo menos no mundo ocidental nada mais é que o fruto da assimilação da lógica capitalista, que procura organizar da maneira mais racional possível os recursos existentes. Doll Jr (1997) chama a atenção para essa questão e nos informa que:

As escolas adotaram o modelo de linha de montagem como um modelo de muitos propósitos, e salas de aula com vários níveis deram lugar a níveis de série separados, mas

contíguos. O dia escolar holístico foi fragmentado em unidades temporais separadas de 35 a 45 minutos... (DOLL Jr.p.59)

Uma proposta curricular que pretenda romper com essa lógica de escola reprodutora, precisa deixar claro à que teoria está vinculada e quais caminhos metodológicos podem ser seguidos rumo à ruptura desejada.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS TEÓRICOS NA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DE REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE-PE.

Conforme Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados, são determinantes no resultado educacional que se produzirá. A materialização do currículo é a forma de se imprimir as visões de mundo dos sujeitos envolvidos no processo de construção do currículo e o modelo de sujeito que se pensa formar.

A construção de uma política de ensino está permeada de valores e as implicações sobre esses valores poderão ser materializadas nas práticas pedagógicas, mas não sem as influências de quem elaborou ou quem a recebeu e a colocará em prática. Nessa perspectiva, cabe-nos questionar se o que está proposto na proposta de ensino dá conta de uma pluralidade cultural e identitária.

Recorremos a Sacristán (1999,p.61) para elucidar 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)

Por isso, é preciso um esforço para que a alteridade seja garantida na construção das propostas curriculares e que as identidades possam assumir seu caráter essencialmente plural. Vamos encontrar em Michel Apple (2006), um dos estudiosos conceituados do currículo numa perspectiva mais progressista, elementos que nos auxilia na compreensão de um currículo associado aos valores

culturais. Para Apple (2006) o currículo serve para formar o estudante dentro de uma determinada perspectiva:

Nesse sentido, não existe currículo escolar sem intenção, sem objetivo, sem desejo: o currículo é fruto de um desejo, de uma intenção, de objetivos determinados, de ideias que circundam na mente dos homens de uma dada época e de um dado espaço. (APPLE,2006, p.45)

Faz-se necessário entender que desejos são esses e que objetivos são traçados para que eles sejam alcançados. Entendendo a educação como um complexo de forças e de instâncias de aprendizagem nas quais se incluem uma gama de instituições e lugares dos discursos e das ações para além do muro das escolas.

O currículo entraria nesse campo como ferramenta de legitimação e ou negação de culturas existentes e resistentes. Sendo assim, o currículo tem sua identidade moldada a partir do paradigma que está que o vinculado às formas específicas de organização de disputas, porque nele confrontam-se culturas e linguagens distintas. Não é possível imaginar a construção de um currículo dentro das perspectivas democráticas de educação em considerar os espaços de conflito. É nesse contexto de disputas que algumas escolhas são efetivadas com maior ou menor nível de exclusão.

Para Silva (1996), O currículo deve ser entendido como sendo um núcleo que corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas proporcionadas aos estudantes no decorrer do processo de educação escolar.

Na tentativa de se entender qual a influencia do currículo na prática educativa, é pertinente destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino aprendizagem. Contribuindo com esta análise Sacristán (1999, p. 61) afirma que

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade de 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)

Em relação às ligações defendidas por esse autor, estas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões

hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar.

Como mostram os variados e distintos estudos, a modernidade tem como elementos basilares critérios de objetividade, o que a distancia dos objetos ou dos poderes transcendentais, religiosos ou metafísicos. Nesse sentido, o sujeito, passa a ser considerado como um sujeito empírico. Que pode ser observado e analisado de forma fragmentada. Goergen (1996), tratando da autonomia que sugere a ruptura com paradigma escreve:

[...] se anunciara como caminho seguro para a autonomia e liberdade do homem, revelar-se-ia, ao final, o mais radical e insensível inimigo do homem por transformá-lo em objeto a serviço dos ditames da performatividade científico-tecnológica. A eficiência alçada ao nível de norma suprema da razão impôs o abandono dos ideais e fins humanos. (GOERGEN, 1996, p.16)

Preferimos assumir um discurso otimista. Entendemos os diversos níveis de realidade e nesse entender é possível vislumbrar dentro dos paradigmas emergentes um novo cenário educacional do século XXI, ainda que em construção, o que o torna ainda mais legítimo. Estamos conjugando o verbo construir no presente e no plural. Os desafios são muitos e é preciso ir além das discussões apresentadas no currículo oficial. Este nos apresenta novas concepções educacionais que tanto os professores e professoras almejam alcançar neste complexo universo da chamada pós modernidade. Corroborando com esta análise, Giroux (1993), afirma que:

O pós modernismo, assinala uma mudança em direção a um conjunto de condições sociais que estão reconstituindo o mapa social, cultural e geográfico do mundo e produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de crítica cultural. (GIROUX,1993.p.15)

Dentro desta crítica cultural pode haver espaço para resistências ao processo de exclusão deste ou daquele grupo. O sujeito pós-moderno é dotado de múltiplas faces e pode dar conta de muitas bandeiras de lutas se sua ideologia é pautada na perspectiva da inclusão.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E A LEITURA DA POLITICA DE ENSINO DA CIDADE DE RECIFE-PE

O presente estudo se apoiou na abordagem qualitativa, defendidas por Lüdke e André (1986), ao afirmarem que investigar é um esforço de elaborar conhecimento sobre aspectos da realidade na busca de soluções para os problemas expostos. Para estes estudiosos, o contato com o campo deve ser direto, tendo uma longa duração para que se possa melhor entender a vida do grupo pesquisado. Durante esse tempo, o estudioso pode utilizar algumas técnicas para obter um quadro mais completo do objeto analisado.

Buscamos também na realização pesquisa bibliográfica e na análise do documento que registra a política de ensino da rede municipal do Recife, esse elaborado em 2014, aderir à metodologia transdisciplinar que assume uma visão ternária (sujeito, objeto, interação) que difere radicalmente da visão binária (sujeito e objeto) A transdisciplinaridade estabelece uma ruptura profunda com a meta física moderna. É graças a essa ruptura que a ela é capaz de oferecer uma base metodológica mais ampla no sentido da compreensão global dos fenômenos nos os estudos na área de currículo.

Como fala o documento.

Na análise do documento, focamos nosso olhar para o tratamento dado aos chamados grupos minoritários da sociedade. Nesse sentido, as temáticas: escola democrática, a diversidade na escola democrática, relações étnico raciais e orientação sexual e identidades sexuais, justiça de gênero na escola e meio ambiente e educação foram visitadas com o olhar da transdisciplinaridade a fim de compreendermos as “costuras” que são feitas com essas temáticas numa sociedade tão plural via um documento que norteia a prática de ensino da rede. A escrita do documento deixa explícito que os caminhos para a construção de uma base curricular serão construídos de forma coletiva e as novas demandas que surgirem durante esse processo, podem e devem ser incorporados aos documentos.

Percebe-se ainda uma preocupação com um costurar coerente entre a proposta curricular e os avanços sociais nas áreas de inclusão social quando é constatada uma preocupação com uma educação voltada para a valorização do ser humano a partir do aprofundamento nas várias áreas da existência exigidas na contemporaneidade. Dentro das temáticas apresentadas nesse tópico a política de ensino do Recife adere às convenções internacionais e caminha harmoniosamente com as leis e diretrizes nacionais no que diz respeito à educação.

Os saberes culturais dos diferentes grupos foram tocados mais na perspectiva de serem trabalhados pelos professores do que efetivamente como uma orientação. Uma questão que merece destaque no documento é o fato de as necessidades e sugestões dos docentes serem levadas em consideração. Ao conceber essa necessidade de trabalhar conhecimentos que abordem a realidade regional, local, social dos estudantes, ligados as suas vivências as unidades escolares sugerem também a aproximação com a concepção de currículo que se propõe a integrar, além dos conhecimentos das diferentes disciplinas, os distintos saberes que circulam na escola.

Essa compreensão do currículo numa perspectiva mais holística bebe em teóricos como Silva (1996), que define o currículo como sendo um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. E também é no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais.

A partir dessas análises, inferimos que mesmo que a política de ensino apresente fragilidades como qualquer documento, pode ser um referencial para uma prática educativa numa perspectiva mais inclusiva no que tange às questões identitárias. Nesse sentido, 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. As pontes entre o documento e a prática precisam ser construídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a análise do documento da política de ensino e da escrita desse texto foi possível estabelecer relações entre o currículo sem seus mais diversos aspectos e abordagem transdisciplinar na educação. Vislumbramos caminhos possíveis para a materialização de um currículo que dê conta da diversidade e pluralidade identitária e cultural. Constatamos que há ainda lacunas no documento, mas também, percebemos a intencionalidade de novos arranjos. Um documento que não se encerra em si mesmo. Não está fechado à sugestões e incorporações.

Parece importante redefinir o conceito de diversidade como lugar dos acontecimentos da história. Numa perspectiva crítica da sociedade, a educação se constitui como um local privilegiado para trocas de saberes. Faz-se necessário ressaltar que o currículo necessita ser percebido como um território a ser

contestado diariamente, pois é através dele que podemos pensar e legitimar o conhecimento que pretendemos.

Os escritos do documento indicam que a visão de currículo vai sendo incorporada também a partir de escutas de atores que no passado não eram ouvidos e que passam a ter suas falas garantidas e legitimadas ao compartilharem suas histórias pessoais, de grupo, seu jeito próprio de compreender o mundo, de se divertir, de resolver problemas e de lutar pela vida.

A partir das pontes estabelecidas entre a discussão proposta pela política e ensino da rede Municipal de ensino do Recife, das leituras dos conceitos de currículos trabalhados ao longo do texto, considerarmos a necessidade de se questionar não os conhecimentos e saberes com que lidamos e também as formas de desenvolver a sensibilidade para perceber que as escolhas e negações dentro do currículo estão vinculados a esses saberes.

Esta necessidade aponta para a dimensão política de problematização de práticas como essas que foram discutidas no corpo do trabalho. Concluimos ainda que a transdisciplinaridade oferece uma base metodológica para a reconciliação dos conceitos que foram historicamente separados que foram apresentados como antagônicos. Entender o inteiro a partir de suas complexidades é possível se deixarmos para trás a lógica que divide para compreender. Corroborando com essa linha de raciocínio, a visão transdisciplinar explicita que não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possa julgar as outras culturas. A abordagem transdisciplinar é ela própria transcultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo 3ª ed. abordagens sociológicas.* (Trad. Vinícius Figueira). PORTO Alegre. ArtMed, 2006.

DOLL Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOERGEN, Pedro L. *A crítica da modernidade e Educação.* Pro-posições: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, v. 7, n. 2, p. 5-28, jul., 1996.

GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-69.

LÜDKE, Menga e André, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NICOLESCU, Basarab *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Triom, São Paulo, 1999, tradução do Francês por Lucia Pereira de Souza.

RECIFE. Secretaria de educação. *Política de ensino da rede Municipal do Recife: Subsídios para a atualização da organização curricular* 2.ed. –Recife 2014.

SACRISTAN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOMÉ, Jujo Torres, *Globalização E interdisciplinaridade: o currículo integrado* (Trad. Cláudia Schilling) Porto Alegre: Artmed.1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

<http://www.caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/carta.pdf> acesso em 08/07/2016 às 21:43h

- XVII -

O CURRÍCULO ESCOLAR EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES, RESISTÊNCIAS E DESAFIOS.

Eldon Henrique Mühl – UPF (Brasil)

Elisa Mainardi - UPF (Brasil)

INTRODUÇÃO:

Com o fim do regime militar e diante da necessidade de redemocratizar o Brasil, a escola foi convocada a contribuir com o desenvolvimento de um novo projeto social, político e cultural do país. Dentre os inúmeros desafios no desenvolvimento desse projeto de sociedade, apresenta-se o de promover o desenvolvimento da educação em direitos humanos e assim, há mais de duas décadas, a escola tem sido desafiada a promover a integração social pelo desenvolvimento de uma cultura centrada no respeito e na vivência dos direitos humanos. Tal tarefa encontra-se expressa em diversos documentos que fundamentam e/ou normatizam a educação em direitos humanos na organização curricular da educação básica e também no ensino superior, dentre os quais destacamos a Lei nº 9.394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006) e o pelo Parecer CNE/CP nº 8/2012 e pela Resolução nº 1/2012, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH/2012).

Entendemos que o que foi estabelecido nestes documentos sobre educação em direitos humanos representa um importante avanço para o desenvolvimento dessa temática como também um grande desafio aos profissionais da educação ao definirem os currículos escolares, pois se a inserção da educação em direitos humanos nas políticas públicas educacionais é importante para constituirmos um currículo escolar promotor de uma cultura de

defesa e valorização dos direitos humanos, essa constituição curricular, não ocorrerá somente pela promulgação dos documentos e diretrizes gerais. Para que isso ocorra, torna-se necessário, além da introdução de conhecimentos sobre o tema, um grande esforço pedagógico e metodológico destinado a mediar ações e a promover práticas escolares em educação em direitos humanos.

Neste sentido, e diante do fato de serem os professores os principais agentes responsáveis pela definição e realização do currículo escolar, nos questionamos: que conhecimentos e que concepções os professores possuem acerca do currículo e acerca da educação em direitos humanos? Buscando identificar tais compreensões, o texto apresenta alguns recortes de entrevistas realizadas com professores do ensino fundamental da educação básica, que apontam para algumas questões problemáticas que desafiam o desenvolvimento da educação em direitos humanos²⁷.

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

Como bem constata Candau (2003), a discussão acerca de educação em direitos humanos é recente no Brasil. Ela surge no período pós-ditadura militar, em meados dos anos de 1980, no processo de redemocratização do país, impulsionado pelo desejo e necessidade da mobilização e afirmação da sociedade civil que procurava neste momento assegurar a construção de um Estado e de um sujeito de direitos. O final da década de 1980 e o início década seguinte são marcados por duas conquistas fundamentais: a Constituição Brasileira de 1988, a “Constituição Cidadã” - como a definia Ulisses Guimarães- e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) de 1990.

A década de 1990 é marcada por outros movimentos importantes, valendo destacar a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos que destaca o conceito de direitos humanos como “os direitos de todos devendo ser

²⁷ As entrevistas mencionadas referem-se a investigação realizada com um grupo de professores do ensino fundamental, da rede pública de ensino, de uma cidade da região norte do Estado do Rio Grande do Sul, por ocasião do desenvolvimento da tese de doutorado de Elisa Mainardi, denominada: Contribuições do currículo escolar na promoção dos direitos humanos. Esse trabalho foi defendido em agosto de 2015, na Unijuí- Ijuí/RS, sob a orientação da Profa. Dra. Anna Rosa Fontella Santiago.

protegidos em todos os Estados e nações (...) Direitos humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, pessoas portadoras de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e emigrantes, refugiados, portadores de HIV positivo, crianças e adolescentes, policiais, presos, despossuídos e os que têm acesso a riqueza. Todos, enquanto pessoas, devem ser respeitados e sua integridade física protegida e assegurada” (BRASIL, 2010:234). Tal documento ressalta ainda, entre outras propostas, a necessidade de criar e fortalecer na escola o respeito aos direitos humanos.

Em 1996, com a aprovação da LDB, indicadores importantes relacionados a promoção e defesa dos direitos humanos vão se incorporando à legislação educacional brasileira e, de forma mais explícita, com as inserções de 2014, em seu artigo 26, §9º, que indica que os “Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares (...)” (BRASIL, 1996).

A década de 2000 marca um período significativo no campo da educação em direitos humanos, especialmente com a publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que se destaca como “importante mecanismo para o processo de implementação e monitoramento, de modo a efetivar a centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública” (BRASIL, 2008, p. 24). O documento conceitua a educação em direitos humanos como: “um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando (...) ações em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações” (BRASIL, 2008, p. 25).

O mesmo documento destaca ainda a importância da escola na promoção de uma cultura de direitos humanos quando declara que: “Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos” (2008, p. 31).

Na década seguinte, em 2012, é publicada as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, outro documento importante que amplia e fortalece o debate acerca da constituição de um currículo escolar baseado na realização dos direitos humanos, especialmente por estabelecer a atribuição do que dispõe o documento aos sistemas e instituições de ensino, conforme destaca-se em seu art. 2º: “Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando na adoção sistemática dessas diretrizes por todos/as os/as envolvidos/as nos processos educacionais”

(BRASIL, 2012). O documento aponta ainda para muitas possibilidades de inclusão sistemática do tema educação em direitos humanos no currículo escolar, salientando que “a inserção dos conhecimentos concernentes à educação em direitos humanos na organização dos currículos da educação básica e da educação superior poderá ocorrer das seguintes formas: I- pela transversalidade (...) II - como um conteúdo específico (...) III- de maneira mista,(...)” (BRASIL, 2013, p. 533).

Mais recentemente as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) também fazem menção aos direitos humanos como princípio educativo e revelam o papel da escola, e do currículo escolar, no desenvolvimento de uma educação em direitos humanos. De acordo com tal documento, “cabe à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos” (2013, p. 25).

Nesse contexto, cabe destacar o conceito de currículo expresso pelas DCN, como sendo as “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (2013;p. 23). Essa concepção, que compreende que o conhecimento historicamente acumulado deve ser construído a partir das vivências e dos cotidianos, de forma crítica e democrática, encontra-se em conformidade com os princípios da educação em direitos humanos.

Observando os documentos que mencionamos, percebe-se que do ponto de vista legal a educação em direitos é uma obrigação dos sistemas e das instituições de ensino e um direito do educando, o que representa um avanço para o sistema educacional de uma sociedade democrática e de direito. No entanto, entre a lei e sua realização concreta existe uma larga distância a ser percorrida.

DISTONIAS ENTRE A PROPOSIÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR EM DIREITOS HUMANOS: ALGUMAS COMPREENSÕES MANIFESTADAS POR PROFESSORES.

É possível perceber que as políticas públicas educacionais vêm atribuindo destaque e importância à educação em direitos humanos e indicando responsabilidade ao currículo escolar como promotor de uma cultura de valorização e defesa dos direitos humanos.

Dessa forma, entendendo que o professor “é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (MOREIRA, CANDAU, 2008, p. 19), buscou-se perceber qual a compreensão dos professores acerca de currículo, de direitos humanos e de educação em direitos humanos.

As percepções apresentadas pelos professores nesse texto foram coletadas por ocasião do desenvolvimento da tese *Contribuições do currículo escolar na promoção dos direitos humanos* que procurou “investigar como os professores, responsáveis pela prática pedagógica na sala de aula, percebem a inserção do tema direitos humanos no currículo escolar e identificam os aspectos limitadores do desenvolvimento de uma educação promotora de uma cultura em e para os direitos humanos” (MAINARDI, 2015, p. 12). Os dados coletados ocorreram por meio de entrevistas a um grupo de professores da rede pública estadual, da região norte do Estado do Rio Grande do Sul. Assim, os dados e a análise realizada aqui é um pequeno recorte de um estudo de maior amplitude, que nos permitiu constatar que a maioria dos professores entrevistados possuíam desconhecimento ou conhecimento equivocado ou limitado ou preconceituoso, acerca de direitos humanos, educação em direitos humanos e currículo.

As manifestações de desconhecimento sobre direitos humanos foram predominantes. Falas como: *É a primeira vez que estou ouvindo isso! Nunca tinha ouvido isso. Eu não me recordo! Não! Exato assim, dizer é isso, é aquilo, não! Não tenho uma opinião formada sobre isso!* A grande maioria das manifestações expressaram desconhecimento acerca de educação em direitos humanos, não percebendo diferença entre direitos humanos e educação em direitos humanos.

Alguns professores que disseram ter conhecimento acerca de direitos humanos expressaram um conhecimento limitado nas suas falas ao indicarem de que forma abordam os direitos humanos na escola: *Quando a gente estuda os direitos da criança e adolescente, trabalho com o ECA. Mas tudo o que a gente trabalha diz respeito aos direitos humanos: os direitos da criança e do adolescente! Os direitos e deveres de cada um eu também trabalho com eles em sala de aula.* Muitos professores associaram direitos humanos ao ECA e as regras de convivência estabelecidas em sala de aula, expressando em vários momentos, um conhecimento equivocado sobre o ECA, como percebe-se nas falas: *Acho que tem um grande problema hoje, que são excesso de direitos. São crianças cheias de direitos!* De modo implícito, percebe-se um certo incômodo nas manifestações dos professores no que se refere aos direitos da criança e do adolescente, o qual ficou mais evidente nas expressões e entonação do que nas palavras.

Outra manifestação equivocada acerca dos direitos humanos pode ser percebida nas falas: *O meu direito e minha liberdade vai até onde começa o direito e a liberdade do outro. Eu sempre digo para os meus alunos: o teu direito acaba onde começa o do outro!* O equívoco reside em desconsiderar o princípio da universalidade e indivisibilidade dos direitos, ou seja, os direitos são únicos e iguais para todos, portanto, o direito de cada um começa e acaba no mesmo lugar.

Percebeu-se também um entendimento equivocado de currículo considerando manifestações como: *Eu estava [atuando] no currículo. Desenvolver materiais específicos para, o currículo, o fundamental, o médio, cada um na sua linguagem.* Observa-se nessas falas que a referência de currículo que os professores possuem é o período referente aos primeiros anos do ensino fundamental, revelando uma compreensão remanescente da LDB nº 5.692/71, que estabelecia a denominação Currículo Centrado em Atividades para identificar o período dos anos iniciais. Essa denominação acabou abreviada e o período dos anos iniciais passou a ser identificado como as “turmas do currículo.”

Por fim, destacamos o preconceito em relação aos direitos humanos ao constataremos manifestações de entendimento de que direitos humanos *é para proteger quem não presta, bandido! Ah, direitos humanos está defendendo aquele que tá lá na cadeia! Ele fez tal coisa, que direito ele tem?* Tal compreensão, que também é uma compreensão equivocada e produzida pelo desconhecimento acerca do tema, se fortalece e é produzida, na maioria das vezes, pelos grupos sociais mais conservadores e elitizados. A respeito disso, Carbonari salienta que as elites possuem uma visão negativa dos direitos humanos, que “identifica direitos humanos com a proteção do que chama de ‘bandidos e marginais’, aquilo que de ‘pior’ a sociedade produz” (2012, p. 24). Essa ideia dificulta a compreensão de que direitos humanos se ocupa da defesa e proteção de todo e qualquer ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar em e para os direitos humanos na escola constitui-se num avanço e num grande desafio. O avanço reside na inclusão dessa temática nas políticas públicas educacionais e num progressivo reconhecimento de diferentes instâncias sociais e acadêmicas acerca da importância dos efeitos de um currículo em direitos humanos. O desafio refere-se a efetivação dessas políticas na concretização de um currículo produzido e desenvolvido coletivamente a partir dos princípios que fundamentam a educação em direitos humanos, quando percebe-se que há professores que desconhecem, possuem conhecimentos

limitados e equivocados a respeito dos direitos humanos, educação em direitos humanos e, até mesmo, em relação ao entendimento de currículo.

Preocupa-nos as concepções preconceituosas, promotoras da intolerância, da exclusão e injustiças, presentes nas manifestações de alguns professores, quando deveriam ser eles um dos responsáveis pela descontextualização e desconstrução do preconceito.

Constituir um currículo escolar fundamentado na educação em direitos humanos, considerando as distonias apresentadas entre a proposição legal e a constituição real do currículo escolar em direitos humanos, poderá apresentar, e tem apresentado, inúmeras resistências, as quais entendemos que serão superadas somente através da formação inicial e continuada de professores na perspectiva de uma educação em direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional - LDB*, Brasília, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação/Ministério da Justiça e Unesco, 2007.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)* / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – Brasília, 2010.

BRASIL. *Resolução nº 1/2012. Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos*. Ministério da Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

CANAU, Vera Maria. Educação em direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas. In: CANAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana. (Orgs.) *Educar em Direitos Humanos: construir democracia*. 2 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARBONARI, Paulo Cesar. Direitos humanos no Brasil: a promessa é a certeza de que a luta precisa continuar. In: MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (Org.). *Direitos humanos no Brasil 3: diagnóstico e perspectivas*. Passo Fundo: Ifibe, 2012.

MAINARDI, Elisa. *Contribuições do currículo escolar na promoção dos direitos humanos*. (Tese de doutorado). Unijuí, Ijuí/RS, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2008.

- XVIII -

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O COMUM COMO NEGAÇÃO DA PLURALIDADE

Eliane Aparecida da Silva – UFMT - PPGEduc (Brasil)

Thaís Silva Verão Theodoro – UFMT - PPGEduc (Brasil)

INTRODUÇÃO

Nossa pretensão nesse texto é discutir os sentidos em disputa nos documentos normativos DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) referente às políticas de Currículo para o ensino médio. Focamos nesse texto a segunda versão da proposta preliminar do texto da BNCC apresentada em 2016 pelo Ministério da Educação, texto ainda não oficial que tem como justificativa para sua implementação as exigências contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N. 9394/1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no (Plano Nacional de Educação) PNE.

A proposta de um currículo comum é apresentada como a garantia de uma educação de qualidade social e, nesse sentido, buscamos explicitar que o texto apresentado na BNCC tem caráter excludente quando apresenta-se como tentativa de fixar uma identidade ideal a ser formada a partir de um currículo único, portanto tendo a pretensão de estabelecer como universal um conhecimento ideal necessário para superar desigualdades anunciadas como educacionais.

Nessa perspectiva, defendemos que uma base nacional comum não pode ser democrática, na medida que o comum nega a pluralidade de sentidos inerentes aos múltiplos contextos educativos.

SENTIDO DE COMUM COMO INSTRUMENTO DE IGUALDADE

O documento proposto pelo Ministério da Educação apoia-se em textos normativos nacionais para legitimar ações que determinam a consolidação de uma base comum nacional que, em nosso entendimento, não pode se concretizar na amplitude em que está sendo proposta, tampouco se fosse proposta para um país de dimensões bem menores. Por se tratar de um texto (e uma política sempre é apresentada a partir de um texto, ainda que o texto escrito não seja a política em sua totalidade), será lido pelos diversos agentes que constituem o campo educacional/curricular, ou seja, ser recontextualizado por já estar num contexto diferente daquele em que foi produzido. A recontextualização do texto político faz com que os sentidos deslizem, sejam cooptados, alterados, potencializados ou até negados (MAINARDES, 2006).

A Resolução N.02 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 30 de Janeiro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresenta no artigo 6º um conceito de currículo que entende que as práticas escolares devem ser constituídas em torno de conhecimentos pertinentes e relevantes que contribuam para o desenvolvimento das identidades dos estudantes.

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio afetivas. (BRASIL, 2012, p. 2)

No texto da BNCC (BRASIL, 2016) e das DCNs (2012) os conhecimentos considerados relevantes, pertinentes e essenciais, são anunciados no sentido de, a partir de seu ensino/aprendizagem, produzirão uma identidade nos jovens. Assim, “as identidades que se pretende produzir via currículo assumem um caráter de meta (ou Objetivo) para a consecução da qual concorrem todas as experiências escolares, mas principalmente aquelas mediadas pelos conteúdos.” (MACEDO, 2013). Defendemos que as diferenças que constituem a tudo na cultura não possibilitam que todos os estudantes sejam tratados como iguais e, nesse sentido, vê-los como merecedores dos mesmos saberes é, além de fantasioso, desonesto (LOPES, 2015). Conforme pontua Macedo (2013), “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 do todos como um”.

O sentido de comum apresentado na defesa de uma base como na BNCC (BRASIL, 2016) se traduz na possibilidade de unificar uma seleção de conteúdos, como se esses conteúdos fossem capazes de fixar um sujeito universal e absolutizar uma identidade.

A partir desses pressupostos, na discussão da base comum há diferentes sentidos sobre o melhor conhecimento a ser ensinado nas escolas, que são delineados a partir do entendimento de que para garantir a superação das desigualdades é necessário uma Base nacional única que avance na construção da educação de qualidade. Dessa forma, o que quer que seja apresentado como um texto oficial, uma BNCC, não consistirá num texto claro, livre de ambiguidades. Essa proposta de centralização curricular, que é defendida nos discursos favoráveis à implementação de uma base comum unificada, é defendida pelo Ministério da Educação (MEC) “como norteador[a] de um projeto de nação, uma formação humana integral e uma educação de qualidade social.” (MEC, 2016, p. 24). Dessa forma julgamos que a ideia de uma base comum consiste num projeto de homogeneização que, não obstante, se constitui como um projeto falido de educação, de qualidade na educação e de formação humana integral.

DEMOCRACIA NAS POLÍTICAS CURRICULARES

As políticas curriculares configuradas pela imposição de um currículo comum, um universal para todas as escolas, crianças e jovens não se constituem como processos políticos democráticos (LOPES, 2012) Tal como as reformas educacionais anteriores, essa política que se desenha com a elaboração de uma base comum tem a compreensão conteudista que centra no currículo determinados conhecimentos no sentido de produzir um significado de igualdade, mas, por essa via, propõe homogeneizar a visão acerca de um sujeito ideal, supostamente moldado ao se garantir o direito de aprender os conteúdos estabelecidos nos documentos normativos. Dessa forma, constrói-se uma ideia bastante simplista dos problemas educacionais e sociais de que a aprendizagem de determinados conhecimentos escolares permitirão superar as desigualdades educacionais (LOPES, 2015). Para (LOPES, 2015 p. 457) não há possibilidade de homogeneização pois “estamos fadados à heterogeneidade que não permite afirmar, seja por merecimento, necessidade ou direto, quais saberes são/serão

passíveis de estar conectados a essas múltiplas singularidades.” que constituem os sujeitos de forma plural e nunca prevista.

No atual cenário político, no que concerne a uma reestruturação curricular nacional, disputas de sentidos se dão a partir de entendimentos conflituosos que tentam estabilizar, através de um documento oficial nacional, um único sentido para o modo como devemos entender a educação. Esses sentidos, apenas momentaneamente estabilizados, são legitimados pelos discursos como solução para uma educação de boa qualidade, pois nessa lógica de base comum se considera, em boa medida, que falta qualidade na educação porque determinados conteúdos não assegurados. Nesse aspecto, corroboramos com a ideia de “que nos diferentes contextos da política, contudo, muitas vezes ainda se opera como se o universal tivesse um lugar absoluto a ser defendido” (LOPES, 2012 p. 712).

O texto político (BNCC) desconsidera a pluralidade de ideias e de sentidos, visto que o os que são favoráveis à Base consideraram que o único caminho para a educação de qualidade é estabelecer uma ordem, uma prescrição de conteúdos (e o controle social) a partir de um documento que normatiza o currículo e outras políticas educacionais. Conforme o texto da BNCC são quatro políticas que decorrem da Base, “[...] Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – [que] articulam-se para garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica”. (MEC, 2016 p. 26)

A tentativa de estabelecer um consenso curricular pensamos, apoiadas em Mouffe (2003, p. 19) é “[...] prejudicial à democracia porque tende a silenciar vozes dissidentes”. Dessa forma, o objetivo de estabelecer a base como único referencial silencia outras discussões situadas em outros contextos, que serão abafadas por uma definição centralizada de currículo único (LOPES, 2015).

Assim, argumentamos com Mouffe (2003, p. 16) que o debate político (ou a produção mesma de uma política de currículo nacional como a BNCC) se dá com o intuito de “[...] criar uma determinada ordem, organizando a coexistência humana em um contexto de conflito [...]”, sem conseguir apagar “[...] a dimensão de antagonismo constitutiva das sociedades humanas [...]”. Trata-se de um debate pela significação da educação, envolvendo articulações de diferentes demandas, não sendo, portanto, restrito ao âmbito do Estado ou das entidades de classe, ou de sujeitos que têm sido privilegiados no estudo das políticas educacionais (e curriculares) e cujo privilégio produz distorções no próprio sentido de política (MACEDO, 2015).

Desse modo,

Toda decisão política é realizada em detrimento de inúmeras outras possibilidades, exclui inúmeras decisões imprevistas, estabiliza algo caótico e instável, e ainda ordena o que não possui ordem como sua condição essencial. Manter a perspectiva de que ordem é decorrente da decisão e que uma dada articulação provisória sustenta a hegemonia sem apagar as diferenças faz parte da política democrática. (LOPES, 2012, p. 710)

Nesse sentido, as decisões políticas decorrentes da estabilização de um sentido único de currículo, tendem a excluir “a possibilidade de negociação de sentidos com diferentes demandas” (LOPES, 2012, p.710), “a defesa de certas opções curriculares, como saberes, valores, projetos e finalidades comuns por referência a argumentos de universalização – cientificismo, validada para todos, mundo global, cidadania -, do ponto de vista absoluto, não me parece contribuir para o processo democrático.”(LOPES, 2012 p.710).

CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto até aqui, é possível afirmar, no que se refere ao caráter democrático de construção e possível implementação de uma base comum nacional, que esse processo se torna excludente, a começar por se desconsiderar a diversidade de escolas brasileiras que constituem seus currículos com diferentes possibilidades, sujeitos, sentidos. A tentativa de fixar um modelo de sujeito universal que será formado a partir dos conteúdos essenciais legitimados pela BNCC tende a excluir do processo aqueles que não encontrarem na escola espaço para viverem sua singularidade, singularidade jamais traduzida ou captada por conteúdos escolares.

O atual modelo de democracia nacional tem centralizado um modelo universal de política como única e legítima, cujos princípios nega o reconhecimento de uma sociedade plural. Concluímos pontuando que a homogeneização dos processos educativos, do currículo e do conhecimento, não representa garantia de equidade social, mas uma possibilidade de leitura restritiva do que pode vir a ser conhecimento escolar, que exclui a pluralidade constitutiva da educação. Defendemos, assim, ser mais promissor pensar a educação desde uma perspectiva democrática pluralista, sem que algo como uma base comum ocupe o lugar de um universal (LOPES, 2012).

REREFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LOPES, Alice Casimiro. Por um Currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai/agosto. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de pesquisa*, v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. *Teorias de Currículo*/Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. – São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol 27, n.º 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*. N.03 – outubro de 2003.

MACEDO, Elizabeth. *Base Nacional para Currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?* *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Conhecimento: Aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de pesquisa*, v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão revista. Abril 2016.

BRASIL, 2012. *Resolução n.º 02 de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

- XIX -

GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ

Elis Denise Lélis dos Santos – (SEDUC)

INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente de socialização onde se produzem relações de gênero. E, além de formativa, é privilegiada à fermentação, reflexão e propagação de valores. Desta forma, fazem parte do currículo escolar temas voltados para a compreensão e para a construção e exercício dos direitos e responsabilidades relacionados à vida pessoal, coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Por tratarem de questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana, assumem um caráter transversal e devem ser trabalhados nas áreas e/ou disciplinas já existentes. Neste sentido, o Ministério da Educação (MEC) definiu alguns temas que abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural, podendo os sistemas de ensino incluir outros os quais avaliarem relevantes à comunidade escolar.

Assim, dentro do contexto citado, faremos um recorte na temática de “Gênero e Sexualidade” e abordaremos a experiência da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) em sua rede de ensino.

2. GÊNERO E SEXUALIDADE

2.1 NO CURRÍCULO DA ESCOLA

A sexualidade é inerente ao ser humano. Desta forma, está presente e se desenvolve na escola através, por exemplo, das relações entre professor e

aluno e entre os próprios alunos para falarmos de forma mais concisa. Também reside nas curiosidades e dúvidas dos jovens, em sua preocupação com o corpo, identidade de gênero, sobre os novos arranjos familiares e o conhecimento acerca da prevenção e fatores de risco da gravidez e DST's, principalmente a AIDS.

Segundo Sacristán (2000, p.107) “O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial.” No entanto, embora a presença das relações de gênero e da sexualidade faça parte do currículo vivenciado, ainda percebemos uma resistência no currículo prescrito da escola ou sua limitação aos aspectos biológicos, como ressalta Furlani (2011, p.16):

*Costuma conferir ênfase na biologia essencialista (baseada no determinismo biológico) e é marcada pela centralidade do ensino como promoção da saúde, da reprodução humana, das DST's, da gravidez indesejada, do planejamento familiar, etc. Por manter inquestionáveis as premissas acerca do **determinismo biológico**, considera as diferenças entre homens e mulheres decorrentes dos atributos corporais - o que contribuiu (e contribui) tanto para “naturalização” das desigualdades sexuais e de gênero quanto para a formulação dos enunciados que hierarquizam essas diferenças (por exemplo, premissas machistas, sexistas, misóginas e homofóbicas). Essa abordagem, restrita ao biológico,*

A visão da sexualidade e como se estabelecem as relações de gênero numa perspectiva pós-estruturalista requer que o professor esteja preparado para essa demanda. Afinal, muitas vezes aquele se torna a única pessoa com quem os alunos podem tirar suas dúvidas e ampliar seus conhecimentos. A pesquisa **Juventude e Sexualidade (2004)** nos revela que:

- 49,5% de pais de alunos do **não** falaram com os filhos sobre sexo;
- 35,1% de pais de alunos **não** conversam com os filhos sobre DST;
- 54,1% de membros do corpo técnico-pedagógico foram questionados pelos alunos sobre DST;

A partir dos dados, podemos perceber que o professor exerce um papel importante na educação dos seus alunos no que diz respeito à Educação Sexual e deixar de falar no assunto não significa sua inexistência no ambiente escolar como nos diz Louro (2001, p.80-81):

De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses ‘problemas’ a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz.

E, embora possamos atribuir à família essa função, promover a discussão sobre gênero e sexualidade na escola fortalece o aluno e o empodera a tomar decisões mais assertivas, pois:

A escola tem de ser acolhedora na diversidade de modos de ser que há no mundo, e isso inclui a diversidade religiosa, étnica, cultural, sexual e de gênero. Sexo é apenas um exemplo entre muitos outros, e deve ser discutido à luz do conhecimento científico. Na verdade, quando não se trata do sexo na sala de aula, o resultado é aumentar a gravidez na adolescência, crescerem as doenças venéreas, ocorrer o abuso sexual. Quanto menos se fala de sexo de forma científica, mais os adolescentes tratam dele por sua conta, inclusive nas plataformas sociais. (JANINE, 2015)

No entanto, se numa ponta o professor é tido como figura orientadora para seus alunos, noutra, é agente causador de situações de discriminação ao tecerem comentários sexistas ou constrangerem suas alunas. Em pesquisa realizada pela Agência de Comunicação ÉNóis (2015), com garotas entre 14 e 24 anos, 39% afirmaram já terem sofrido algum tipo de preconceito na faculdade por serem mulheres e, em muitos casos, os professores foram os próprios responsáveis. A pesquisa também apontou que:

- 94% já sofreram assédio sexual verbal feito por homens;
- 99% já deixaram de fazer alguma coisa devido ao medo da violência;
- 77% acham que o machismo afeta seu desenvolvimento.

O machismo, dentro e fora do ambiente escolar, amedronta e afeta o desenvolvimento das alunas, pois crescem reprimidas pela sociedade no que diz respeito a suas escolhas pessoais e profissionais; o que se estende pela vida adulta. Segundo Jarid Arraes (2015) “Essa falta de liberdade encontra reforço no silêncio e na ausência de discussões educativas sobre o que é machismo.”

A inclusão da temática no ambiente escolar também se dá decorrente de determinação governamental, sendo localizar orientações nos documentos listados abaixo:

- Constituição Federal (CF) – Art. 3 e 227;
- Constituição Estadual – Art. 14;

- Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Art.3;
- Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – Art. 5,9,16,20 e 26;
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDEH) – princípio norteador e ações 9 e 25;
- Plano Nacional de Educação (PNE) - Meta 3, Estratégia 3.20, Meta 7, Estratégia 7.20;
- Plano Estadual de Educação – Meta 8, Estratégia 8.8;
- Plano de Governo os 7 Cearás – Ceará do conhecimento;
- Pensamento Estratégico da SEDUC.
- Lei N° 11.340 (Maria da Penha) – Art.8, V
-

Diante do contexto exposto, a SEDUC, entre outras ações, vem realizando oficinas pedagógicas com a temática em sua rede de ensino como estratégia de combate à desigualdade e à discriminação de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Através da Equipe Educação, Gênero e Sexualidade integrante da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA/Diversidade e Inclusão Educacional) da SEDUC, nos anos de 2015 e 2016.1, foram ministradas 30 oficinas pedagógicas sobre o tema, totalizando um público de 1.535 pessoas.

A atividade desenvolvida tem como objetivo geral a valorização da diversidade de gênero e sexual, pois acreditamos que “A escola tem de ser acolhedora na diversidade de modos de ser que há no mundo, e isso inclui a diversidade religiosa, étnica, cultural, sexual e de gênero. Sexo é apenas um exemplo entre muitos outros, e deve ser discutido à luz do conhecimento científico.” (RIBEIRO, 2014).

As oficinas possuem a duração de 8 horas, constituída por um primeiro conceitual e um segundo prático. Tem como público-alvo: gestores, professores, alunos, técnicos pedagógicos, podendo se estender aos demais membros da comunidade escolar como funcionários, pais e representantes do conselho.

O conteúdo é dividido em três módulos: “Porque tratar desse assunto na escola”; “ Nem tudo é tão simples como parece” e “Pensando, Praticando e Construindo”.

No primeiro módulo destacam-se estatísticas apontando a escola como ambiente discriminador das relações, identidades de gênero e diversidade sexual, justamente alertando aos participantes acerca da necessidade e importância da temática no contexto escolar.

O segundo módulo aborda alguns conceitos importantes relacionados à temática como: sexo, identidade de gênero e orientação sexual.

Já o terceiro módulo consiste na parte prática da oficina, no qual trabalha-se a fundamentação legal, estudos de caso, resolução e criação de atividades propostas para a sala de aula.

Desta forma, pretendemos que os participantes possam:

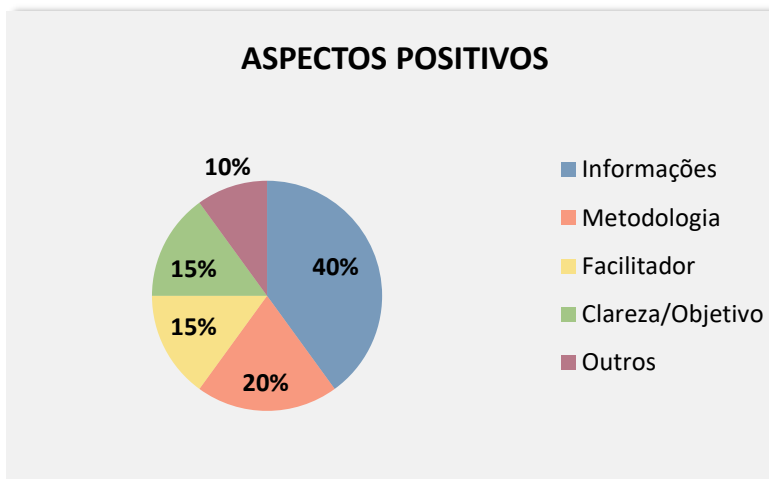
- Conhecer os fundamentos, conceitos e a legislação relacionados à temática;
- Sensibilizar-se à importância de possíveis posturas naturalizadas que colaboram para a disseminação do preconceito e discriminação de gênero, identidade de gênero e orientação sexual;
- Repensar práticas preconceituosas que contribuem para um ambiente de segregação dentro da escola;
- Debater situações do cotidiano escolar e elaborar atividades didáticas.

A metodologia adotada é a dialógica vivencial, construída por meio da reflexão e vivências com dinâmicas interativas que estimulem o debate entre os atores da instituição, com foco na reeducação do olhar para as situações de sexismo e homofobia, e de reafirmação dos estereótipos de gênero no cotidiano escolar. Assim, será possível desenvolver uma análise autocrítica sobre o contexto escolar, despertando para a desconstrução de preconceitos acerca da questão e avançando para a construção de uma cultura de paz e valorização da diversidade de gênero e sexual.

Ao final de cada oficina é dado a cada participante um instrumental de avaliação. A seguir poderemos ver alguns resultados.

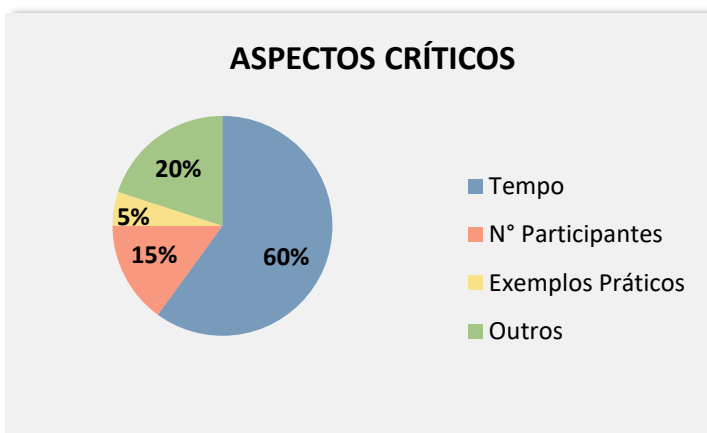
No primeiro quadro temos como maior destaque a relevância das informações com 40% de satisfação e com menor destaque em 10%, outros itens que se referem ao nível de aprendizagem, organização, materiais didáticos compartilhados e alimentação.

Gráfico 01



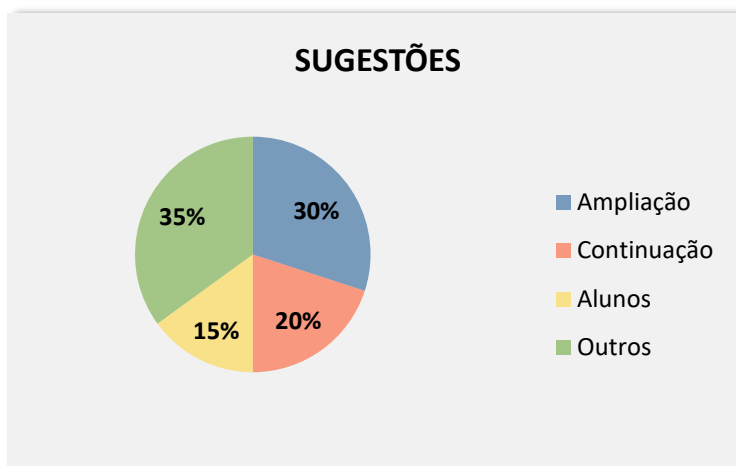
O próximo diz respeito aos aspectos críticos da oficina. Observemos que 60% dos participantes consideraram o tempo reduzido para a abordagem da temática e 20% destacaram outros aspectos como: falta de mais dados estatísticos, ausência de uma política pública estadual educacional efetiva, falta de um material apostilado e estudos de caso pouco explorados.

Gráfico 02



No último quadro temos como destaque 35% no que se refere à proposta de mais encontros, mais estudos de caso, aumentar a carga horária da oficina e mais material didático, por exemplo. Em seguida, 30%, sugeriram a transformação da oficina em curso de aperfeiçoamento. O item Aluno, 15%, faz alusão à maior presença dos mesmos nas oficinas.

Gráfico 03



CONCLUSÃO

De acordo com Sacristán (2000, p.34), podemos compreender o currículo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.” Assim, temos o currículo como centralizador das ações de uma escola, já que sua função seletiva irá delimitar conteúdos e atividades a serem desenvolvidas. O currículo influencia diretamente na qualidade do aprendizado e deve ter como base: o social, o político e a escola.

Embora o currículo selecione o que será trabalhado na escola, não podemos restringi-lo a um conjunto de disciplinas ou conteúdos. Muito mais que isso, o currículo propicia um processo de transformação cultural, sendo preciso verificar quais as necessidades dos discentes. Pelo o exposto, podemos concluir que discutir Gênero e Sexualidade na escola se faz necessário, pois o ambiente

escolar também é um espaço para promover a cidadania e a responsabilidade social.

Ansiamos que a escola não seja formadora e nem reprodutora de desigualdades sociais. Nesta perspectiva ainda é preciso repensar como as relações, diferenças e identidades de gênero e sexuais vem se expressando no campo do currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. (Org.) *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

ARAES, J. *5 motivos para discutir questões de gênero na escola*. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/questaoedegenero/2015/06/19/5-motivos-para-discutir-questoes-de-genero-na-escola/>. Acesso em 27 julho 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: www.senado.gov.br/atividade/const/constituicao-federal.asp. Acesso em : 27 julho 2016.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação: 2014-2024*. Disponível em: www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf. Acesso em 27 julho 2016.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em 27 julho 2016.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. (Lei Maria da Penha). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em 27 julho 2016.

CEARÁ. Constituição (1989). *Constituição do Estado do Ceará*. (Atualizada, até a Emenda Constitucional nº 56, de 07 de janeiro de 2004). Fortaleza: INESP, 2004.

ÉNÓIS-INTELIGÊNCIA JOVEM (Org). *#Menina Pode Tudo: Como o machismo e a violência contra a mulher afetam a vida das jovens das classes C, D e E?* Disponível em: http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/wp-content/uploads/2015/07/ENOIS_meninapodetudo2015.pdf > Acesso em 27 julho 2016.

FURLANI, J. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, G.L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____.(Org.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes: 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução No 2, de 30 de janeiro de 2012.

Disponível em:

<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf> Acesso em 27 julho 2016.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

RIBEIRO, R.J. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/1129913110356817>> Acesso em 27 julho 2016.

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

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. *Pensamento Estratégico*.

Disponível em:

<http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/identidade-organizacional/pensamentoestrategico>. Acesso em 06 de setembro 2015.

WAISELFISZ, J.J. *Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil*. Brasília: Flacso 2015.

- XX -

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE JOVENS APRENDIZES DO MCPO - MICROCRÉDITO PRODUTIVO ORIENTADO COMO DIFERENCIAL CURRICULAR NA INCLUSÃO DO MERCADO DE TRABALHO

Fernando Antonio Araújo Cavalcanti – FCAP-UPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

O mercado de microcrédito oferece serviços financeiros para uma parcela da população enquadrada como pobre, sendo mais reconhecido internacionalmente por microfinanças e apresenta um portfólio²⁸ voltado para a concessão de créditos de pequenos valores monetários. Este serviço é reconhecido como um importante instrumento para a geração de renda para as camadas menos favorecidas e tem crescido em importância como ferramenta de oportunidade, para a redução de pobreza e para a promoção do desenvolvimento econômico e social (WOLLER; WOODWORTH, pag.1; 2001).

As ONGs²⁹ protagonizaram as primeiras iniciativas de microfinanças. Fomentadas pelo êxito dessas experiências os serviços de microcrédito

²⁸ Agrupamento, ou listagem, dos produtos ou serviços oferecidos por uma empresa. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/portfolio/>

²⁹ Sigla de Organização Não Governamental. Entidade ou órgão social sem fins lucrativos, constituído por um grupo autônomo cujo propósito tem por base ações sociais ou solidárias, as quais visam ajudar as populações e/ou minorias marginalizadas.

experimentaram um rápido crescimento. O Grameen Bank³⁰ em Bangladesh é exemplo de operação de microcrédito que tem sido muito bem sucedida. O banco ajudou a aumentar significativamente a renda, a produtividade, a participação da força de trabalho e salários rurais nas aldeias de Bangladesh. As experiências destes e de outros programas de microfinanças proeminente tem desencadeado os esforços de replicação em todo o mundo (WOLLER; WOODWORTH, 2001).

No Brasil, os primeiros casos de microfinanças não tiveram a participação de entidades públicas, e a iniciativa também partiu das ONGs. Mas recentemente, os bancos privados entraram no mercado, particularmente atraídos pelo potencial comercial deste segmento. Entretanto, há duas particularidades no modelo de microfinanças brasileiro em relação às iniciativas internacionais: a primeira refere-se a criação de um serviço orientado ao setor, denominado “Microcrédito Produtivo Orientado” (MPO)³¹. O outro detalhe são os atores que constituem o sistema de microcrédito: as instituições microfinanceiras (IMFs), bancos comerciais, correspondentes bancários (CBs), agentes de crédito, gestores de redes e clientes (JAYO, pag 56, 2010).

Cabe ressaltar que este estudo não vai pormenorizar cada integrante desta cadeia produtiva de serviço e sim dar ênfase aos Agentes de Crédito que desempenham um duplo papel: atuam como representante das IMFs e apoiam o microempresário, auxiliando-os na gestão do negócio, realizando acompanhamentos e atuando como consultor e educador (MACHADO, 2002; GREVE, 2002).

Nesta dualidade, como agente de crédito, o jovem aprendiz passa a ser um elemento fundamental no processo de ofertar do Microcrédito à população de baixa renda. Faz a inclusão financeira pela bancarização, ajuda na inclusão

Não possui vínculos com nenhum tipo de governo. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/portfolio/>

³⁰ O Grameen Bank, criação do professor Yunus – um inovador que percebeu o imenso potencial realizador do microcrédito –, tornou-se um paradigma incontestado do financiamento dos segmentos sociais que não têm acesso às linhas de crédito formal. Disponível em: http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/bndes_social/bndes_social2.pdf

³¹ Serviço foi criado em 2005 por meio da Lei 11.110, que visa atender somente a microempresários.

social pela possibilidade da melhora dos negócios e consequente melhoria da qualidade de vida dos que fazem o aporte de dinheiro. Na sua condição de aprendiz tem acesso a educação profissionalizante e assim passa a ser agente de transformação da sua própria realidade.

A legislação vigente entende que o atendimento ao empreendedor deve ser feito por pessoas capacitadas para efetuar o levantamento socioeconômico e prestar orientação educativa sobre o planejamento do negócio, para definição das necessidades de crédito e de gestão voltadas para o desenvolvimento do empreendimento.

E neste aspecto reforça a figura do Jovem aprendiz como agente de Microcrédito, mas especificamente o Programa Jovem Aprendiz (PJA), com a finalidade de formação técnico-profissional, que passou a ser regulamentado pela Lei 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Mais adiante esta lei foi modificada com a publicação do Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro 2005.

A operacionalização do PJA se dá através de um contrato de trabalho, regularizado por escrito e com prazo determinado, tendo duração máxima de dois anos, com todas as garantias trabalhistas. Assim, a empresa empregadora garante aos aprendizes toda uma metodologia de formação técnico-profissional (Ministério do Trabalho e Emprego, 2006). Trata-se de atividades teóricas – realizadas nas convenientes e atividades práticas – executadas nas empresas que acolhem contratualmente jovens com tarefas organizadas em grau de complexidade progressivas desenvolvidas no próprio ambiente de trabalho (PESSOA e ALBERTO, pag. 2, 2015).

Outro fator importante do programa é a quebra o estigma do jovem por se fazer adulto. Neste cotidiano onde as imagens a respeito da juventude interferem na nossa maneira de compreendê-los, já que a juventude é vista como uma condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na mudança para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade. “Aquele que ainda não chegou a ser” (SALEM, 1986 Apud DAYRELL, pag. 41, 2003).

Apesar de todos estes aspectos, o maior número de estudos acadêmicos é focado para as questões econômicas e financeiras do produto Microcrédito. Assim, propor a temática atrelada a uma visão educacional com a finalidade de investigar o impacto desta política socioeducativa inclusiva para os aprendizes e a aplicabilidade curricular, após o término do período contratual do programa, como diferencial no mercado de trabalho é o objetivo central deste trabalho.

REVISÃO DA LITERATURA

As dificuldades enfrentadas pela população economicamente excluída e público alvo ao produto ao microcrédito produtivo orientado, identificados pelas instituições financiadoras parece ser a mola propulsora para a inclusão dos processos educativos como meio de facilitar a intermediação e o acesso ao microcrédito produtivo orientado, segundo Silva e Góis, 2007.

Na literatura é possível verificar que experiências antecederam as formas metodológicas atuais de se promover o acesso ao microcrédito produtivo orientado, e um exemplo é o que ocorria em instituições de caridade da Inglaterra,

[...] nos séculos XV e XVII realizavam empréstimos para jovens que ingressavam no ramo do comércio. Dois terços dos fundos de caridade realizavam créditos a taxa zero de juros, e os fundos que cobravam taxas de crédito positivas exigiam que fossem pagas para organizações de caridade locais. [...] O Iris Loan Fund System, sistema criado na Irlanda no século XVIII por Dean Jonathan Swift, oferecia pequenos créditos para agricultores sem garantias reais. [...] As cooperativas de crédito, estabelecidas na Alemanha e depois em países da Europa, América do Norte e países em desenvolvimento. [...] Nas décadas de 1950 e 1980, países em desenvolvimento (FIORI et al, 2004).

Sem se alongar no contexto histórico, Silva e Góis, 2007, contextualizam que no Brasil é estabelecida a diferenciação entre três serviços de crédito: o Microcrédito para a população de baixa renda, remete à prestação de serviços financeiros adequados e sustentáveis para a população de baixa renda, tradicionalmente excluídas do sistema financeiro tradicional; o Microcrédito Produtivo, de pequeno valor, para atividades produtivas e o Microcrédito Produtivo Orientado, para atividades produtivas, baseado no relacionamento personalizado entre instituição de microcrédito e o empreendedor, por meio da presença constante do agente de crédito e definido como o crédito concedido para o atendimento das necessidades financeiras de pessoas físicas e jurídicas empreendedoras de atividades produtivas de pequeno porte (SOARES; MELO SOBRINHO, 2008).

O termo “agente de crédito” com o significado de “relacionamento personalizado entre instituição, empreendedor e agente de crédito” precede a utilização de processos educativos, de assistência técnica e financeira, ou seja, a personalização das atividades teóricas e práticas que devem ser realizadas pelos jovens aprendizes (SILVA, pag, 99, 2011).

O Programa Nacional de Microcrédito Produtivo Orientado (PNMPO) instituído pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) pela Lei de nº 11.110, de 25 de abril de 2005, o qual especifica o microcrédito produtivo orientado preconiza as funções dos jovens aprendizes,

[...] o atendimento ao empreendedor deve ser feito por pessoas treinadas para efetuar o levantamento socioeconômico e prestar orientação educativa sobre o planejamento do negócio, para definição das necessidades de crédito e de gestão voltadas para o desenvolvimento do empreendimento; o contato com o empreendedor deve ser mantido durante o período do contrato de acerto, visando ao seu melhor aproveitamento e aplicação, bem como ao crescimento e sustentabilidade da atividade econômica; e o valor e as condições do crédito devem ser definidos após avaliação da atividade e da capacidade de endividamento do tomador final dos recursos, em estreita relação com estes (BRASIL, 2011).

Rocha e Mello, 2004, em seu livro *o Desafio das Microfinanças*, fazem uma coletânea de textos que resguardam a história do surgimento das primeiras experiências de microcrédito, incluindo, operacionalmente, o caráter educativo para acesso da população pobre. O mercado financeiro informal – O crédito informal e as poupanças voluntárias informais . Pelo fato de representar um segmento populacional de risco para a economia, o acesso dos pobres ao crédito deveria resguardar o uso de métodos que ousassem conter a inadimplência, mesmo que não figurasse uma estratégia educativa que hoje são determinadas oficialmente através do PNMPO (ROCHA e MELO 2004 apud SILVA, 2011).

Vale salientar que Frigotto, 2008, chama a atenção que a reforma da educação profissional acomoda-se às relações de produção capitalista. Para o autor a formação é adestrada para o capital e tem sido esboçada pela obtenção das competências que se encaixilhem na lógica do empregado rentável, adaptável, que produza em pequeníssimo tempo, e cuja mercadoria tenha aceitação imediata. Assim, a educação profissional é realizada com peculiaridades mais tecnicistas, ministradas com grades curriculares restritas a técnica e de forma acelerada, sem considerar a formação integral do trabalhador e sem atentar para as suas necessidades, muito menos para as questões sociais (FRIGOTO, 2008; KAHN E KELLNER, 2007).

Todavia, a possibilidade do primeiro emprego oriundo do PNMPO traz ao jovem um empoderamento fantástico. É a possibilidade de resolver os graves problemas sociais e econômicos, além de reforçar a idéia de responsabilidade

muitas vezes passa a ser a única fonte de rendimento da família e um rito de passagem para a fase adulta, como bem relatou José Machado Pais:

Histórica e socialmente, a juventude tem sido encarada como uma fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados «problemas sociais». Se os jovens não se esforçam por contornar esses «problemas», correm mesmo riscos de serem apelidados de «irresponsáveis» ou «desinteressados». Um adulto é «responsável», diz-se, porque responde a um conjunto determinado de responsabilidades: de tipo ocupacional (trabalho fixo e remunerado); conjugal ou familiar (encargos com filhos, por exemplo) ou habitacional (despesas de habitação e provisão de alojamento). A partir do momento em que vão contraindo estas responsabilidades, os jovens vão adquirindo o estatuto de adultos (PAIS, pag.3, 1990).

Quanto a ser a única fonte de rendimento da família, pode-se trazer os estudos recentes de Pessoa e Alberto, 2015 que alertaram para o aspecto financeiro observado pelos Jovens Aprendizizes que afirmaram esta íntima relação com a necessidade financeira oriunda da pouca renda de que a família dispõe. Para as autoras:

“O salário do aprendiz entra como uma forma de ajuda em casa, como uma forma de contribuir para o aumento da renda familiar e, mesmo que não contribua, só em cuidar de si já é uma ajuda para a família. É dada ênfase também na aprendizagem, pois saber lidar com o cliente, aprender a trabalhar em uma empresa fará o diferencial, para eles, na sua futura inserção no mundo do trabalho” (Pessoa e Alberto, pag. 8, 2015).

Esses achados corroboram com os estudos de Pochmann, 2000; Wickert, 2006; Frigotto, 2008; Leite, 2008; que indagaram ser o trabalho um experimento imperativo na fase da juventude, vivenciado na procura de autonomia e realização pessoal, além da necessidade financeira e sobrevivência, constituindo assim em rito de passagem entre a juventude e a idade adulta (PESSOA et al, pag. 2, 2014).

Neste aspecto, o PNMPO passa a ser uma alternativa de mudança na vida desses jovens em risco social. E isto é tão sério e libertário, já que a permanência da miséria é escravocrata e oferecer emprego é uma forma de se afastar de amparos sociais, afirma Muhammad Yunus, 2001. Manter os pobres na dependência permanente da caridade é como criar um zoológico humano.

Para o fundador do Grameen Bank o microcrédito é uma maneira simbólica de oferecer essa liberdade:

É uma ferramenta para dar início à criatividade. Algumas pessoas nos dizem: “Bem, vocês fazem boas alegações, vocês dizem que o microcrédito pode eliminar a pobreza.” Eu respondo que nunca afirmei que o microcrédito eliminará a pobreza. O que digo é que continuem a fazer tudo que estão fazendo para eliminar a pobreza, mas não se esqueçam do microcrédito. Se você inclui o microcrédito, o restante se torna muito mais eficaz. Porque, juntamente com o microcrédito, você traz criatividade e responsabilidade (YUNUS, pag.18, 2001).

É importante registrar que a lei do aprendizado³² fortalece a ideia de aprendizado e trabalho, bem como desmistifica uma realidade vivida pelos aprendizes, pela participação de formação técnica nas empresas convenientes³³, já que para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe (DAYRELL, pag. 2, 2007).

Com relação as convenientes vários estudos relatam a importâncias dessas entidades na formação de jovens aprendizes, como por exemplo: SENAC, SENAI, Integração Empresa-Escola (CIEE), RENAPSI e OAF , especialmente na formação teórica do PNMPO. Em todos esses achados se discutem a

³² Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação." (NR) (Vide art. 18 da Lei nº 11.180, de 2005). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm

³³ Entidades certificadoras/Instituição profissionalizantes.

formação e futuro profissional dos aprendizes: Macedo e Alberto (2012); Santos (2006); Dias (2006); Amazarray, Thomé, Souza, Poletto e Koller (2009).

É imperioso afirmar que ao buscar compreender essa dualidade: jovem-formação o primeiro passo é constatar que essa relação especial entre a juventude e a escola não se explica em si mesma: o problema não se restringe apenas aos jovens, nem à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Com esse pensamento Juarez Dayrell, 2007, lançou a hipótese de que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são demonstrações das transformações intensas que vêm ocorrendo em nossa sociedade. Mudanças essas que interferem diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações (DAYRELL, pag. 2-3, 2007).

O PNMPO também supre, em parte, as indagações feitas por Sposito e Carrano, 2003 que admitiam que o desafio maior é inscrever as políticas de juventude em uma pauta ampliada de direitos públicos de caráter universalista. Essas orientações devem pressupor os jovens como sujeitos dotados de autonomia e como interlocutores ativos na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas (SPOSITO E CARRANO, pag. 22, 2003).

Há uma escala crescente de estudos na área de formação para o mercado de trabalho, entre eles podemos citar: Pochmann, 2000; que aprofundou a busca do primeiro emprego; Souza, 2009, que descreveu a pedagogia da hegemonia das políticas de inclusão de jovens e Thomé, Telmo e Koller, 2010, que analisaram a Inserção laboral juvenil no mundo do trabalho. Assim como Soares, 2008, que faz a discussão do trabalho como uma forma de disciplinamento dos jovens (SPOSITO e CORROCHANO, 2005 Apud PESSOA e ALBERTO, pag. 4, 2015). Todos esses destacando a configuração do trabalho como via inevitável para jovens das classes baixas.

Todavia, Thomé, Telmo e Koller, 2010, chamaram a atenção que a inserção dos jovens no mundo do trabalho ocorre de forma precária, muitas vezes pela via informal, sem direitos ou garantias trabalhistas assegurados, o que gera sofrimento para os jovens.

De Miranda, 2015, analisou que estar inserido em uma empresa como aprendiz não traz uma garantia de que este aprendiz ingressará futuramente no espaço do trabalho, como profissional de suas funções exercidas durante o tempo de participante do programa. Para a autora existem fatores impactantes que inviabilizam a inserção dos jovens no mercado já que muitas vezes esses programas simplesmente atendem a demanda de força de trabalho (DE MIRANDA, pag. 129, 2015).

Em contrapartida, Pessoa, et al, 2014 ao pesquisar vários trabalhos identificou que: Santos (2006), ao investigar a percepção dos aprendizes sobre o programa do SENAI, identificou que a carteira assinada aparece como a maior contribuição do programa para a inserção no mercado. O estudo identificou que na visão dos jovens, o SENAI foi um relevante referencial de formação que os qualificou a preencher uma ocupação no mercado. Já Macedo e Alberto (2012), com uma metodologia semelhante, estudaram o sentido da formação para o trabalho em aprendizes do SENAC, e identificou que no SENAC não há uma formação humanista. Que o foco da formação é utilitária e voltada para o mercado. Máximo e Alberto (2012), ao analisar o significado da formação e inserção no mercado de trabalho para aprendizes egressos e gestores do PJA constataram que o programa PNMPO também foi percebido como um diferencial no processo seletivo para inserção no mercado de trabalho (PESSOA, et al, 2014).

METODOLOGIA

A pesquisa configurou-se descritiva pelo detalhamento do objeto do estudo, admitindo as características pontuais do PNMPO. (GRAY, 2012 p. 180). E segundo Gil (2007, p.42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada fenômeno”. O caráter descritivo da pesquisa foi adequado na medida em que reconhece os elementos do estudo voltados especificamente para esse tipo de modalidade educacional, e assim, contribui para se identificar e explicar características de um problema particular, pontual, que é a forma como esses programas possam modificar a realidade de jovens em vulnerabilidade socioeconômica.

Neste aspecto o mesmo autor afirma:

As pesquisas de levantamento descritivas visam avaliar as características de uma determinada população, em um determinado momento ou comparativamente, ao longo do tempo. Elas são voltadas para avaliar o que ocorreu em vez de por que (GRAY, 2012 p.180).

Pode-se classificar a pesquisa como exploratória já que objetivou identificar padrões de modus operandi do PNMPO; abordar novas ideias e sugerir hipóteses, sem a obrigação de testá-las. Com esse pretexto, pesquisas exploratórias podem ser realizadas com um pequeno número de casos, de séries históricas ou de observações diretas. Segundo Gil (2008, p. 27), “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar

conceitos e idéias...”, objetivam, portanto, proporcionar uma visão abrangente sobre o assunto pesquisado e sobre o objeto de estudo.

Neste caso, a pesquisa exploratória possibilita identificar na literatura o estado da arte do tema e a possível insuficiência de dados com os quais os resultados possam ser comparados, ou em cujas análises identifiquem aspectos que auxiliem na compreensão do fenômeno estudado.

O embasamento teórico foi realizado através das coletas secundárias em *sites* de buscas de produções acadêmicas:

<http://www.rediris.es/>; <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

<http://www.americalatina.elsevier.com/sul/pt-br/index.php?E=S&I=pt-br;>

sem limitação temporal considerando as palavras chaves: Lei do aprendizado; política socioeducativa; Jovem aprendiz; currículo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PNMPO é um programa a se consolidar como importante mecanismo de geração de renda para as camadas pobres e menos favorecidas, que tem crescido em importância como ferramenta de oportunidade, para a redução de pobreza e para a promoção do desenvolvimento econômico e social de inclusão de Jovens no mercado de trabalho, o que corrobora com os estudos de WOLLER; WOODWORTH, 2001;

Concordamos com Muhammad Yunus, 2001 que hoje, há diversas instituições dedicadas à concessão do crédito a microempreendedores, cujo denominador comum é a convicção de que esse trabalho exige uma metodologia específica, baseada na construção gradual de uma relação de confiança mútua entre o prestador e os seus clientes.

Acreditamos que para a atividade de microcrédito possa alcançar as inclusões sociais dos tomadores e ao mesmo tempo forneça oportunidade de primeiro emprego e inclusão sócio, econômica e educacional dos aprendizes é preciso a figura do “agente de crédito” que conforme Silva, 2011 tem uma abordagem de relacionamento personalizado entre uma Instituição financeira de qualquer ordem e um tomador intermediada por um Jovem Aprendiz, alcançado o êxito através da utilização de processos educativos, de assistência técnica e financeira (GREVE, 2002; JAYO, 2010; SILVA, 2011).

Concordamos com De Miranda, 2015 que as articulações que permeiam a Educação, a Inclusão, o Emprego, o Aprendiz, e a Qualificação para o trabalho podem direcionar para uma reflexão mais ampla que entrelace a educação formal

obrigatória do adolescente e a questão da qualificação profissional para o mercado de trabalho.

Evidente que o primeiro emprego é um rito de passagem entre a juventude e a idade adulta. A nossa opinião corrobora com os estudos de Pochmann, 2000; Wickert, 2006; Frigotto, 2008; Pessoa et al, 2014, sendo um evento dotado de um sentimento de autonomia, recursos econômicos, realização pessoal e em alguma situações o início de uma realização profissional. Entretanto, também não podemos descartar as afirmações de Thomé, Telmo e Koller (2010), de que a inserção dos jovens no mundo do trabalho pode ocorrer de forma precária, muitas vezes pela via informal, sem direitos ou garantias trabalhistas assegurados, o que gera sofrimento para os jovens. Todavia, essa possibilidade no PNMPO é nula. Visto que é um programa oficial do governo federal, através da lei da aprendizagem. Concordamos com Frigotto, 2008 quando critica o modo como a educação profissional tem sido conduzida, quando afirma que a mesma tem se dado a partir de um enfoque individualista e fragmentado, que não necessariamente habilita o cidadão a um emprego ou profissão, mas que o torne apenas um mero ‘empregável’ disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital. O que observamos na literatura é que na grande maioria das vezes os cursos visam o enquadramento em modelos profissionais solicitados pelas organizações e não valorizam o protagonismo juvenil defendido pelo autor. Todavia, essa afirmação não nos permite afirmar que todos os programas são pautados com essa filosofia capitalista, já que não foi objeto do trabalho aprofundar as grades curriculares dos arcos ocupacionais destinados a formação dos Jovens pelas instituições convenientes. É bem verdade que essas entidades têm a oportunidade de tratar as tensões e os desafios existentes na fase juvenil e ajudar e suprir junto com as escolas as transformações intensas que vêm ocorrendo em nossa sociedade, corroborando com a hipótese defendida por Dayrell, 2007 que essas mudanças iriam interferir diretamente nos processos de socialização das novas gerações. E desta forma, a participação efetivas das convenientes iriam satisfazer aos achados de Macedo e Alberto (2012); Santos (2006); Dias (2006); Máximo (2012); Amazarray, Thomé, Souza, Poletto e Koller (2009) e ratificar que estão discutindo a formação e futuro profissional dos aprendizes (PESSOA e ALBERTO, pag 5, 2015).

Não podemos esquecer que a juventude deve ser considerada em sua diversidade e as vertentes de acesso à vida adulta mostram-se bastante flutuantes, flexíveis e de certo modo, incertas. No nosso entendimento a lei do aprendizado vem fortalecer a concepção de aprendizado e trabalho alterando uma possível realidade excludente vivida pelos jovens. Isso vai ao encontro dos achados de

Pais, 1990 que defendeu a posse de um trabalho como o meio de chegar ao «lado de lá» — o da vida ativa, o da vida adulta. No entanto, a precariedade de emprego e as próprias dificuldades que alguns jovens encontram na obtenção de emprego ou trabalho remunerado duradouro fazem que esses jovens muitas vezes vivam uma situação que pode ser definida de «desemprego intermitente» (PAIS, pag, 12, 1990).

Entendemos ainda que entre estar desempregado ou fazer parte de um programa de apoio ao primeiro emprego com um aparato educacional, é preferível sem dúvida, ter a primeira chance de ingressar no misterioso mundo das ocupações laborais. Mesmo que seja um processo doloroso, fadonho e irracional para jovens que buscam a mudança para uma vida adulta. Não se pode descartar que programas como o PNMPO têm influência na formação desses sujeitos, mesmo que o caminho seja o da submissão ao mercado de trabalho, ou melhor, às regras da empresa para se configurar como trabalhador. Assim, concordamos com Pessoa e Alberto, 2015, que defendem que mesmo apresentando essas possíveis falhas o PNMPO ou outro qualquer programa do tipo garantirá aos jovens bagagem curricular, a primeira experiência de trabalho, possibilidades no mercado de trabalho e um diferencial na hora de ser contratado (PESSOA e ALBERTO, pag. 15-16, 2015).

Ainda como relação as falhas em programas educacionais voltadas à inclusão de jovens no mercado de trabalho, concordamos com Pessoa, 2014 que alertavam para um problema sério dos programas de formação de jovens aprendizes:

A formação para os aprendizes está intimamente ligada a padrões de comportamentos esperados na empresa, enfocando os aspectos individualistas e competitivos próprios dos cenários organizacionais contemporâneos. Desvaloriza-se, assim, a subjetividade do jovem trabalhador, focando numa reprodução de enquadramento ao emprego, de docilização ao perfil organizacional (PESSOA et Al., pag 29, 2014).

Não podemos ser ingênuos e não observar que os fatores ideológicos subjacentes aos currículos educacionais pretendem servir aos interesses empresariais. Concordamos com as inquietações de Kahn e Kellner, 2007, quando questionam para quem as pedagogias emergentes estão servindo, e quais esses interesses?

Mas também não podemos deixar de defender e difundir que O PNMPO também supre, em parte, as indagações feitas por Sposito e Carrano, 2003 que admitiam que o desafio maior é inscrever as políticas de juventude em uma pauta ampliada de direitos públicos de caráter universalista. Essas orientações devem pressupor os jovens como sujeitos dotados de autonomia e como interlocutores ativos na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas (SPOSITO E CARRANO, pag. 22, 2003).

Pode-se observar que os trabalhos constantes nesta revisão literária focaram na descrição de uma modalidade de inserção de crédito para camadas mais pobres da população, sendo esse fenômeno observado em vários países, e não apenas naqueles onde há a pobreza extrema. Outra temática abordada são os agentes de crédito, e que no nosso estudo foi afinado para a figura do Jovem Aprendiz que conseqüentemente leva ao PNMPO. Entretanto, não foi possível observar na literatura uma ferramenta que possa investigar se o primeiro emprego, ofertado pelo ingresso no programa tenha influenciado, como diferencial curricular, no acesso ao mercado de trabalho. É fato também que grades curriculares, conteúdos programáticos e a dinâmica existente entre o aprendizado teórico e prático do PNMPO não são abordados nos achados científicos.

Assim, este trabalho, muito mais do que fazer uma revisão do estado da arte da temática, levanta uma lacuna acadêmica de grande relevância para que uma ferramenta de investigação seja elaborada com o objetivo pragmático de responder o verdadeiro impacto dos jovens que são aceitos no mercado de trabalho após os dois anos de efetiva formação teórico- prática do PNMPO, já que o estudo demonstrou que o mercado ainda não fez uma reflexão de seu papel inclusivo sobre formação desses jovens aprendizes e parece não ter incorporado a essência do programa de superar um modelo histórico e focado apenas no saber fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMAZARRAY, M. R.; THOMÉ, L. D., SOUZA, A.P.L., POLETTO, M., & KOLLER, S. H. (2009). *Aprendiz versus trabalhador: Adolescentes em processo de aprendizagem*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 25(3), 329-338. doi: 10.1590/S0102-37722009000300006

BRAGA, C. O. da S. *Protocolo verde: as instituições financeiras e a promoção da sustentabilidade ambiental no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2014.

BRASIL. *Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm. Acesso em: 19 de maio de 2016.

DAYRELL, J. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação. Nº 24 Set/Dez 2003.

_____. *A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FIORI, A.; GOLDMARK, L.; ASSUMPCÃO, C.; DARZÉ, A. e CARDOSO, M. A. *Entendendo a história das microfinanças*. In: ROCHA, Ângela da; MELLO, Renato Cotta de. *O desafio das microfinanças*. 2004. p. 9-120.

FRIGOTTO, G. *Educação profissional e capitalismo dependente: O enigma da falta e sobra de profissionais qualificados*. Trabalho, Educação e Saúde, 5(3), 521-536, 2008. doi: 10.1590/S1981-77462007000300011

DE MIRANDA, Ione Soares. *ADOLESCENTE APRENDIZ: pensando a inclusão pelo viés do trabalho*. Revista Foco, v. 8, n. 2, 2015.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAY, D. E. *Pesquisa no mundo real*. – 2ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GREVE, C. *Credibahia: O programa de microcrédito do Estado da Bahia*. Salvador. Bahia, 2002.

JAYO, M. *Correspondentes Bancários como canal e distribuição de serviços financeiros: Taxonomia, histórico, limites e potencialidades dos modelos de gestão de redes*. São Paulo: FGV-EASP, 2010.

KAHN, R. e KELLNER, D. *Resisting Globalization*. In: RITZER, G. (Ed.) *The Blackwell Companion to Globalization*. Blackwell, 2007

MACHADO, T. *Microcrédito. Mercado de Trabalho- Conjuntura e Análise*, 2002. 19, p. 11-13.

PAIS, J. M.. *A construção sociológica da juventude — alguns contributos*. Análise social, p. 139-165, 1990.

PESSOA, M. C. B.; ALBERTO, M. de F. P. *Formação profissional: as vivências dos jovens em um programa de aprendizagem*. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, v. 6, n. 1, p. 02-20, 2015.

- PESSOA, M. C. B. et al. *Formação profissional de jovens: a que se destina?*. Estud. psicol. (Natal), v. 19, n. 1, p. 22-30, 2014.
- POCHMANN, M. (2000). *A batalha do primeiro emprego*. São Paulo: Publisher Brasil.
- ROCHA, A. da; MELO, R. C. de (Org.). *O desafio das microfinanças*. Rio de Janeiro: Muaa, 2004. (Estudos COPPEAD)
- SALEM, Tânia, (1986). *Filhos do milagre*. Ciência Hoje, SBPC, v. 5, no 25, p. 30-36, jul.-ago. Apud DAYRELL, J. O jovem como sujeito social Revista Brasileira de Educação. Nº 24 Set/Dez 2003.
- SILVA, C. M. F. *Educação, microcrédito e pobreza no Brasil: o caráter educativo do microcrédito produtivo orientado: o caso do banco revelação no Ceará*. 2011. Tese de Doutorado. <http://www.teses.ufc.br>.
- SILVA, Roberto Vileta de Moura; GOIS, Lúcia Spínola. *As diferentes metodologias de microcrédito no mundo e no Brasil*. 2007. Disponível em: <<http://www.serasa.com.br>>. Acesso em: 20 fev. 2011.
- SOARES, M. e MELO SOBRINHO, A. *Microfinanças O Papel do Banco Central do Brasil e a Importância do Cooperativismo de Crédito*. Brasília: Banco Central, 2008.
- SOUZA, J. S. *Trabalho, juventude e qualificação profissional: A pedagogia da hegemonia das políticas de inclusão de jovens no Brasil*. In I Seminário Nacional Sociologia e Política UFPR “Sociedade e Política em Tempos de Incerteza”. Sociologia e Política. 2009. Recuperado de www.humanas.ufpr.br/site/evento
- SPOSITO, M. P., & CARRANO, P. C. R. *Juventude e políticas públicas no brasil*. Revista Brasileira de Educação. Nº 24 Set/Dez 2003.
- SPOSITO, M. P. & CORROCHANO, M. C. *A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil*. Tempo social, 17(2), 141-172. 2005. doi: 10.1590/S0103-20702005000200007
- THOMÉ, L. D., TELMO, A. Q. & KOLLER, S. H. *Inserção laboral juvenil: contexto e opinião sobre definições de trabalho*. Paidéia, 20(46), 175-185. 2010. doi: 10.1590/S0103-863X2010000200005
- WOLLER, Gary M.; WOODWORTH, Warner. *Microcredit as a Grass-Roots Policy for International Development*. *Policy Studies Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-282, 2001. Academic Onefile Web 11 de July 2016.

YUNUS, Muhammad. Microcrédito: a experiência do Grameen Bank / Muhammad Yunus – Rio de Janeiro: BNDES, 2001. 72 p. : il. – (BNDES Social; n. 2).

PIBID: UM OLHAR SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Francisca do Nascimento Pereira Filha – UFAC (Brasil)

Lúcia de Fátima Melo – UFAC (Brasil)

INTRODUÇÃO

Quando se discute formação de professores no cenário brasileiro, uma das questões centrais apresentadas por professores e alunos em graduação é o hiato entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, lócus de atuação profissional dos futuros professores. Esse distanciamento causa incertezas e inseguranças ao aluno em formação, no momento em que tem que se deparar com uma turma de aluno, no estágio supervisionado ou depois de formado, assumindo uma turma como docente.

Numa breve incursão na história da formação docente, percebe-se que ao longo de sua trajetória, surgem leis e políticas com foco nesta problemática. Especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9394/88 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002). Estas legislações enfatizam que a formação deve ocorrer em um espaço onde haja um estreitamento entre o campo de formação e atuação profissional, com um currículo mais focado na área de formação.

Costa (1995) diz que a constituição da formação docente está embricada a ideia de educação como processo que se consolida na medida em que os indivíduos invistam na trajetória pessoal e participem coletivamente no projeto de sociedade. “Integrar-se em um grupo, assimilar e assumir sua cultura é tarefa primordial do ser humano” (p. 63).

Construir uma identidade, saberes específicos de área, se dá num processo de formação e na troca entre seus pares. Nunes (2001), chama atenção para os resultados de pesquisas sobre a formação e a profissão docente, que apontam para a necessidade de se fazer uma revisão da prática pedagógica do professor como impulsionador de saberes profissionais, construindo e reconstruindo seus conhecimentos e experiências, no seu percurso formativo e profissional.

Neste contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como um dos componentes das políticas públicas objetivando possibilitar ao licenciando, o contato direto com a realidade da escola pública, a possibilidade real de exercer a docência frente às situações reais dos alunos imersos aos aspectos sociais, políticos e econômicos, bem como, contribuir para amenizar o deficit de aprendizagem presentes na educação básica.

Feitas estas considerações de cunho geral, este trabalho³⁴ além desta introdução, encontra-se organizado em três partes. Na primeira, apresentamos em linhas gerais, aspectos relativos ao PIBID nacionalmente, sua criação, objetivos e critérios para seleção de instituições, professores e alunos bolsistas, dentre outros aspectos. Na segunda, situamos O PIBID no âmbito local, na Universidade Federal do Acre/UFAC, destacando alguns pontos referente a institucionalização e sua adesão ao programa nacional, destacando a quantidade de área atendidas inicialmente e na atualidade. Na terceira parte, destacamos sua relação na construção da formação profissional, implicações nos cursos de licenciatura e na formação dos bolsistas, futuros docentes. E finalmente nas conclusões, provisórias, apresentamos reflexões sobre as incertezas do programa PIBID como política de governo no contexto social, econômico e político atual e acrescentamos algumas observações finais a título de conclusão do texto.

PIBID: OBJETIVOS, BASE LEGAL E NÚMEROS

A preocupação com a formação de professores se constitui em um dos eixos da política educacional desencadeada pelo estado brasileiro nos últimos

³⁴ Trata-se de um recorte de cunho teórico e preliminar de pesquisa de mestrado em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre.

anos, vista como peça chave para a melhoria da qualidade educacional, mesmo considerando ser este um terreno marcado por idas e vindas, recuos, contradições, consensos, dissensos, mas também por avanços. Vai ser neste contexto que o Governo Federal por meio do Ministério da Educação – MEC, sob a Lei nº 11.502, de julho de 2007, atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a incumbência da formação de professores. O referido Programa é criado como proposta de valorização dos futuros professores para a educação básica no decorrer de sua formação inicial, objetivando:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério;

Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; (BRASIL, 2008).

Diante do exposto nestes objetivos, percebe-se a relevância do programa no campo da formação docente, ao propiciar aos alunos das licenciaturas a possibilidade de ampliar os conhecimentos do fazer pedagógico em lócus, buscando desenvolver no licenciando bolsista, uma postura crítica e participativa nas soluções de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem.

A adesão das IES públicas, privadas ou filantrópicas que oferecem cursos em licenciatura, interessadas no programa, ocorre apresentando junto à Capes, projeto de iniciação à docência de acordo com os editais públicos. Depois de aprovada, cada instituição recebe cotas de bolsas e recursos para custeio e um valor em capital para desenvolver atividades propostas no projeto.

A Capes concede cinco modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional: a) *bolsista*, alunos de licenciatura em iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino; b) *Supervisores*, professores da educação básica que supervisionam no mínimo cinco e no máximo dez bolsistas, na sua área de formação; c) *Coordenador de área*, professores das instituições de ensino superior como coordenadores de subprojetos de áreas; d) *Cordenação de área de gestão de processos educacionais*, para professores que auxiliam na coordenação de projetos, bolsa no valor de um mil e quatrocentos reais; e) *Coordenação institucional* – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. O pagamento dos participantes é realizado por meio de bolsas creditadas diretamente via banco.

Quanto ao critério de seleção para alunos são: a) está regulamente matriculado em um curso de Licenciatura; b) está apto a iniciar as atividades referente ao projeto; c) comprovar disponibilidade de tempo para dedicar-se ao programa; d) Desempenho acadêmico, com base no histórico escolar analítico.

Na sua composição inicial, o programa contou com 3088 bolsistas. No ano de 2012 participaram do Pibid 195 Instituições de Educação Superior em todo o território brasileiro, foi desenvolvido 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente 4 mil escolas públicas de educação básica. No ano de 2013 com a Lei 12.796 sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, foi alterada o texto da LDB 9.394/96 dentre outras questões destaca-se a responsabilidade da União, o Distrito Federal e os Municípios de adotarem medidas que facilitem o acesso e a permanência dos alunos matriculados em cursos de formação docente em nível superior para atuar na Educação Básica.

Houve, portanto, um reordenamento deste programa, com um salto qualitativo nas concessões de bolsas distribuídas totalizando 90.254 em 855 campi de 284 instituições formadoras; 2.997 subprojetos e aproximadamente 6.000 escolas da rede pública conveniada. Tornando-se a principal política de valorização do magistério e de permanência do aluno nas licenciaturas. (UFAC, PIBID, 2016).

O PIBID NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

A implantação do Programa Pibid na UFAC, ocorreu em agosto de 2010, com edital CAPES/DEB nº 002/2009. De acordo com informações colhidas junto a coordenação institucional do Programa, inicialmente tiveram subprojetos aprovados em quatro áreas: Ciências Biológicas, com 16 alunos bolsistas; Física e Química, com 16 bolsistas cada; e Matemática com 24 bolsistas, perfazendo um total de 72 alunos, atendendo somente ao Campus Rio Branco.

Em 2012, foram incorporados ao programa 14 novos cursos no Campus Rio Branco: Educação Física, Filosofia, Física, Letras-Espanhol, Letras-Português, Letras-Inglês, Geografia, História, Música e Pedagogia. e no Campus Floresta em Cruzeiro do Sul: Ciências Biológicas, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Português e Pedagogia (ênfase ao apoio pedagógico nas escolas).

Desde a implantação do Programa na UFAC houve três seminários no Campus Rio Branco, com intuito de “avaliar as ações do programa desenvolvidas nos Campus Rio Branco e Floresta da Universidade, além de expor à comunidade em geral os trabalhos realizados pelas equipes envolvidas no Pibid, por meio da interação entre Ufac e escolas públicas”. (UFAC, PIBID, 2016)

Com o Edital CAPES nº 61/2013, regulamentado pela Portaria em vigência, CAPES nº 96/2013, houve uma ampliação do programa com o atendimento de 19 cursos de licenciaturas, em cinco municípios: Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Sena Madureira, Tarauacá e Brasileia. Em março de 2014, durante o edital vigente, deu-se continuidade ao programa com 1.020 bolsistas. Hoje conta-se com cerca de 940.

Com a chegada do Pibid na UFAC, houve a necessidade de mudanças nas estruturas pedagógicas dos cursos de licenciatura o que veio contribuir para uma melhor caracterização de construção de um perfil específico a cada área. É perceptível junto aos alunos dos cursos de licenciatura, o sentimento de não se veem como futuros professores em formação. Poderíamos afirmar que vários são os indicadores desta visão, mas de forma preliminar, podemos citar a desvalorização da carreira docente e seu pouco prestígio social, dentre outros motivos que levam a rejeição da docência. Gatti (2010) diz que a escolha pela docência é um “seguro desemprego”, um segundo plano na profissionalização.

O Pibid contribui na construção de uma identidade do professor em formação, na medida em que aproxima o aluno em formação com o espaço escolar e sua dinâmica e conseqüentemente, exige mudanças no currículo destes cursos, modificando a cultura escolar. Como revela Sacristan (2000, p. 107) “o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independente das condições que se desenvolve”, ou seja, o currículo

vai se construindo diante das novas necessidades e exigências histórica, ele é portanto, socialmente construído.

O PIBID E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O cenário educacional na atualidade é marcado por grandes transformações nas diferentes esferas: sociais, econômicas, políticas e culturais. No discurso neoliberal os termos como qualidade total, eficiência, qualificação e qualidade dentre outros; são temas chave que permeiam todas as esferas, a educação é essencial para formação do sujeito e para o “crescimento da sociedade”. Sendo a escola uma instituição de relevância na formação do cidadão e na sua profissionalização, o docente responsável por conduzir essa aprendizagem precisa de uma formação específica. Contudo, não se pode perder de vista a complexidade, a dinâmica de conflitos, interesse antagônicos que permeiam essa formação nos diferentes contextos históricos sociais.

Ao pensar na formação profissional de professor, ancoramos em Costa (1995) ao se referir ao professor como um profissional, diz que duas categorias que se constituem historicamente é a escola e o professor, que estas estão relacionadas uma à outra, “vinculadas conjuntamente aos processos e práticas sociais que produzem indivíduos participes das trajetórias históricas-culturais das sociedades em que vivem” (p.85). Concomitante a institucionalização escolar, a figura do professor vai se consolidando também, com controle e autoridade sobre o seu fazer diário.

Oliveira (2003) expõe dois aspectos a serem levados em consideração no processo de formação, o primeiro seria a “tomada de consciência por todos os envolvidos na escolarização de que a universalização da educação passa pela política pedagógica” (p. 144), portanto, a busca da permanência dos alunos na escola é um desafio que precisa ser vencido. O segundo aspecto, diz respeito a ampliação das funções da escola, no âmbito mais político pedagógico, a escola ocupa cada vez mais um papel de formação desse novo cidadão com habilidades amplas e específica.

Nesta perspectiva, pensar no Pibid na formação inicial e suas implicações na profissionalização deste professor, é preciso não perder de vista o programa como uma política de governo, que visa contribuir na formação profissional, André (2015,p. 67) diz que “A questão do professor iniciante é séria porque aqui no Brasil não temos programas que sejam voltados para essa fase, a que corresponde ao início da docência”.

Prodócimo, Prado e Ayoub (2015) resalta a participação do professor supervisor na interação como o aluno bolsista ao acompanhar, planejar e refletir sobre a prática educacional, está em processo de qualificação desta. Portanto, o programa contribui com uma formação docente mais sólida, na qualificação do futuro e o atual professor, interferindo no currículo dos cursos de formação com mudanças constantes, na busca de atender a demanda social vigente, com conhecimentos epistemológicos, valores e práticas, que possibilitem a produção e a socialização de significados fundantes da profissão.

CONCLUSÕES

Atualmente, verifica-se no contexto brasileiro, uma incerteza quanto a continuidade do programa Pibid, correndo o risco de ser desfeito a qualquer momento, como qualquer outra política de governo, o que aponta para aquilo que Oliveira (2011) ao definir uma política de governo, diz “representa uma política de “zigue- zague”, pois não há uma garantia de sua permanência nem tão pouco ampliação, depende do governo que está na gestão.

Exemplo desse efeito zigue-zague, é que com o afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff e a posse do seu vice Michel Temer, estamos vivendo um momento de medidas adotadas em várias esferas, atingindo também a educação. Em relação ao Pibid, mesmo antes da Presidente Dilma Rousseff ser afastada a gestão da CAPES, havia publicado a Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016, com proposta de reorganização do PIBID pela CAPES, que revogaria a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, com a nova reordenação, apresentava-se muitos cortes de bolsitas e grandes prejuízos ao programa estava no horizonte. Contudo, houve uma grande pressão nas universidades, junto aos estudantes, professores e entidades representativa destas classes, o que culminou com a revogação desta Portaria. A partir daí foi garantido o funcionamento do programa nos moldes da portaria de 2013 até o final de dezembro deste ano, o que denota incertezas sobre a continuidade de tão importante programa de formação.

Portanto, ao fazer uma análise, mesmo ainda preliminar sobre o Pibid na Universidade Federal do Acre, já é possível apreender e compreender sua relevância na formação inicial dos alunos bolsistas do programa, que este interfere diretamente no currículo destes cursos envolvidos, na construção de novos hábitos, culturas e modos de aprender na formação docente e na construção da sua identidade profissional.

Por outro lado, é premente a necessidade deste programa tornar-se uma Política de Estado, garantindo assim, uma ampliação de saberes na formação inicial do professor de educação básica na relação entre teoria e prática/universidade e instituição escolar objetivando a tão almejada qualidade no ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ. M. *O Pibid deveria ser política de formação de professores*. Revista Veras, São Paulo, v.5, p.92, pg. 67, julho/dez de 2015.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso: 20/04/2016.

BRASIL.M.E.C. *Proposta de Diretrizes Curriculares para Educação Básica*. 2000. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso: 20/04/2016.

BRASIL. M.E.C. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso: 30/05/2016.

BRASIL. *Lei nº 12796, de 4 de abril de 2013*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso: 20/04/2016.

COSTA. M.V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

GATTI. B. A. *Formação de professores no Brasil: Características e problemas*. Edu. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355 -1379, out. -dez. 2010.

OLIVEIRA.D. A. *Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre atual agenda educacional brasileira*. Educação e sociedade. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PRADO. G. do V. T., PRODÓCIMO. E., AYOUB. E. *Pibid: análise de produções publicadas em periódicos da Educação*. Atos de pesquisa em Educação – ISSN 1809 – 0354 Blumenau, v. 10, n.2, p. 393 -410, mai/.agosto, 2015. Disponível: DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p393-410>. Acesso: 20/01/2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Graduação. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *GEPED: Gestão de Processo Educacionais*. PIBID-UFAC. Ed. nº 07, março, 2016.

SEMINÁRIO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID. Disponível:
<http://www.ufac.br/portal/events/1o-seminario-do-programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-a-docencia-pibid>. Acesso: 24/05/2016.

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

O CURRÍCULO DA MORDAÇA: POLÍTICAS DE REGULAÇÃO E CONTROLE DA ESCOLA PÚBLICA

Francisco Thiago Silva - UnB (Brasil)

Livia Freitas Fonseca Borges - UnB (Brasil)

ABRINDO O DIÁLOGO

Preliminarmente não somos adversários do pensamento e das práticas religiosas, reconhecemos sua relevância e função social de amortecimento das questões candentes e polarizadas que envolvem pessoas e grupos. Inspirados no pensamento de Feyerabend (2011), compreendemos que o conhecimento derivado da religião tem sustentação própria e não pode ser mensurado ou desconsiderado pela ciência racional humana. Caso contrário não haveria tantas religiões, credos e instituições religiosas que vivem da intermediação entre o material e o espiritual e evocam autoridade para legitimar suas ideologias com uma miríade de contra ideologia.

O referido filósofo defende as diversas explicações viáveis para os sucessos científicos, que na verdade são explicações historicamente situadas, ao passo que a existência humana não pode reduzir-se tão somente à elucubração metafísica.

Encontramos em Marx (1969, p. 304) uma aceção da necessidade dos seres humanos viverem experiências sobrenaturais que muitas vezes promovem doutrinação e velam o sentido social de existência e compreensão da realidade concreta. Foi isso que ele explicitou ao comparar a situação dos operários ingleses do século XIX com o respectivo processo de alienação: “O sofrimento religioso é, ao mesmo tempo, expressão de um sofrimento real e protesto contra um sofrimento real. Suspiro da criatura oprimida, coração de um mundo sem coração, espírito de uma situação sem espírito: a religião é o ópio do povo”.

Leituras distorcidas a respeito deste fragmento do pensamento de Marx podem ser inapropriadamente utilizadas a serviço de uma doutrinação às avessas, ou seja, dos agentes sociais que se apresentam com uma pretensa neutralidade no campo da ciência, da política e da religião. Situação que a história já provou ser insustentável.

É preciso refletir a respeito das ingerências que as forças políticas partidárias que ocupam os papéis decisórios na atual política educacional brasileira estão conseguindo articular, unidos pela visão religiosa que se considera hegemônica, sob o discurso de uma suposta sociedade e escola sem influências ideológicas e ou político partidárias.

Esta realidade não é exclusiva da capital do Brasil. Necessária se faz a problematização da tentativa de excluir temáticas curriculares já garantidas e legitimadas socialmente e por legislações específicas, a exemplo das questões étnico-raciais, o papel da política, do desenvolvimento da cidadania e o estudo das relações de gênero.

As reflexões que essa situação provoca remetem às diversas possibilidades de constituição familiar hoje praticadas no mundo, bem como as diferentes interpretações e práticas religiosas derivadas do Cristianismo, por exemplo, interpretações não isentas dos crivos igualmente políticos e ideológicos.

Como base de análise empírica situamos os Projetos de Lei Federal nº 867/2015 e o Projeto de Lei Distrital nº 01/2015 que têm por objetivo central assegurar no âmbito do sistema de ensino público federal e local o “Programa Escola Sem Partido”, muito bem caracterizado na argumentação de Frigotto (2016):

[...] Partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite conduz à eliminação do diferente (s/p).

O diálogo com autores do campo educacional permite avaliar o problema que orienta nossa reflexão: *Existe motivação religiosa que pretende organizar o currículo escolar sem a presença de conteúdos que promovam a pluralidade política? Isso gera uma regulação e controle do currículo praticado nas escolas do país?*

Os pressupostos teóricos curriculares são desenvolvidos a partir do conceito de “*currículo prescrito*” (SACRISTÁN, 2000). Nessa direção analisamos legislações curriculares vigentes que garantem o pluralismo de ideias no ensino escolar. Por fim posicionamos a educação no contexto do estado democrático de direitos, que é laico.

O CURRÍCULO PRESCRITO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

As contradições que vivemos no século XXI nos remetem à educação crítica curricular, por enxergarmos mazelas educacionais geradas pelo sistema econômico capitalista no qual concebemos currículo como:

[...] artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 13-14).

A regulação e o controle por órgãos governamentais e entidades sociais marcaram as reformas curriculares do século XX no Brasil. As principais consequências desse processo foram a desprofissionalização docente (NÓVOA, 1999) e a descaracterização do papel intelectual do professor, na contramão das ideias desenvolvidas por (GIROUX, 1999), contexto em que o docente permanece como mero reproduzidor de programas oficiais decididos fora do espaço escolar.

Isso ocorre, segundo Sacristán (2000, p. 33-34) porque o currículo,

[...] tem sido mais um campo de decisões do político e administrador, confundidos muitas vezes numa mesma figura. [...] O legado de uma tradição não-democrática, que, além disso, tem sido fortemente centralizadora, e o escasso poder do professorado na regulação dos sistemas educativos, sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa. O próprio

professorado o admite como normal, porque está socializado profissionalmente neste esquema.

O que vivemos atualmente no Brasil e no Distrito Federal é o processo de dismantelamento das capacidades intelectuais e organizativas do professor, que na acepção de Sacristán (2000) é considerado agente *modelador* do currículo e precisa perceber seu papel em desnaturalizar essas medidas reguladoras, incoerentes e muitas vezes ilegais.

Sacristán (2000) faz uso do termo “*modelo de intromissão burocrática*” para caracterizar a desprofissionalização docente mediante utilização das políticas curriculares. A partir dessa ideia compreendemos que as motivações religiosas antecedem a orientação ideológica que rege a política partidária. O desmonte das políticas públicas educacionais e a subordinação da escola ressurgem em meio a essa avalanche conservadora que assolou o país pela forma de apropriação do poder central que irradia nos sistemas dele decorrentes. Essa interferência burocrática ganhou força e pode produzir muitas perdas educacionais, quando associadas à representação política do campo religioso. Isso gera um poder sem medidas nestas autoridades ao ponto de “[...] dizer o que é currículo obrigatório e o que é currículo optativo, [...] passam a regular os meios e o material didático, no funcionamento da escola e toda sua lógica, regulando a avaliação, etc”. (Ibidem, p. 113)

Dos níveis teóricos cunhados pelo autor de referência destacamos a prescrição: “O *currículo prescrito*: ponto de partida orientado por uma/s concepção/s de teoria/s que influencia/m redes e sistemas de ensino, tem aspecto de orientação.” (SACRISTÁN, 2000, p. 104). Nesta acepção o *currículo prescrito* requer apropriação no âmbito da atuação dos docentes, de modo a reverter as veias autoritárias que essa modalidade curricular pode provocar, pois a materialização das prescrições curriculares nem sempre são condizentes com as demandas sociais e individuais. A escola pode reverter propostas curriculares apresentadas aos professores, miríade de processo de construção que sabidamente não participaram com plenitude, assim:

Por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas. [...] daí que hoje se proponha a inovação de programas ligada à participação dos professores nos mesmos, mais do que lhes prever o papel de meros

consumidores, que não serão em sentido estrito em nenhum caso, pois a implantação de qualquer currículo passa pelo crivo da interpretação dos profissionais do ensino (Ibidem, p. 175).

Os temas apropriados por diferentes partidos, a exemplo da religião e das ideologias presentes e ausentes nos currículos escolares padecem de subjetividades avaliativas, sujeitas ao alvedrio dos personagens que compõem o cenário educativo. Aqui vale destacar a recorrente preocupação dos curriculistas: “quem determina qual é o conhecimento válido?” (SILVA, 2011; YOUNG, 2010), bem como o debate das relações ideológicas e de poder (APPLE, 2006).

REGULAÇÃO E CONTROLE NO CURRÍCULO DA MORDAÇA

São muitas as iniciativas de proselitismo religioso que alcançaram a educação escolar. Ainda que vivamos num estado laico, notadamente explicitado por nossa Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A história das religiões e suas diferentes matrizes no mundo e no Brasil precisam ser conhecidas e respeitadas, como diversidade cultural de todos os tempos e não como doutrinação, como adverte Mata (2010, p. 18):

[...] num contexto de radicalização como o atual [...] ainda há espaço para um estudo histórico das religiões numa perspectiva reflexiva e crítica, o que equivale a dizer: teoricamente fundamentado, não confessional e sem quaisquer aspirações de natureza proselitista.

É nesse sentido que retomamos nossa questão de reflexão sobre os cuidados no respeito ao Estado laico nas questões educativas. Uma leitura incipiente deste princípio ou o uso ideologicamente posto em prol de uma causa conservadora pode levar à defesa de uma pseudoneutralidade educacional e científica.

Destacamos do texto do PL nº1/2015 “Programa Escola sem Partido”, inspirado no PL nº 867/2015, nominado no discurso de protesto dos movimentos locais: “PL da Mordaça”, fragmentos representativos deste ideário:

Art. 1º Assegurar no âmbito do sistema de ensino público do Distrito Federal, as diretrizes e princípios do “Programa escola Sem Partido”:

I – **neutralidade** política atendidos os seguintes princípios;

II – pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

IV – **liberdade de crença**;

VII – direitos dos pais a que seus filhos menores **não recebem a educação moral que venha a conflitar com suas convicções.**

Art. 2º É vedada a doutrinação política e ideológica em sala de aula.

Art. 3º No exercício de suas funções, o professor, o coordenador e a direção observará os seguintes princípios:

I – não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária, nem adotará livros didáticos que tenham esse objetivo;

II – Não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, **religiosas**, ou da falta delas;

III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula **nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas**;

V – deverá abster-se de introduzir, em disciplina obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com **as convicções religiosas** ou morais dos estudantes ou de seus pais.

Art. 4º As escolas das redes pública e particular, no âmbito do Distrito Federal, deverão educar e informar os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e **de crença** asseguradas pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no artigo 3º desta lei (DISTRITO FEDERAL, CLDF, Projeto de Lei Nº 01/2015 – **grifos dos autores**).

O texto obriga as instituições de ensino informar a todos o teor das infrações legais. Diante das ideologias na educação, nossa estratégia é ir além da indignação e da panfletagem. Urge o reconhecimento da profissionalização docente, seguida da teoria curricular na ressignificação do trabalho pedagógico, via mobilização coletiva dos principais interessados.

Posição contrária à aprovação do PL foi assumida pelo presidente da Comissão de Educação, Saúde e Cultura da Câmara Distrital, ao destacar que o texto “[...] Fere o direito e a liberdade de ensinar e aprender dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.”

Neste contexto é preciso considerar a função transformadora do currículo, seu caráter de poder, disputa e contestação (SILVA; MOREIRA, 1995). É possível identificar o quanto algumas culturas, povos, ideologia surgem de formas abusivas nos documentos oficiais que traduzem a *prescrição curricular*: “[...] as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 1998, p. 131).

Um desafio do professor neste cenário é o diálogo com a comunidade na qual ele atua, exercendo seu papel de agente político transformador (FREIRE, 2008) e descortinar a escola pública como um espaço de formação ampla de “*conhecimentos curriculares poderosos*” (YOUNG, 2010) que alcançados proporcionam a desenvoltura argumentativa capaz de promover a participação de todas as pessoas implicadas.

A NEGAÇÃO DA MORDAÇA

A normativa reguladora que antecede o currículo da mordaza o torna insustentável em seus fundamentos e ajudam perceber e valorizar os espaços públicos das instituições de ensino como sendo cruciais para a formação de identidades.

No Art. 1º da Constituição Federal de 1988 existe a garantia do “*pluralismo político*”, confirmado no Artigo 5º, inciso IX que trata dos direitos e deveres individuais e coletivos: “[...] é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (BRASIL, 1988, p. 3).

Do artigo 206 da referida Carta Constitucional, no capítulo que trata da Educação traz os princípios do ensino que não podem ser ignorados por leis complementares: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - **liberdade de aprender**, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - **pluralismo de idéias** e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (Ibidem, p. 95, grifos nossos). Nisto reside a grande contradição nos dois PL.

Os Artigos 26-A e 27 A Lei nº 9394/96 reafirmam as garantias do texto constitucional: debate de ideias e pluralismo de concepções em espaços educacionais públicos e privados, inclusive no que concerne ao estudo político: mais uma vez o argumento da suposta fragilidade e ingenuidade dos estudantes não se sustenta.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 reiteram a necessidade do debate plural e constante nas instituições de ensino para a garantia da justiça social e do princípio da cidadania:

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na **cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade** (BRASIL, 2010, p. 1, grifos nossos).

A normatização curricular nacional foi devidamente apropriada pela política local traduzida na Lei Orgânica de 1993. Os documentos institucionais do sistema de ensino mencionam o pluralismo de ideias e de concepções filosóficas, políticas e pedagógicas como base, princípios, fundamentos ou objetivos para o ensino em suas diferentes etapas, níveis ou modalidades.

O teor dos dois PL não se sustenta pedagogicamente: pela incoerência conceitual, pelo seu caráter ideológico - ainda que sua proposição seja justamente o oposto - e pela fragilidade epistemológica pela qual seus requisitos e princípios se apresentam.

O currículo da mordça não encontra amparo legal nem pedagógico. O currículo que almejamos deve nascer das diferentes realidades sócio-históricas que são forjadas nas comunidades escolares e isso não pode reduzir-se especialmente na religião ideologicamente apropriada.

O “Programa Escola Sem Partido” configura-se como mais uma tentativa de tornar pífia a participação dos profissionais do magistério, tornando-os meros reprodutores de propostas curriculares reguladas e controladas por agentes sociais descolados da educação e da Pedagogia.

O esforço de cada professor comprometido com a formação de sujeitos emancipados, participativos e que adquiriam conhecimento de alto nível nas escolas públicas ecoam nas ações pedagógicas que para Santomé (1998) situa-se no “*Currículo Emancipatório*”: um documento com conteúdos estruturados na politização múltipla de ideias de todos os sujeitos comprometidos com a educação, em que professores e estudantes deverão ser capazes de desconstruir a hegemonia do preconceito e propor o desmantelamento da avalanche

conservadora que tomou conta do nosso país e se apropriou do campo curricular, com a força da regulação e do controle.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. A Lei 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20/12/1996 (atualizada até junho de 2010). In: DAVIES, Nicholas. *Legislação Educacional Federal Básica*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 4: *Define das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. DE 13 DE JULHO DE 2010.

BRASIL, Câmara dos Deputados Federais. *PL 867/2015*. Deputado Izalci Lucas/ PSDB – DF.

DISTRITO FEDERAL, *Lei Orgânica*. Câmara Legislativa do Distrito Federal, 1993.

DISTRITO FEDERAL, Câmara Legislativa. *Projeto de Lei nº 01/2015*. “Programa Escola Sem partido”. Deputada Sandra Faraj – SDD, 2015.

DISTRITO FEDERAL, Câmara Legislativa *Parecer Nº 01 da Comissão de Educação, Saúde, Educação e Cultura*. Deputado professor Reginaldo Veras – PDT, 2015.

FEYERABEND, Paul K. *Contra o método*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “*Escola sem partido*”: imposição da mordaca aos educadores. 2016. Disponível em: <http://cpers.com.br/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>. Acesso em: 11/07/2016.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

- MARX, Karl. 1969 (1844) "Towards the Critique of Hegel's Philosophy of Right" em Feuer, Louis S. (ed.) *Marx and Engels: Basic Writings on Politics and Philosophy* (Londres: Fontana).
- MATA, Sérgio da. *História & Religião*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____ (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António(Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- SACRISTÁN, Jose. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios Contestados: o Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- YOUNG, Michael F. D. *Conhecimento e Currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.

- XXIII -

NOTAS SOBRE A CONDICIONALIDADE 'MATRÍCULA E FREQUÊNCIA ESCOLAR' PREVISTA PELO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Germana Alves de Menezes UEPB (Brasil)

INTRODUÇÃO

Na atualidade, o debate acerca do Programa Bolsa Família – PBF - Lei Federal de Nº 10.836/2004, ocupa lugar de destaque não só nas mídias, mas também nos diversos espaços políticos, econômicos e acadêmicos. Alguns defendem o Programa, outros o consideram uma falácia.

Trata-se de um programa que envolve três ministérios: Ministério do Desenvolvimento Social³⁵, ao qual está ancorado; Ministério da Saúde e o Ministério da Educação. O Programa tem extensão nacional e desenvolve suas ações de forma conjunta entre os entes federados (governos: federal, estaduais, municipais), respeitando os princípios da descentralização.

O Bolsa Família, como é popularmente conhecido, está situado no âmbito da Estratégia Fome Zero. Essa estratégia tem como principal objetivo “erradicar” a fome e a desnutrição no país. O Programa se propõe também a promover a emancipação das famílias em situação de maior pobreza no país. Sua execução está pautada em três pontos centrais: primeiro: alívio imediato da pobreza, isto se dá pela transferência direta de renda às famílias pobres; segundo: a ruptura do ciclo de pobreza entre gerações, o que se pretende alcançar por meio do cumprimento das condicionalidades, na área da saúde e da educação; terceiro, oferta de ações e programas complementares, que qualifiquem os serviços e

³⁵ Atualmente denominado de Ministério do desenvolvimento social e agrário.

apoiem o desenvolvimento das famílias. Esses três pontos distinguem esse programa de outros programas desta natureza, existente no país, até então.

De acordo com informações do Ministério do Desenvolvimento Social, o número de famílias brasileiras que receberam o benefício financeiro neste mês (Junho/2016) foi de 13,8 milhões, totalizando um valor de R\$ 2.237.440.918,00.

Para receberem tal benefício, as famílias inscritas no programa assumem o compromisso de cumprir algumas condicionalidades na área da saúde e na área da educação.

A condicionalidade na área da saúde, conforme apostila da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania – SENARC/MDS (1999), está voltada para gestantes, mulheres em período de amamentação e crianças de até sete anos. Para as mulheres grávidas e nutrizes terem acesso ao benefício precisam fazer o acompanhamento médico pré-natal e participarem de atividades educativas voltadas para a saúde e alimentação. Já as crianças de até sete anos, os responsáveis precisarão manter seus cartões de vacina em dia, conforme diretrizes do Ministério da Saúde, e levá-las periodicamente à unidade de saúde próxima a sua residência, para acompanhamento nutricional e de desenvolvimento.

A condicionalidade na área da educação, ‘matrícula e frequência escolar’, busca assegurar às crianças e adolescentes, em idade entre 06 e 17 anos e 11 meses, a matrícula e a frequência na escola. Essa condicionalidade tem por objetivo manter na escola essas crianças e adolescentes em situação de pobreza. Parte-se do princípio de que o acesso e permanência à escola oportuniza a superação do estado de pobreza.

O compromisso assumido entre os Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Social leva a escola a ocupar lugar de protagonista no desenvolvimento dessa política pública. Essa instituição passa a ser o elo entre governo e população. A responsabilidade a ela conferida não pode ser tomada como algo burocrático, não se trata de apenas mais uma ação solicitada a cumprir. A filosofia implícita no PBF demanda um novo olhar ao projeto pedagógico escolar.

Neste artigo trataremos da temática apresentada em dois itens, além da introdução: primeiro nos deteremos, de modo sucinto, na estrutura do PBF, em seguida, trataremos da escola como parceira desse Programa e por fim, apresentamos algumas considerações.

A CONDICIONALIDADE MATRÍCULA E FREQUÊNCIA ESCOLAR DO PBF

O Bolsa Família, nas palavras de Silva, Yasbek e Giovani (2012), “é considerado uma inovação no âmbito dos Programas de Transferência de Renda, por se propor a proteger o grupo familiar como um todo”.

O Programa traz em sua ideologia não apenas o repasse de recursos financeiros às famílias pobres, almeja a mudança de vida dessas pessoas, além de colocar as condicionalidades na saúde e na educação para seus beneficiários, propõe também a implementação de políticas públicas para atender às demandas dessa população.

De acordo com Agatte e Antunes (2015), as condicionalidades buscam induzir o comportamento das famílias em situação de vulnerabilidade visando com isto aumentar o capital humano de seus integrantes. Estabelece “um elo causal entre as transferências de renda no presente e as condições futuras das crianças e jovens das famílias atendidas”. A intenção do programa é inibir a entrada precoce dessas crianças e adolescentes no mundo do trabalho, considerando que isto é prática recorrente entre as famílias pobres.

Inicialmente o PBF tratava o descumprimento dessas condicionalidades de forma punitiva para as famílias, na atualidade vem sendo lançado um novo olhar para os casos de descumprimento. Via de regra, tal descumprimento está associado a algum desajuste familiar ou social. É compreendido como um indicativo de maior vulnerabilidade e risco social dessas famílias.

Segundo Agatte e Antunes (2015: 39), no ano de 2012 foi publicada a Portaria de nº 251, a qual explicita que as famílias que descumprirem o compromisso serão acompanhadas pela assistência social. O programa busca responsabilizar o poder público para que este identifique as causas do descumprimento do compromisso e encaminha as famílias para as ações específicas. Assim,

Responsabilizar e chamar a atenção do poder público com relação à atenção especial às crianças e adolescentes em situação de pobreza, significa evidenciar desigualdades históricas e, ao mesmo tempo, proporcionar que se tornem adultos com melhores condições de inserção no mercado de trabalho e de desenvolvimento do exercício da cidadania. Esse é o sentido almejado da ruptura do ciclo intergeracional da pobreza, no âmbito do Programa Bolsa Família, por meio da condicionalidade de educação. (AGATE e ANTUNES 2015: 40).

Está presente nos ideais do PBF, desde suas origens, investir na educação, como forma de ruptura do ciclo geracional da pobreza, como podemos constatar através da Portaria Interministerial nº 3.789/2004. Esse documento explicita que a escola “é um espaço de construção de conhecimento, formação humana e proteção social às crianças e adolescentes”. O abandono escolar está relacionado à situação socioeconômica e cultural das famílias desses alunos. A Portaria deixa isso claro e a necessidade de melhorar os índices de frequência escolar e diminuir os índices de evasão dos alunos crianças e adolescentes.

O aluno beneficiário precisa manter uma frequência escolar mínima de 85% - para crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos, e de 75% para os jovens de 16 a 17 anos e 11 meses. Essa frequência é acompanhada pelos professores e gestores na escola e monitorada bimestralmente pelas coordenadorias em âmbito municipal, estadual e da União.

Cabe às escolas identificarem e registrarem os motivos relacionados à baixa frequência e informarem a coordenadoria municipal de acordo com a listagem de motivos. É preciso registrar que existe uma listagem fixa (oficial) de ‘motivos de baixa frequência’.

O Guia de Orientação para Gestores/as do Programa Bolsa Família na Educação, ao tratar da questão do registro da frequência adverte que:

tão ou mais importante que efetuar os registros, é necessário avaliar os resultados consolidados para que possam referenciar ações e decisões. Também é importante lembrar que esta lista de ‘Motivos da Baixa Frequência, Situações Coletivas e outros registros’ não é capaz, sozinha, de realizar diagnósticos precisos. Sinaliza e identifica situações que precisam ser melhor investigadas pela ação real e concreta dos envolvidos nessa ação específica e a intersetorialidade constitui-se estratégia central deste movimento necessário e que se faz urgente no âmbito do Programa Bolsa Família, com vistas ao seu objetivo central que é enfrentar e superar as desigualdades sociais, historicamente, tão enraizadas na sociedade brasileira, mas, sobretudo, a situação de pobreza e de extrema pobreza em que se encontra milhões brasileiros.

Com base no exposto acima, questionamos: como se aplica no cotidiano escolar essa condicionalidade? Como a escola pública acolhe esses alunos e como eles se movem em seu espaço? Como está a qualidade da educação ofertada a

essa população beneficiária do PBF? Considerando ser o PBF um programa formulado pelo governo petista, como é recebido pelos agentes escolares?

A PARCERIA COM A ESCOLA

O controle da frequência escolar não é algo criado pelo PBF. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 - trata dessa questão em seu inciso VI do Artigo 24: “o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação”.

A proposta do Bolsa Família considera o mínimo de 85% para o ensino fundamental. De acordo com pesquisas realizadas a partir das páginas do site do PBF, do MDS, a frequência escolar tem sido acompanhada pelas escolas.

Apesar dessas iniciativas, que podemos considerar favoráveis, é preciso atentar para a qualidade da educação ofertada. De acordo com Fahel, et al. (2011):

Uma das características tradicionais do Sistema educacional Brasileiro se refere ao descompasso entre acesso e qualidade. Enquanto as taxas de matrícula têm experimentado um crescimento expressivo nas últimas décadas, os indicadores relacionados à qualidade do ensino não parecem avançar no mesmo ritmo.

Quando falamos em qualidade na educação estamos nos referindo a vários fatores que contribuem para a oferta de uma boa educação. Dentre esses fatores podemos destacar: primeiro, uma infraestrutura adequada – bom espaço físico, internet, biblioteca, laboratório de ciências, todos em perfeito estado de conservação. Em segundo lugar, é importante a forma como essas crianças e jovens são acolhidos no contexto escolar. É necessária a garantia de que a presença desses alunos na escola seja rica em aprendizagem, que sua incorporação à escola ocorra livre de preconceitos, respeitando sua cultura e seu jeito de ser. Em terceiro lugar vêm os recursos humanos e o currículo escolar: uma educação de qualidade requer professores qualificados e remunerados de forma digna³⁶. No tocante aos ajustes no currículo escolar e também na

³⁶ Um salário digno e condições de trabalho são necessários para que o docente desenvolva suas ações. Apesar de algumas conquistas atingidas a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais

metodologia de ensino, há a relação conteúdo e forma, como colocava, já nos anos noventa, a educadora Vera Candau.

Trata-se assim de: entender a adesão da escola ao Programa, não enquanto o cumprimento de mais uma tarefa, entre tantas outras, mas no sentido de fazer valer os direitos infanto-juvenis, de acolher esses alunos, compreendendo-os a partir de seu contexto, respeitando e lhes oferecendo uma educação de boa qualidade e que, ao mesmo tempo, os tornem cidadãos e cidadãs conscientes de seus direitos e deveres.

Importante registrar que não é qualquer educação, mas uma educação para os direitos humanos, como explicita a Lei 11.525/2007, que determina a inserção no currículo do ensino fundamental conteúdo que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes. À medida que a escola inclui em seu currículo a formação de uma consciência crítica, está contribuindo para outras transformações. Como coloca Apple (1989, p. 182),

Embora seja importante compreender que as escolas contribuem para reproduzir relações de gênero e as relações sociais de produção, elas também historicamente reproduzem, “por detrás de suas costas”, formas específicas de resistência.

Como mencionado acima, a proposta do PBF envolve três eixos que não podem ser esquecidos. Além disso, conforme Ivo (2008:196):

o *Bolsa família* contribui para o alívio do orçamento doméstico, mas não chega a garantir segurança alimentar e econômica, restringindo os objetivos originais do programa, de alcançar uma “emancipação sustentada” desses indivíduos, viabilizando sua efetiva integração social.
[Grifo da autora]

da Educação- FUNDEB, muitos professores ainda mantêm dois vínculos empregatícios para melhorar sua renda mensal. Também merece atenção a formação docente inicial e/ou continuada que ainda deixam a desejar, principalmente em municípios menores. Outro problema que afeta a educação diz respeito ao regime de trabalho desses profissionais, muitos professores não fazem parte do quadro efetivo da escola, são prestadores de serviços, seus salários são inferiores aos do quadro efetivo.

Então, sem querer atribuir à escola o papel de “salvadora da pátria”, entendemos que esta pode ser uma importante porta que se abre para as gerações em desenvolvimento, mesmo estando longe de ser a saída principal. Ciegliniski (2013), Parafraçando Souza coloca que:

é uma grande ilusão acreditar que a escola pode sozinha, romper o ciclo da pobreza. O maior desafio é combater a vulnerabilidade social em que essas crianças e jovens se encontram, contexto que dificulta a aprendizagem e a trajetória escolar.

Nesse caso, a escola (professores e gestores e demais profissionais que ali atuam), ao tomar conhecimento de seu papel, tem em sua frente uma grande responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo procurou trazer problematizações relacionadas ao Programa Bolsa Família na escola pública. Com os estudos realizados, concluímos que o Programa não se resume ao repasse financeiro, visa contribuir para que as famílias beneficiárias melhorem suas condições de vida.

Sabemos que o PBF não se restringe às duas condicionalidades, incide no alívio imediato da pobreza; e em outras ações complementares e intersetoriais. Há poucas informações acerca das demais ações agregadoras do projeto para a superação da situação de pobreza.

A condicionalidade educação nem sempre é compreendida para além do controle da frequência escolar. Pouco se tem discutido das possíveis adaptações que a escola fez ou vem fazendo para receber os filhos dos beneficiários do PBF. O nível de pobreza dos alunos das famílias pobres e extremamente pobres nem sempre é compreendido pelos educadores. Além disso, a adequação do currículo escolar, a valorização profissional do educador, a participação ativa dos pais, não são devidamente equacionados.

Se a escola é chamada como protagonista na execução do PBF, sua ação ainda é restrita. Os diversos projetos que ali se instalam e se desenvolvem, muitas vezes não se alinham à proposta curricular. Tem-se assim um grande mosaico de projetos e de ações que não se interligam. Para se interligarem efetivamente, faz-se necessário que a escola se abra ao fomento do diálogo com a família e a comunidade no seu entorno. Isso abre um importante campo de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGATTE, Juliana P. e ANTUNES, Marcos M. Condicionalidade do Programa Bolsa Família: concepção e organização do acompanhamento. In *Cadernos de Estudos e Desenvolvimento Social em Debate*; Nº 18 (2014) -. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2005 -.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre, RS, Artes médicas, 1989.
BRASIL/MESA. *Cartilha do Programa Bolsa Escola*, Brasília, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 15ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.
<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=250750&search=paraiba|joao-pessoa|infograficos:-informacoes-completas>. Acessado em 12 de Julho de 2015.

_____. *Lei Federal 8.069/1990* (Estatuto da Criança e do Adolescente). Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, Porto Alegre/RS. Setembro de 2001.

_____. *Lei Nº 10.836*, de 09 de janeiro de 2004. Institui o Programa Bolsa Família, 2004.

_____. MDS. *Portaria GM nº 251*, de 12 de dezembro de 2012a. Regulamenta a Gestão de Condicionalidades do Programa Bolsa Família.

_____. MDS/SENARC. *Decreto nº 8.232, de 30 de abril de 2014*. Edição extraordinária. <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/informes/informe-gestores/Informe,P20411,P20Reajuste,P20Bolsa.pdf>.pagespeed.ce.mVYyLSYKj.pdf. Acessado em 23 de junho de 2016.

CIEGLINSKI, Amanda. *Ciclo de Pobreza*. Bolsa Família. Janeiro de 2013. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/189/artigo276005-1.asp>. Acessado em 20 de Junho de 2016.

CORRÊA, Jucinaí Severo. *As contribuições do Programa Bolsa Família: inclusão e permanência escolar*. IX Anped Sul, 2012.

COSTA, Aldacy de P. *Políticas Públicas: programas sociais federais de transferência de renda – bolsa família*. Trabalho de conclusão de curso de especialização em Gestão Pública. João Pessoa, 2005 (material impresso).

DEGENNSZAJH, Rachel R. Desafios da gestão democrática das políticas sociais. In: _____. *Capacitação em Serviço Social e política social, módulo 3*. Brasília: UnB/CEAD, 2000.

FAHEL, Murilo Cássio X.; MORAIS, Thais; FRANÇA, Bruno C. O impacto do Programa Bolsa Família na Inclusão Educacional: análise da matrícula escolar em Minas Gerais. IPEA. *Anais do I Circuito de Debates acadêmicos*. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/78527675/Anais-do-I-Circuito-de-Debates-Academicos-Sumario-II-CODE-Ipea-2011>. Acessado em 20 de Junho de 2016.

IVO, Anete B. L. *Viver por um fio – pobreza e política social*. São Paulo Annablume; Salvador: CRH/UFBA, 2008 (trabalho e contemporaneidade); PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In SACRISTÁN, J. Gimeno & PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre, RS, ArtMed. 2000.

SILVA, Maria Ozanira Silva e; (coord.) e ALMADA LIMA, Valeria F. S. A. *Avaliando o Bolsa Família – unificação, focalização e impactos*. São Paulo: Cortez. 2010.

SILVA, Maria Ozanira S; YASBEK, M^a Carmelita e GIOVANNI, G. DI. A *Política social brasileira no Século XXI – Prevalência dos programas de transferência de renda*. 6^a ed. Revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2012.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO EM QUESTÃO

Guilherme Basílio³⁷

Ângelo José Muria³⁸

INTRODUÇÃO

O artigo *As políticas educacionais e o ensino em questão* a sua disposição analisa as Políticas educativas, a relação entre o sistema de ensino e as escolas, as bases sobre as quais assenta o sistema nacional de educação em Moçambique e a contribuição das instituições internacionais na organização, implementação e gestão das políticas educativas. Em todas da história, a educação esteve no centro das reflexões, de um lado porque constitui a base de desenvolvimento humano, de outro, porque ela é veículo das políticas e intenções do Estado. As políticas culturais, linguísticas, curriculares, de formação para a cidadania e para o trabalho são veiculadas pelas escolas através de um sistema nacional de educação definido pelo Estado.

É neste sentido que se discute, neste artigo, sobre as políticas educativas que reflectem as intenções e as acções do governo e as escolas enquanto unidades

³⁷ Licenciado em ensino de Filosofia em 2002, pela Universidade pedagógica. Mestre (2006) e Doutor (2010) em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. guilhermebasilio@yahoo.com.br

³⁸ Doutor em Educação (Política e Gestão de Educação), Docente na Faculdade de Educação Física, Coordenador do Núcleo de Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Complexidade (NEITRACO) do Centro de Estudos de Política Educativas (CEPE). Universidade Pedagógica. ajmuria@gmail.com

orgânicas de concretização das políticas educativas. O pressuposto é de que as escolas são espaço de convergência entre o sistema educativo e as práticas pedagógicas e, o entendimento é de que o Sistema nacional de educação se relaciona com as escolas enquanto instituições políticas e educadoras.

As discussões sobre as políticas educacionais e o ensino tornam-se importantes porque arrastam consigo a questão da qualidade enquanto eixo de reforma educacional. Decerto, os questionamentos sobre a qualidade de educação conduzem à reforma curricular. De um lado, porque a reforma educacional responde ao problema da qualidade de ensino e adequação da educação às condições económicas, sociais, políticas, culturais da sociedade, de outro, porque a reforma prende-se nos imperativos do mercado globalizado. Na verdade, as reformas atendem a concepção de que a educação e as escola não estão adequadas às novas dinâmicas económicas e socio-culturais que estão em curso na sociedade. A formação dada pelas escolas não se adequa às novas dinâmicas neoliberais.

As dinâmicas do mercado neoliberal assentes na ética do mercado livre perpassam as políticas educativas. Socializadas pelo capitalismo globalizante, difundem a nova cultura educacional que alimentada pelos programas e instituições transnacionais, como: Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGEE) e Banco Mundial. É nessa senda que o artigo também faz um estudo sobre o papel das instituições transnacionais, como o Banco Mundial, na definição e a implementação das políticas educativas. O BM é uma das instituições transnacionais que promove as reformas educacionais, assessora político, ideológico, técnico e economicamente o sector da educação em Moçambique.

RELAÇÃO ENTRE O SISTEMA DE ENSINO E A ESCOLA

As políticas educativas reflectem as intenções e as acções do governo no âmbito da educação e as escolas são tomadas como centro de implementação das políticas educativas. Neste sentido, elas tornam-se unidades ou espaços de convergência entre o sistema educativo e as práticas pedagógicas. Uma análise sobre a relação entre a escola e o sistema de ensino faz sentido na pauta das políticas educativas, pois permite compreender o funcionamento das escolas enquanto instituições políticas e/ou educadoras e o sistema nacional de educação que expressa politicamente as intenções do Estado.

O sistema educativo resulta de uma actividade sistematizada, que busca intencionalmente realizar determinados objectivos do ensino. Ele constitui uma

coordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objectivos educacionais. No seu todo, expressa as intenções políticas, os objectivos, os princípios pedagógicos e metodológicos que se concretizam na escola através do trabalho docente. Enquanto o sistema expressa as intenções e objectivos de educação estabelecidos pelo Estado, as escolas são unidades políticas de realização das intenções das políticas.

O sistema de ensino se organiza e se operacionaliza de acordo com as intenções políticas. Assim, ele se relaciona directamente com as escolas enquanto unidades de desdobramento das políticas. Para isso, um estudo sobre as políticas educativas exige compreender o funcionamento do sistema de ensino e sua relação com as escolas.

O sistema de ensino é o núcleo das políticas educativas a partir do qual se definem valores, os princípios pedagógicos e metodológicos, as directrizes curriculares, as normas e leis que asseguram toda a atividade do ensino. Estes elementos que compõem o sistema de educação preconizam a realização de um projecto de construção da nação e de formação dos cidadãos activos e participativos. E, as escolas como unidades orgânicas interiorizam os elementos do sistema e implementando as políticas no sentido nacional.

Um estudo de políticas educativas implica não só analisar o funcionamento do sistema do ensino como um todo, mas também compreender as funções das escolas enquanto partes constituintes do sistema. Um estudo realizado por José Carlos Libaneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi, em 2007, aponta três razões fundamentais para compreender a relação entre a escola e o sistema educativo. A primeira assenta no facto de que as “políticas educacionais e as directrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e os seus profissionais” (Libaneo, Oliveira, Toschi, 2007:31). Nesta vertente, as intenções, os valores, as atitudes e práticas que perpassam nas políticas educacionais e as directrizes curriculares determinam a natureza da educação, da escola, do conhecimento, do professor e do aluno que se pretende.

A segunda razão que os autores acima citados apontam é resistência ou não das políticas educacionais e curriculares. Os profissionais de educação podem resistir ou aceitar dialogar as políticas educacionais e curriculares de forma individual ou colectiva introduzindo inovações na escola e/ou no sistema. Os profissionais da educação desenvolvem competências e conhecimentos na sala, os pais e encarregados de educação assistem nos seus educandos e os alunos adquirem conhecimentos. Mas isso não é suficiente, pois é necessário tomar consciência das intenções políticas do sistema e dos objectivos preconizados. O

desenvolvimento da educação não depende apenas de existência de professores e técnicos, mas também das intenções do sistema e a natureza das escolas.

Terceira razão que justifica a relação entre a escola e o sistema de ensino assenta no facto de que as escolas são instituições políticas. De acordo com (Libaneo, Oliveira, Toschi, 2007:32), “as escolas compõem, efectivamente, um sistema público, implicando princípios, normas e directrizes organizacionais, pedagógicas e curriculares e orientam sistema nacional”. Portanto, elas são instituições ligadas a construção de uma cultura comum, única e nacional sobre a qual se funda o princípio de cidadania.

Quando a Constituição moçambicana afirma que a educação é um direito e dever de todos os cidadãos, o direito que se traduz na igualdade de oportunidades educativas; ela está assegurando que a educação é um bem social garantido pelo Estado. Esse bem é gerido pelas escolas através de um sistema. As escolas são instituições que garantem a realização dos direitos anunciados na constituição. Para isso, elas funcionam à luz de um sistema nacional que contém leis, normas, princípios e directrizes curriculares estabelecidos. As leis, normas e directrizes curriculares são decisões políticas decorrentes do embate das forças sociais que se movimentam na sociedade.

No embate das forças sociais, os detentores do poder económico e político tomam decisões sobre o sistema nacional de educação, definem as políticas de formação e de construção do conhecimento escolar e a natureza das escolas. Nesse processo, se registam conflitos e contradições entre os sujeitos envolvidos. Libaneo, Oliveira, Toschi (2007:31) defendem que “as relações sociais e políticas nunca são homogêneas nem estáveis; ao contrário, são tensas, conflituosas, contraditórias, favorecendo a existência de um espaço para que as escolas e os profissionais operem com relativa autonomia em face do sistema político dominante”.

As escolas obedecem à lógica de um sistema caracterizado pelas constantes lutas das relações sociais e políticas. O sistema de ensino é condicionado pelas transformações sociopolíticas, culturais e económicas da sociedade que arrastam consigo as lutas. No seio dessas transformações, cada grupo social procura uma relativa autonomia e defesa dos interesses culturais. Cada grupo luta pela incorporação da sua cultura no sistema e no currículo.

O poder político instiga às escolas e o sistema a contribuir significativamente para a construção de um projecto da Nação. Dito de outra forma, o sistema e as escolas são pensados dentro da lógica da construção de uma identidade nacional e na formação de sujeitos capazes de participar activamente na consolidação desse projecto.

SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

O Sistema Nacional de Educação organizado no âmbito das transformações das políticas Nacionais, em geral e, em particular, das políticas educacionais, em 1983, respondia na sua generalidade, a macro-política conhecida por Plano Prospectivo Indicativo (PPI) desenhada no III Congresso, em 1977. No campo da educação, a política apresentava entre cinco preocupações: i) organização de um Sistema Nacional e Único de Educação que contivesse características próprias da realidade moçambicana; ii) a reestruturação da educação escolar a partir das experiências nacionais e internacionais adquiridas durante a luta de libertação; iii) a transformação da escola em instituição de difusão ideológica da classe dirigente e em sector de produção; iv) desenvolvimento acelerado do país definido no III Congresso, em 1977; v) erradicação do analfabetismo através da introdução da escolaridade obrigatória e da formação de quadros para o desenvolvimento socio-económico.

Em relação ao primeiro aspecto, *organização de um Sistema Nacional e Único de Educação que contivesse características próprias da realidade moçambicana*, depois da independência, o Estado sentiu a necessidade de organizar um Sistema Nacional de Educação com características específicas da sociedade moçambicana. Organizar o sistema nacional de educação significava criar uma ruptura definitiva com a educação imperial, a partir da qual eram disseminados conhecimentos, experiências, valores culturais e ideologias do colonialismo.

Em termos de política, o sistema tinha intenções de reproduzir desigualdades sociais entre os negros (indígenas) e brancos; criar um espírito de obediência cega às autoridades coloniais; fomentar o analfabetismo. Portanto, a educação não era considerada como um direito fundamental para cidadãos (conceito inexistente na altura) nem como um instrumento de desenvolvimento humano e de elevação do nível dos trabalhadores.

A necessidade de construir um sistema que pudesse difundir as suas experiências, conhecimentos, cultura, valores nacionais e reconstruir a história de Moçambique levou o governo organizar um Sistema de educação escolar adequando as condições do país. O Novo Sistema de Educação apresentava características peculiares e permitia abandonar os vestígios do sistema de educação colonial. Com efeito, a Lei 4/83 de 23 de Março de 1983, aprovada pela Assembleia Popular e reajustada pela lei 6/92 de 6 de maio de 1992, destaca, na sua introdução, que “o sistema de educação é processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos, valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de

modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições económicas e sociais”.

Primeiramente, fundado na ideologia socialista e depois capitalista, o Sistema Nacional de Educação garante o acesso à educação a todos moçambicanos em todos os níveis de subsistema e apropriação da ciência. No sistema estão salvaguardados os direitos individuais à educação, o respeito pelas culturas e línguas moçambicanas. Para sustentar a valorização das experiências, culturas e línguas, o artigo 4 da Lei 6/92 do SNE, diz: “o Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos (...), valorizar e desenvolver as línguas nacionais promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos.

O segundo aspecto diz respeito à *reestruturação da educação escolar a partir das experiências nacionais e internacionais adquiridas durante a luta de libertação*. Durante a luta de libertação, foi concebido um tipo de educação que decorria nas zonas libertadas. Os currículos reclamavam a integração da História e Geografia de Moçambique; a cultura nacional; a moçambicanidade. A integração destes componentes no currículo abria possibilidades de reorganização do sistema escolar e, por conseguinte, a definição de uma Política de Educação Nacional.

O terceiro aspecto não menos importante é *a transformação da escola em instituição de difusão ideológica da classe dirigente e em sector de produção*. Neste aspecto compreende-se que as escolas desempenharam um papel crucial na difusão das ideologias e na produção. Nas escolas eram difundidas as políticas e os objectivos da revolução e a necessidade de produzir para combater a pobreza. É nas escolas onde foram semeados os sentimentos da unidade nacional, da moçambicanidade, da política de pertencimento e de Moçambique como um território Uno e indivisível. As escolas difundiram a filosofia da descolonização e da construção do Homem novo, a filosofia de trabalho produtivo. Portanto, como destacou Samora Moises Machel, as escolas tornaram-se base para o povo tomar poder e reestruturar a gestão de Moçambique.

No quarto aspecto assenta no *desenvolvimento acelerado do país definido no III Congresso, em 1977*. Para responder esta política, as escolas foram concebidas como unidade produção, de construção de conhecimento, e de formação do homem novo. Assim, elas eram concebidas como unidade operativa dos processos de desenvolvimento socio-económico. O desenvolvimento acelerado caminhava em paralelo com a reestruturação e redefinição dos objectivos da educação. As escolas, de facto, são instituições que preparam os cidadãos (científicas, professores, intelectuais) capazes de intervir na transformação da natureza e no desenvolvimento socio-económico.

O quinto e último aspecto é *erradicação do analfabetismo através da introdução da escolaridade obrigatória e da formação de quadros para o desenvolvimento socio-económico*. Até 1975, 90% da população moçambicana era analfabeta; quer dizer, não sabia ler, escrever e manipular as quatro operações matemáticas. Isto constituiu grande preocupação do governo. Para responder este problema, foi introduzida a escolaridade obrigatória, a extensão da rede escolar em todo o país e criação de centro de formação de professores. No quadro da escolaridade obrigatória e, ao disposto do número 1 do artigo 7 da Lei 4/83, estabelece-se que “a frequência das sete classes do ensino primário é gratuita, estando isenta de pagamento de propinas”.

Ainda no âmbito de erradicação do analfabetismo, o governo introduziu um subsistema de educação de adultos que confere a formação básica nas áreas de comunicação; das ciências naturais, matemáticas e sociais; nas áreas político-ideológica e estético-cultural que lhes permitam sistematizar e fundamentar os conhecimentos empíricos e as experiências adquiridas ao longo da vida. Este subsistema absorvia e absorve a população jovem e adulta que não sabe ler e escrever. Para operacionalizar a política de alfabetização, o governo criou escolas do povo que funcionaram até nos meados da década de 1980.

AS TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS E O SEU IMPACTO NA ESCOLA MOÇAMBICANA

A reforma educacional contida nos documentos legais supõe uma reorganização dos diversos níveis de ensino, dos currículos, das políticas e das escolas em Moçambique. Porém, mais do que a reorganização, as reformas prendem-se na melhoria da qualidade de ensino que passa pela revisão dos conteúdos curriculares e introdução de inovações. Na verdade, a urgência e inevitabilidade das reformas educacionais é orientada para melhoria da qualidade de educação.

As reformas atendem a concepção a partir da qual a educação e as escolas não estão adequadas às novas dinâmicas, económicas e socio-culturais que estão em curso na sociedade. A formação dada pelas escolas não se adequa às novas dinâmicas e, portanto, a educação deve ser submetida a reforma. Diante desse entendimento, a palavra de ordem que substancia a reforma educacional tem sido a qualidade da educação. Assim, a qualidade torna-se o eixo da reforma educacional.

Embora o eixo da reforma seja a qualidade, não se pode falar dela despendendo outros vectores que influem na educação, como: a descentralização

da gestão escolar; introdução de novas teorias de ensino e aprendizagem; o factor mercado que promove a competitividade; a produção e adaptação às leis do mercado. A descentralização e a reforma curricular reforçam a qualidade; a competitividade e a produção se enquadra na eficiência do sistema e, a adaptação assenta na observância da ética do mercado livre. Neste sentido, as reformas educacionais assentam em três justificativas fundamentais: a melhoria da qualidade de educação, a relevância do sistema e adequação do ensino às condições socioeconómicas, culturais e políticas.

A primeira justificativa da reforma educacional em Moçambique diz respeito a melhoria da qualidade de educação que implica agir sobre os *inputs* necessários para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. A melhoria da qualidade de educação significa a mudança currículo e a definição de novas competências e habilidades voltadas para a leitura, a escrita e o manejo das quatro operações matemáticas para responder as necessidades do mercado. A mudança do currículo compreendeu a introdução de um novo programa, de novos conteúdos e de novas estratégias didáctico-metodológicas.

Contudo, a qualidade de educação se traduz na descentralização da gestão das escolas. A descentralização cria uma relativa “autonomia das escolas, quer na organização, gestão e a formação do professorado, quer na orientação psicopedagógica e a avaliação” (Lofond et. all. 1998:25). Com a descentralização, as escolas detêm o poder de contratar e capacitar os professores em matérias psico-pedagógicas; gerir os recursos humanos e materiais; atrair investimentos e assinar acordos de cooperação com outras instituições de ensino.

Guilherme Basílio (2013: 45), no seu livro *Os Saberes locais e o novo currículo em Moçambique* destaca que a qualidade da educação está vinculada à reforma curricular e ao reajustamento dos conteúdos escolares. O autor refere que “a oferta da educação de qualidade centraliza-se na formação continua dos professores, na distribuição gratuita do material escolar e na reforma curricular” que implica a redefinição de conteúdos com objectivo de dinamizar uma aprendizagem relevante e significativa.

As escolas são unidades nucleares da melhoria da qualidade de educação e dos sistemas de ensino. Lofond et. all (1998: 27), advogam que há uma forte “concepção pedagógica que entende a qualidade de ensino como capacidade da escola oferecer a cada aluno o currículo que responda as necessidades específicas”.

A segunda justificativa é a relevância do sistema. A relevância do sistema implica existência de um sistema educacional assente nos valores da eficiência, produtividade e competitividade. Trata-se de um sistema de educação que

articule os conteúdos e princípios pedagógicos com a lógica da neoliberal. Esse sistema abre-se às leis do mercado e oferece aos formandos habilidades e competências que lhes permitam integrar no mundo do mercado. De facto, como destaca Vera Maria Candau (1999), no seu artigo *Reformas educacionais hoje na América Latina*, as actuais reformas educacionais tendem à organização de um sistema relevante e eficaz. Candau (1999: 32) afirma que os actores na área de educação consideram que:

Os sistemas escolares são pesados e ineficientes, as despesas são excessivas e os investimentos improdutivo, as práticas pedagógicas são desatualizadas e ineficientes, a qualidade de ensino é muito baixa e está desvinculadas das exigências pela transformação produtiva, os docentes são pouco preparados para enfrentar os desafios, os recursos didácticos são anacrónicos.

A afirmação de que os sistemas são pesados e ineficientes pretende ressaltar que os alunos não reúnem instrumentos suficientes para intervir no mercado. Ou seja, o sistema não proporciona escolas que produzem projectos educativos que dão impacto na sociedade mercantil. Para ultrapassar esta dificuldade, o sistema deve oferecer às escolas um modelo de currículo aberto, no qual os detentores de poder político se limitam apenas a tomar decisões; os professores concretizam os objectivos educacionais e as escolas convertem as decisões políticas em decisões pedagógicas.

A terceira justificativa é a adequação do sistema às condições socioeconómicas e políticas. A sociedade está em constantes mudanças provocadas pelos ventos da globalização e a escola tem de acompanhar tais mudanças. Nesta lógica, o sistema tem de ser flexível às mudanças estruturais que afectam as escolas. Com efeito, as transformações socioeconómicas, culturais e políticas afectam directamente o modo de produção e a organização social. O modo de produção e de organização social, por sua vez, influenciam o funcionamento do sistema de educação e as escolas. As políticas educacionais e curriculares são compreendidas no quadro dessas transformações que caracterizam a época da globalização neoliberal. De facto, as reformas educacionais operadas em muitos países do mundo estão na senda do modo de produção capitalista que incentiva a reestruturação das políticas educacionais.

A presença incontestável do capitalismo na escola permite mudanças no modo de produção do conhecimento. O modo de produção capitalista que alimenta o neoliberalismo incentiva a utilização de novos processos de produção

vinculados aos avanços tecnológicos e científicos, liberdade económica e redução do papel do Estado. A presença do neoliberalismo afectou as políticas educacionais e as reformas tornaram-se prioridade para os países, cujos sistemas educacionais consideram-se improdutivos. Os sistemas de educação passam a introduzir o conceito de competência que aproxima o modo de produção do conhecimento requerido para o trabalhador.

Uma reforma educacional consistente prioriza quatro áreas fundamentais: currículo, formação dos profissionais, gestão escolar e a avaliação institucional. Currículo, formação e gestão são áreas interligadas que reforçam a mudança na organização das escolas. As escolas materializam as intenções das reformas e implementam o currículo. Libaneo, Oliveira, Toschi (2007:35) ressaltam que “a política educacional orienta-se pela política curricular, que necessita de professores para ser viabilizada, em uma estrutura organizacional adequadamente regulada e gerida, com o suporte da avaliação institucional”.

Um reparo muito importante é de que as reformas educacionais feitas em Moçambique não mexem o sistema de ensino no seu todo, nem estabelecem a ligação da reforma educacional com a reforma financeira. Elas nunca colocaram como prioridade a reforma financeira ou económica nem as condições socio-económicas dos profissionais de educação. As condições socio-económicas dos profissionais de educação por mais que provoquem debates públicos não fazem parte e nem interferem na reforma educativa.

AS INSTITUIÇÕES TRANSNACIONAIS E O SEU IMPACTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A intervenção das instituições internacionais nos sectores sociais em países em via de desenvolvimento tornou-se uma realidade a partir do século XX com os financiamentos do BM, UNESCO e FMI. Estas instituições viraram suas atenções em projectos educativos passando a assessorar os governos na definição de políticas educacionais e na reforma do sector educativo.

Enquanto a UNESCO se interessa pelo desenvolvimento da ciência, cultura e educação, o BM passou a exercer profundas influências nos sectores sociais e económicos para o desenvolvimento do mundo. Na sua actuação, o BM exerceu fortes influências na transformação de políticas e tornou-se grande assessor nas reformas do sector público. Fundado em 1944, na conferência de Bretton Woods, por 44 países com escopo de reconstrução da Europa pós-guerra, o BM desempenhou um papel fundamental na reforma económica dos países em via de desenvolvimento.

De acordo com Maria Clara Couto Soares (2007: 18), inicialmente, BM desenvolveu o papel de “ajuda à reconstrução das economias destruídas pela guerra e pela concessão de empréstimos de longo prazo para o sector privado”. Muito rapidamente, o BM acumulou o capital financeiro e passou a financiar muitos projectos em vários países, entre os quais destacam-se projectos virados para infra-estrutura. Entre os anos 1956 a 1968, o BM interessou-se muito pelo sector da indústria para alavancar o desenvolvimento económico. A partir da década de 80, os empréstimos do BM cresceram e o número dos países endividados aumentou. Para pagamento das dívidas, o BM desenhou a política de reajuste estrutural.

Segundo Soares (2007: 21), o “Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado”. A partir dessa política, o BM passou a impôr condições para o empréstimo e medidas para os países endividados. Uma das condições para ter acesso ao crédito do BM foi a reforma estrutural e adesão à ética do mercado livre ou ao neoliberalismo.

A política da reforma estrutural conhecida por “Consenso de Washington” conduzida pelo BM pretendia responder as necessidades do capital internacional e se fundava em cinco pilares: 1) equilíbrio financeiro, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; 2) abertura comercial, pela redução de tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; 3) liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso do capital estrangeiro; 4) resregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços e incentivos e 5) privatização das empresas e dos serviços públicos (SOARES, 2007: 23).

Assim, os países em via de desenvolvimento entregaram-se ao sistema neoliberal para salvaguardar a sua economia. Nessa altura, o BM passou a intervir directamente na formulação de políticas internas desses países. Começou assessor aos países em matérias de políticas económicas e educativas.

Na área de educação, além de assistência técnica, o BM oferece pacotes de programas com metas para reduzir o analfabetismo. Na metade da década de 80, a política de reestruturação económica foi implementada em Moçambique. A justificativa para a reestruturação económica assentava na lógica da eliminação da pobreza e da remoção das barreiras do Estado interventor e aceitação da liberdade do mercado e da livre circulação da moeda estrangeira. Os relatórios do Banco Mundial indicavam que Moçambique era um dos países pobres do

mundo. Esta constatação levou o BM a redireccionar os seus investimentos nos sectores sociais, como: água, habitação, alimentação, saúde e educação.

Entre várias áreas sociais financiadas pelo BM, destaca-se a educação. De facto, a partir dos anos 80, o BM transformou-se na principal instituição de assistência técnica em matéria de educação em Moçambique. Para sustentar esta função, o BM tornou-se agência financiadora e desenvolveu muitas pesquisas educativas no âmbito nacional. A partir dos seus financiamentos, o banco passou a oferecer um conjunto de ideologias e propostas bem articuladas para o desenvolvimento da educação. Rosa Maria Torres (2007: 126), destaca, no seu artigo, *melhorar a qualidade de educação básica? Às estratégias do Banco Mundial*, dizendo que “o BM não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares”.

Com efeito, o BM desenvolveu a sua política de assessoria e financiamento dos projectos de educação com intuito de reduzir o índice de analfabetismo e melhorar o acesso, equidade e qualidade de educação em Moçambique. As grandes contribuições do BM para o sector da educação em Moçambique são de natureza política e económica. De facto, o BM age como assessor do governo na definição de políticas educativas. Assiste tecnicamente o governo na implementação das políticas educacionais. Portanto, oferece um conjunto de ideologias para as reformas educativas. O BM financiou as reformas educativas de 1992 e de 2004 e continua financiando projectos de educação. a título de exemplo, o BM financiou os projectos, como: *Um olhar de esperança, formação de professores com 12^a classes + um ano, lanche escolar, caixa escolar* e outros.

Desde a sua entrega, o Banco Mundial financiou, supervisionou e assessorou os projectos de educação em Moçambique. Os grandes desafios do BM são a melhoria da qualidade de educação básica, a qualidade de acesso à escolaridade e ao conhecimento, equidade e género. A intervenção do BM na área de educação em Moçambique foi defendida pelo governo, em 2003. O governo reafirma que para “garantir a educação básica até 2025, será necessário aprofundar e aumentar as possibilidades de estabelecer pactos e parcerias entre o Estado e as organizações da sociedade civil, o sector privado e as organizações internacionais” (Governo, 2003:135).

Os financiamentos da área de educação são canalizados para o Fundo de Apoio ao Sector da Educação (FASE). Este organismo recebe as contribuições financeiras de dez doadores incluindo a Parceria Global para a Educação (PGE) e Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA) para apoio na implementação do Plano Estratégico de Educação. Com efeito, os

financiamentos do BM são disponibilizados não só por ele próprio, mas também pelas agências ligadas a ele. Em 2014, AGE, no âmbito da melhoria da qualidade e acesso à educação, disponibilizou cerca de 57.9 milhões de dólares. E, em 2015, a IDA disponibilizou um montante de 50 milhões dólares. Estes financiamentos são controlados pelo BM e estão voltados para desenvolvimento de educação em Moçambique.

Esses financiamentos justificam-se, pois de 2009 a 2015, a taxa de matrículas na Primeira Classe aumentou de 67% para 82%; o ensino secundário cresceu, calculando-se, de 2004, numa taxa de 8.000 estudantes graduados para, em 2012, 41.500 graduados. A contínua expansão da educação e o crescimento da população estudantil proporcionou também o crescimento do ensino superior de 3 instituições, em 1992, para 48 entre públicas e privadas, em 2015. Este facto, impulsiona o governo a redobrar os esforços para desenvolvimento da educação, abrindo espaço para a participação das comunidades, pessoas de direito privado e/ou instituições internacionais.

De facto, o sector da educação tem registado uma considerável expansão em todos os sentidos tornando-se grande desafio para o governo de Moçambique, de um lado, e, porque a educação é considerada o principal pilar do desenvolvimento socioeconómico, de outro, ela tornou-se o centro da agenda de financiamento. Desta forma, Moçambique tem se beneficiado de subvenções para o financiamento com objectivo de melhorar equidade, eficiência e qualidade da educação.

Num depoimento do director do Banco Mundial para Moçambique, Mark Lundell (2015), pode se ler o seguinte:

A educação é o alicerçado sociedades e do desenvolvimento sustentável. Dá-me grande satisfação apoiar esta causa, através da mais uma demonstração do nosso compromisso com este objectivo de desenvolvimento essencial. Entre outras coisas, estes dois financiamentos adicionais, que totalizam 107,9 milhões, irão apoiar um maior enfoque nos resultados educativos, através de melhoramento no acesso, aprendizagem e gestão das escolas³⁹

³⁹ Mark Lundell, *Os esforços de Moçambique em melhorar o acesso e a qualidade da educação recebem um novo impulso*. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/mozambique>. Acesso em 18 de novembro de 2015.

Essa declaração foi reforçada pela directora executiva da Parceria Global para Educação que considerou que Moçambique estava evidenciando um forte esforço na área de educação pelo facto de esta constituir o pilar do desenvolvimento económico e humano. Para isso, merece receber mais financiamentos destinados à melhoria da qualidade, equidade e acesso da educação. Entre os vários objectivos dos financiamentos à educação em Moçambique, destacam-se os seguintes: a) melhorar a preparação para a escola; b) melhorar o ambiente de aprendizagem; c) realizar reforma curricular; d) potenciar a formação de professores; e) melhorar a gestão das instituições escolares; f) reforçar a capacidade dos Conselhos das Escolas; g) potenciar a educação especial; h) reforçar a alfabetização e educação de adulto; i) garantir a educação da rapariga e; j) desenvolver os projectos da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LOFOND, André Blande, *autonomia: Gestão e avaliação das escolas*. Portugal, ASA, 1998

CANDAU, Vera Maria, *Reformas educacionais hoje na América Latina*. In: MOREIRA, António Flavio Barbosa (org.), *Currículo: Políticas e Práticas*. 9ª ed. São Paulo, Papirus, 1999.

LIBANEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra, *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2007

BASÍLIO, Guilherme, *Os saberes locais e o novo currículo do ensino em Moçambique*. Maputo, texto editores, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, *currículo: políticas e práticas*. 9ª ed. São Paulo, Papirus, 2006.

TORRES, Rosa Maria, *Melhorar a qualidade de educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: DE TOMMASI, Livia, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2007.

ESTÊVÃO, Carlos V., *Políticas & valores em educação: repensar a educação e a escola pública como um direito*. Braga, Edições Húmus, 2012.

SOARES, Maria Clara Couto, *Banco Mundial: políticas e reformas*. In: DE TOMMASI, Livia, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2007.

GOVERNO, *Agenda 2025: visão e estratégia da Nação*. Maputo, Comité de conselheiros, 2003.

- XXV -

TENSÕES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO CURRICULAR NA INFÂNCIA: A BRINCADEIRA SOB SUSPEITA

Guilherme do Nascimento Pereira - UERJ (Brasil)

Jade Juliane Dias Mota - UERJ (Brasil)

Rosalva de Cássia Rita Drummond - UERJ/ISERJ/CNEC (Brasil)

PUXANDO CONVERSA

O que nos agrega na escrita deste texto é uma conversa que nasce das questões de nossas pesquisas, relacionadas não só pela aproximação dos nossos referenciais teóricos, mas, pela maneira como as temáticas da infância, direitos e políticas curriculares têm sido articuladas nos discursos educacionais atuais. Assim, nossa intenção nesse artigo é ampliar essa conversa, incluindo na pauta, questões que nos mobilizam e nos tocam, por esta via convidar outros interessados ao debate.

A discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), retoma a problematização sobre currículo da Educação Infantil, abrindo/reabrindo fendas que possibilitam colocá-lo sob suspeita. Um questão que nos mobilizou na escrita deste texto foi a publicação na Folha de São Paulo, dezembro de 2015, em que Maria Alice Setubal, comenta que: “*Agora, com o debate da Base Nacional Comum Curricular, corremos o risco de desconsiderar a importância da intencionalidade pedagógica na aprendizagem oral e escrita na educação infantil, resultado da falsa dicotomia entre o direito de brincar e do aprender*”, afirmando a necessidade do Estado em criar políticas, estratégias e condições que assegurem todos os direitos de criança e adolescentes. Tais direitos, segundo ela, precisariam ser promovidos, para tanto, propõe o rompimento com as “polarizações artificiais”, uma vez que atendem a interesses

outros que não o das crianças e o de uma educação pública de “qualidade com equidade”.

Nosso enfoque neste artigo se coloca acerca dos sentidos que circulam, muitas vezes articulados e potencializados pelos discursos da BNCC, atentando para o fato de como o currículo da Educação Infantil tem sido questionado, em favor da antecipação da alfabetização nesta etapa da Educação Básica. O processo de discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é marcado por muitos pontos de tensão. Tais pontos vão desde a discussão do texto apresentado e a disputa do que deveria ser, e como deveriam ser apresentados, ao ponto de divergência total da necessidade de uma base que tangencie o currículo em âmbito nacional.

Enveredamos no sentido de duvidar de algumas simplificações do uso do brincar na vertente que o escolariza, limitando-o à didática de ensino e/ou por vezes através tentativas de esvaziamento do mesmo nas propostas da Educação Infantil como “espaço das coisas menos sérias”.

Procuramos levantar questões referentes à produção curricular da educação das crianças e os sentidos em tensão na produção desse currículo. E assim, chamamos também para esta conversa controversa, Ball, Lopes e Macedo com os quais somos ajudados a pensar as tensões nas produções de políticas curriculares e Bhabha, Vigotsky e Leal no construto dessa tarefa difícil que é desconfiar dos conceitos que nos parecem dados e prontos.

Sendo assim, tomamos como linha de análise algumas publicações veiculadas pela imprensa, a respeito do currículo da Educação Infantil e propomos ampliar esse debate interrogando esses textos no que diz respeito ao currículo e aos sentidos de educação que apresentam. Nossa intenção, não é discutir o tempo de “alfabetizar”, a “idade certa”, o lugar da “alfabetização” no currículo da Educação Básica, muito menos localizar a infância apenas na Educação Infantil, mas colocar sob suspeita o que se entende por direitos de aprender e direitos de brincar na escola, rasurando-os. O gesto de rasurar, não pretende criar novos conceitos, mas desconfiar das formas como muitas vezes é concebido o brincar no currículo na escola de educação das crianças, problematizando como já dissemos, os sentidos do direito à educação e do direito de aprender nesse processo.

ENTRE DIÁLOGOS E PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO: SOBRE O CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Os sentidos de trabalho nesta etapa da escolarização tem sido interrogados não tão recentemente. Frases como: “vai à escola só para brincar?”; “prepara para o Ensino Fundamental?”; “ensina as letras?” são questionamentos recorrentes, feitos por pais e até por professores do Ensino Fundamental.

Desta forma, as perguntas proferidas por professores em palestras e seminários na escola, sobre as possíveis mudanças na proposta pedagógica da Educação Infantil diante da matrícula compulsória aos 4 anos, expressam, dentre outras questões, a preocupação relacionada à associação da obrigatoriedade ao currículo. Fato que resulta na produção da Nota Técnica nº 207/2013 da Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI), neste caso a COEDI esclarece:

Em abril de 2013 A Lei de Diretrizes e Bases da educação foi alterada pela Lei nº 12.796. As alterações trazidas para a lei magna da educação configuram, na sua maioria, uma consolidação de aspectos previstos em outros dispositivos legais, conforme será demonstrado a seguir. Dessa forma são reconhecidas pela lei nacional características da educação infantil, que fortalecem e regulam o seu funcionamento no âmbito dos respectivos sistema de ensino. Apesar das alterações da LDB não caracterizam inovações, diferentes entendimentos têm sido encaminhados ao Ministério da Educação decorrentes de interpretações díspares fortemente referenciadas no funcionamento do ensino fundamental. Desta forma, o primeiro aspecto a ser salientado refere-se ao escopo próprio da educação infantil claramente definido na Resolução CNE/CEB nº 5/2009 e fundamentado no Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

Nossa leitura da legislação que institui a obrigatoriedade e as discussões a respeito da BNCC enquanto políticas curriculares, estão ancoradas em nossos referenciais teóricos. Impulsionados a adentrar nas questões do campo, nos propomos a refletir sobre a produção de sentidos referentes ao currículo da educação infantil e de que maneira estes se articulam constantemente.

Numa concepção discursiva de currículo, a qual nos embasamos, compreendemos o mesmo enquanto locus de produção cultural, onde determinados sentidos são hegemônicos; não o entendemos como uma listagem de conteúdos. Defendemos que este não pode ser percebido como prescrição sempre acertiva, pois o mesmo será traduzido de diferentes maneiras e reinterpretado, produzindo sentidos outros que fogem ao controle normativo

de um documento. Desta forma, sempre há escapes nesta ressignificação. Dialogando com Lopes e Macedo, observamos o currículo como algo amplo, que se constrói na intenção de significar.

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

Enquanto lemos (e aqui ampliemos a noção de leitura para percepções de mundo), estamos significando o que é lido, uma vez que todo o arcabouço de sentidos utilizados pelo autor na escrita é diferente dos que são construídos até então pelos leitores. Produz-se, portanto, uma variedade de possibilidades interpretativas, visto que a produção desses sentidos é dinâmica, fluida e contingencial.

Desse processo de reinterpretação constante emergem sentidos, então, sempre híbridos, sempre construídos no interstício, na intenção de ser igual e na falha dessa igualdade absoluta, produzindo algo inédito, mesmo que seja categorizado como *o mesmo*. O currículo é, portanto, uma produção híbrida, e a escola é um espaço de fronteira.

Por isso, propomos outra forma de pensar o currículo, não mais como seleção de conteúdos ou mesmo como seleção de cultura, mas como uma produção cultural. O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção de significados. Assim sendo, não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdos, mas disputa na produção de significados na escola. Essa disputa não é restrita à escola, mas vincula-se a todo um processo social que tem a escola como um lócus de poder importante, mas que não se limita a ele. E, como tal, só pode ser compreendido em outra concepção de cultura... (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93).

A preocupação com “o que deve ser ensinado/aprendido”, assim como os processos e metodologias para que tal objetivo seja alcançado, é uma das questões que balizam a Educação, ancorando-se, principalmente, no campo curricular. É, pois, espaço de disputa por parte dos grupos sociais, uma vez que pode se constituir como forte influência nos processos de subjetivação. Os conteúdos, as didáticas e tudo o que é posto como orientação para o ensino pode ser utilizado como mecanismo a fim de favorecer ou não um determinado grupo. Nesse contexto, o currículo expressa-se como lócus de disputa por significações, pelo que cada manifestação curricular vai produzir nas releituras e reinterpretações posteriores.

A BRINCADEIRA SOB SUSPEITA

Diante do quão potente a questão do brincar se tornou nesta primeira etapa da escolarização e, levando em consideração os inúmeros debates e as propostas curriculares para a educação infantil que haviam sido promovidas anteriormente, é visível que a relação entre o brincar-aprender vem sendo evidenciada e colocada em cheque, o que abre brecha para algumas discussões.

Uma política curricular de âmbito nacional, como a BNCC, que defende e se coloca na posição de não abrir mão da brincadeira, visto que esta é um direito da criança; mas que ao mesmo tempo, pode ser lida enquanto proposta que a ressignifica como mecanismo de ensino para a elaboração de práticas pedagógicas, nos coloca em um paradoxo entre o *brincar* e o **brincar**. Este primeiro, enquanto possibilidade de criação, como maneira de lidar com o mundo e de entendê-lo através de suas representações, sem fim específico (aparente) ou intervenção de terceiros. O segundo, servindo como instrumento lúdico para aprendizagem, possui intencionalidade pedagógica, procurando estimular e desenvolver determinadas habilidades na criança para a resolução de problemas e/ou aquisição de conteúdos, principalmente relacionados ao processo de alfabetização.

Vigotsky (2007) em seus estudos, ajuda-nos a compreender a importância do brinquedo na infância. No brinquedo, o autor pontua as mudanças que ocorrem, de uma predominância de situações imaginárias para predominância de regras, além de mostrar as transformações internas no desenvolvimento da criança que surgem em decorrência do brinquedo. Afirma que “a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo”. (Vigotsky, 2007, p. 122)

Em relação ao processo de aquisição da escrita, este mesmo autor explica que:

a escrita ocupou um lugar muito estrito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a língua escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (Vigotsky, 2007, p. 125)

As crianças pequenas demonstram interesse pela escrita, brincam que escrevem, experimentam, ensaiam riscos, leem símbolos, leem/inventam modos de ler, contam histórias... A escrita e leitura acabam, nesse sentido, se constituindo como “brinquedos” para as crianças pequenas, quando estas têm possibilidade de vivenciar experiências de forma menos rígida do que a obrigação de desenhar corretamente as letras.

A menina responde a professora, “*não estou brincando, estou fazendo comidinha*”, enquanto os colegas se ocupam de uma atividade proposta. As outras crianças estavam envolvidas na proposta, mas esta prefere se ocupar da “comidinha”, o que parece ter mais importância naquele momento. A mesma menina carrega livros em sua mochila, gosta de brincar de ler, faz tentativas de escrita brincando com as letras no papel (aparentemente desinteressada), ensaia, ainda que não tenha sido solicitado que o faça como tarefa escolar. Ler e escrever para a menina ainda é um brinquedo tão sério, como é fazer a comidinha.

Nossa opção pelo brincar aqui, se faz pelo entendimento de que, é preciso aprender com as infâncias. “A infância enquanto algo que resiste, algo que insiste em habilitar-nos, exige que aprendamos com ela; que deixemos acontecer; que nos preparemos para o seu encontro” (LEAL, 2011, p.21). Dialogando com Bhabha (2003), defendemos que essa produção de sentidos que se articulam, se dá num *terceiro espaço* que não pode ser fixado, territorializado, em um entremeio que se desloca constantemente. Esta noção de espaço intersticial nos permite considerar o brincar em sua dimensão ambivalente, não observando uma questão em detrimento da outra, visto que estas que constituem mutuamente. Refletir acerca do brincar em seu caráter ambivalente nos toca à medida em que entendemos que este não pode se restringir nem a um aspecto, nem a outro.

A partir disto, a necessidade de se manter uma relação com as crianças que seja deliberativa e não consultiva, se apresenta como paradigma para pensarmos de que maneira estamos significando esta brincadeira quando apresentada na Base Nacional Comum Curricular. Ainda que a mesma possa ser

realizada por várias crianças em uma sala de aula, os processos de significação se darão de modo singular.

Segundo Leal, a infância é sempre reconstruída pelo adulto, que organiza e dimensiona a narrativa. É nesse processo de construção narrativa que os modos de dizer-se criança ou perceber-se infantil geram campos semânticos muito distintos (LEAL, 2011, p.13). Sendo assim, ainda é preciso questionar por que cabe ao adulto esta tentativa de normatização do brincar? Seja visando determinados objetivos pedagógicos ou se atrelando a ideia de que quando não possui fim específico, esvazia-se de processo aprendizagem, os modos de se relacionar com a brincadeira/brinquedo na escola, de modo geral, ainda estão marcados pela lógica do adulto. Trabalhar na perspectiva do “e” e não do “ou”, tem nos auxiliado a refletir sem nos restringirmos a estas polarizações que emergem no cenário atual.

A perspectiva do “e” surge então, não no sentido de adição, mas sim de articulação, de modo a pensar o brincar (seja nas brincadeiras orientadas pela professora ou nas inventadas pelas crianças) em sua amplitude de significações.

E ESSA BRINCADEIRA TEM FINAL...?

Refletir acerca destas questões, nos remeteu a pensar que uma Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil, bem como para qualquer outro segmento educacional, incorre em riscos de um cerceamento das especificidades do sujeito. Além disso, compreendendo que a brincadeira é, também, um mecanismo de enunciação, de produção de sentido, é possível pensar que esta dicotomia que a inferioriza frente às “brincadeiras pedagógicas” acaba por restringir e normatizar um processo que possui potencial de desenvolvimento criativo e de aprendizagem.

O brincar e o aprender enquanto direitos da criança, muitas vezes, tem sido lidos de maneira distanciada, onde a defesa da aprendizagem como direito, focaliza-se na alfabetização (no sentido estrito), e ao brincar resta o papel de mecanismo pedagógico. Entendemos que o brincar pedagogizado, ao afirmar-se como “brincadeira educativa”, diz, em nossa leitura, que as formas autônomas de brincar não educam. Assim, consideramos neste trabalho, que ambas são constituintes do processo de aprendizagem/desenvolvimento, bem como do processo de aquisição da leitura e com a escrita, haja vista que este também é campo de interesse das crianças; pois, através do jogo de significação, permite que as mesmas se relacionem de forma imaginativa e criativa, além de

desenvolver e realizar variadas interações com o outro e com o mundo na construção de sua subjetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BHABHA, H. *O local de cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha. Organização de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro, Rocco, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. *Educação Infantil está virando Ensino Fundamental*. <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/20/educacao-infantil-esta-virando-ensino-fundamental/>> Acesso em 03/mai/2016.

LEAL, Bernardina Maria de Sousa. *Chegar à infância*. Niterói: EdUFF, 2011.

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

_____. Contribuições de Stephen Ball para o estatuto de políticas de currículo. In:

RIGHETTI, Sabine. Proposta do governo não inclui alfabetização na Educação Infantil. Folha de São Paulo, 14/dez/2015. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1718623-proposta-do-governo-nao-inclui-alfabetizacao-na-educacao-infantil.shtml>> Acesso em 03/mai/2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Nota técnica de esclarecimento sobre a matrícula de crianças de 4 anos na educação infantil e de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos. 2012. Disponível em <<portal.mec.gov.br>> Acesso em 30/abril/2016.

SALDAÑA, Paulo. Tudo será revisado em nova versão de currículo base, diz secretário do MEC. Folha de São Paulo. 17/abr/2016. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/04/1761705-tudo-sera-revisado-em-nova-versao-de-curriculo-base-diz-secretario-do-mec.shtml>> Acesso em 03/mai/2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Nota técnica nº 207/2013.
Educação infantil e as alterações da LDB.

SETUBAL, Maria Alice. Direito de brincar e de aprender. Folha de São Paulo.
São Paulo, 28/jan/2016.

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2007.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA SUA APLICABILIDADE

Halda Simões Silva – UFPE (Brasil)

Diana Cibele de Assis Ferreira – UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Discutindo-se sobre os encaminhamentos dados à educação brasileira nos últimos anos, tem-se a preocupação com o âmbito escolar, enquanto contexto que reconheça as diferenças. A pluralidade cultural tem sido uma tônica priorizada nos últimos anos, concebendo-se a escola como lugar que pode dar voz aos sujeitos excluídos histórica e socialmente.

As políticas públicas voltadas para remanescentes quilombolas delineadas a partir de 2003 perpassam a preocupação no que toca à afirmação de direitos de populações historicamente denegadas, chegando à educação. A despeito dos avanços ocorridos nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, assim como maior destinação de recursos orçamentários para escolas situadas em comunidades quilombolas, também a partir de 2003, em 2012 formalmente insurge a preocupação com as práticas curriculares em escolas quilombolas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012 – Conselho Nacional de Educação) externam a preocupação estatal com as práticas que são tomadas nas escolas situadas em remanescentes de quilombos, ou em espaços educacionais que recebam estudantes quilombolas.

O presente trabalho busca analisar a resolução instituidora das diretrizes em questão. Não se pretende, entretanto, fazer uma leitura legalista ou narrativa

de seus dispositivos, mas contribuir na análise de avanços e desafios ainda existentes para a sua concreção.

DIRETRIZES: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Pensar na vontade do Estado brasileiro em fortalecer práticas curriculares específicas remete a expressão de uma demanda social contextualizada. Os textos normativos em regra, emanam anseios sociais.

Nos últimos anos, o Brasil vivenciou um período de maior acessibilidade educação. Os direitos sociais foram expandidos na história recente do Brasil, através de programas inclusivos (CARVALHO, 2015, p. 237). Classes populares geralmente excluídas do acesso à educação básica e superior passam a ocupar espaços acadêmicos, protagonizando importantes relações na vida social. O governo Lula é apontado como momento em que as demandas sociais ganham visibilidade:

no primeiro ano do primeiro mandato do governo Lula as aspirações dos movimentos sociais identitários em geral e, em especial, do movimento negro ganhavam a cena do debate público com intensidade gerando expectativas em torno de formulações de políticas públicas que, ao mesmo tempo, criassem um novo desenho institucional e enfrentassem as iniquidades sociais construídas com base nas diferenças inatas. Mas, de alguma forma, isto não se deu a contento. Então a questão a ser respondida é a seguinte: o que tem inviabilizado o aprofundamento da ação governamental no tratamento das gravíssimas desigualdades sociais brasileiras que colocam, com base nos indicadores sociais, negros e brancos em pólos opostos? (SILVERIO, 2009, p. 28).

Em que pese as inquietações relativas as limitações existentes no avanço das políticas públicas, observam-se algumas situações de avanços que perpassaram a educação, a partir desse governo. No emergir dessas vozes, dá-se a preocupação com saberes outros, os quais, em certa medida, podemos equiparar ao pensamento para além da linha abissal, referenciado por Santos (2009). Trata-se da emergência de conhecimentos historicamente suprimidos ante as relações de poder. A supremacia da perspectiva europeia de conhecimento corrobora com esse entendimento, vez que tantas outras contribuições epistemológicas foram silenciadas. No caso brasileiro, observa-se

a tentativa de suscitar os saberes afrodescendentes, inerentes aos remanescentes de quilombo.

Oportunamente, José Mauricio Arruti discute sobre as *ressemantizações*, que acompanharam o termo quilombo, concebendo-o na atualidade enquanto *resistência negra*. Para tal, traz a justificativa histórica, situada na década de setenta, onde os movimentos sociais em prol da luta dos negros no país é consolidada. Os movimentos sociais dão vida a tais demandas, empreendendo discussões sobre a condição do negro no país e as melhorias sociais requeridas. Assim, “quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (ARRUTI, 2008, p. 7).

A ideia de *resistência negra* parece permear a preocupação para a formação de uma proposta curricular diferenciada a educação quilombola. Insurge o intento de encorajar as populações epistemologicamente silenciadas na história do país, compreendendo-se a escola como um espaço fértil para a materialização não somente do direito à educação, mas também à promoção cultural e respeito às diferenças.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Analisando-se os fundamentos das Diretrizes Curriculares, observam-se orientações no sentido de instrumentalizar o fortalecimento cultural e identitário das populações quilombolas. São os fundamentos das Diretrizes em questão: a) uso da memória coletiva; b) línguas reminiscentes; c) marcos civilizatórios; d) práticas culturais; e) tecnologias e formas de produção do trabalho; f) acervos e repertórios orais; g) festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país. Infere-se desses fundamentos que o Estado brasileiro aspira à valorização de elementos culturais e históricos das populações afrodescendentes.

Pensando na relação entre escola e cultura, observa-se que essa não é uma discussão recente, e permeia debates no âmbito educacional, insurgindo reflexões sobre a própria identidade do campo educativo. Os influxos dessa relação sobressaem-se nas questões curriculares, uma vez que a trajetória curricular é permeada por movimentos e desdobramentos na perspectiva cultural. Esta discussão não acontece por acaso, menos ainda sem repercussão prática:

a emergência da tensão universal/particular no campo educativo extrapola tanto o campo do currículo como da didática, e é consequência de um movimento de cunho universalista que se traduz pelo processo de democratização e massificação do ensino público, que impõe, mesmo que muitas vezes, à revelia das classes políticas dirigentes, a necessidade de se pensar a formação escolar para um público cada vez mais diferenciado (CANDAUI, 2010, p. 28).

É considerando o pensar de uma formação para um público diferenciado que se torna necessário relacionar o currículo com o processo escolar. É a escola é um lugar em que os “educadores devem favorecer experiências de produção cultural e de ampliação o horizonte cultural de alunos e alunas” (MOREIRA; CANDAUI, 2010, p. 35), partindo também da ideia de que inexistente currículo que não esteja imerso nos processos culturais.

Diante do entendimento de uma educação escolar quilombola diferenciada, visando ainda concepção de uma educação pluralista, quais seriam os desafios e limitações para sua efetivação? Analisando as Diretrizes Curriculares já mencionadas, podemos inferir alguns aspectos positivos. O reconhecimento pelo Estado da existência de outras formas de conhecimento é por si só um passo essencial para a perspectiva de uma escola mais democrática e isonômica. São as tentativas de ruptura com o *racismo epistêmico* alertado por Grosfoguel (2007), que por séculos preponderou no campo epistemológico, o qual também foi disseminado na escola. As Diretrizes insurgem no cenário brasileiro como reconhecimento de saberes silenciados, contribuindo para que os sujeitos sintam-se representados, e não deneguem sua essência, eis que “a ênfase em um conhecimento relacionado com a cultura dos estudantes é acompanhada da afirmação da importância social dos grupos dominados e de sua cultura, vista como elemento fundamental do processo de produção de conhecimento” (CANDAUI, 2010, p. 39).

Para além do reconhecimento formal e do posicionamento favorável para um currículo voltado às diferenças elementos previstos na resolução ainda trazem desafios e tensões para a sua efetivação. Se de um lado o documento envolve a articulação dos entes federativos, visando fortalecer o regime de colaboração (art. 6º, inciso VI – Resolução 08/2012 – CNE), entre a União, Estados e Municípios, a descentralização das ações ainda evidencia a fragilidade no que concerne à real atribuição e compromisso para as ações propostas. Hannah Arendt, ao discutir sobre sistemas, responsabilizações e a burocracia geradora da violência, argumenta que “onde todos são culpados ninguém o é; as

confissões de culpa coletiva são a melhor salvaguarda possível contra a descoberta dos culpados, e a própria grandeza do crime, a melhor desculpa para nada fazer” (ARENDDT, 2001, p. 48). Em certa medida, o que enquadramos aqui é a ideia da responsabilização coletiva, dentro do sistema que descentraliza e concomitantemente dificulta a responsabilização dos entes. Na perspectiva desse “compromisso coletivo”, a responsabilidade é sempre delegável ao outro.

Para além do problema da responsabilização coletiva, conforme o artigo 8º das Diretrizes, os princípios que regem a Educação Escolar Quilombola, devem ser garantidos por um rol extenso de ações, dentre as quais destacamos: a) adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo; b) presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas; c) garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola; d) implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas; e) implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; f) efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas; g) realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas.

Arruti, discutindo sobre as políticas públicas direcionadas para a educação quilombola, alerta que, embora existam preocupações governamentais no campo educacional, há dificuldades no que se refere ao monitoramento dos recursos destinados para esse fim, o que corrobora com a permanência de um contexto de fragilidade para as comunidades que deveriam ser contempladas com os recursos específicos. Ainda expõe outros embates vivenciados na educação quilombola:

Em comparação com os avanços da educação indígena, o debate sobre uma possível pauta para o debate acerca de uma educação diferenciada quilombola ainda é incipiente, mas justamente por isso ele constitui um campo de observação privilegiado sobre os atores, redes, razões e categorias que marcam a emergência de demandas específicas por uma educação diferenciada, assim como (de que forma, por que meios e sob que constrangimentos e

adequações) tais demandas são incorporadas na definição de uma política pública (ARRUTI, 2009, p. 98).

A despeito da preocupação estatal no que concerne à necessidade de efetivar a educação específica em escolas localizadas em remanescentes de quilombo, em termos de gestão pública e de políticas educacionais, as ações ainda são incipientes, não alcançando plenamente às comunidades-alvo.

Ainda assim, num contexto em que aparece um descompasso entre as políticas e a emergência de uma educação escolar quilombola, as pedagogias decoloniais parecem ser uma possibilidade, no sentido de promover a reflexão e fortalecer a luta por direitos historicamente denegados. Não se esqueça, todavia, da existência de entraves para essa aplicabilidade, quando da vivência de uma lógica eurocentrista de ensino, que insiste em permear a escola: “como aplicar um dispositivo legal, que traz uma fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica, numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos vêm tradicionalmente fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes? (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 19)”. Discutindo sobre a construção da cultura negra na escola, Amauri Mendes Pereira, também nos traz argumentos no sentido das inquietações que ainda permeiam a temática:

Como falar, então, de avanços significativos na educação, se conteúdos e procedimentos didáticos ainda se encontram impermeáveis a essa temática, e a maioria dos agentes educacionais insiste em permanecer cegos, surdos e mudos à exuberante diversidade de sua clientela, e culpando a grande maioria por não se encaixar nos padrões cognitivos, estéticos e comportamentais requeridos? (PEREIRA, 2005, p. 38).

Observamos, portanto, as dificuldades que permeiam o fomento e aplicabilidade de um currículo voltado para remanescentes quilombolas, dado o silenciamento, a invisibilidade de demandas de tais populações, o que perpassa o campo das políticas públicas, e impacta a projeção de um currículo que contemple aqueles que foram subalternizados no decurso da história brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões levantadas, entendemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola pode ser um marco relevante no sentido de formalizar a preocupação com um currículo diferenciado

para alunos e alunas quilombolas. Razões históricas justificam a necessidade de uma nova educação para as populações que tiveram sua história e direitos negados.

De outra parte, verifica-se ainda que a formalidade de uma Resolução apenas sinaliza para a criação dessa proposta curricular nos espaços de ensino, mas a mesma por si só tem resultados inexpressivos, se não houver um compromisso político para o desenvolvimento das ações. Inegável que essas populações vêm ganhando espaço nas discussões sociais, entretanto, as próprias políticas públicas para a educação quilombola comportam desafios no que diz respeito ao monitoramento de recursos e plena efetivação. É diante dessa lacuna que são oportunos estudos que tenham como cerne a aplicabilidade de políticas públicas nesses espaços de educação.

No que se refere à discussão específica sobre currículo, a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola evidencia que sua concreção tem limitações. Indicativos dessa dificuldade são revelados na própria implementação das políticas públicas. Se ainda não se consegue a ampliação desses espaços de ensino e fortalecimento da formação docente para esse contexto, observa-se que a tendência é o engessamento curricular, tornando-se a escola repetidora de conteúdos que partam de uma lógica eurocêntrica, desvincilhando-se de outras formas de conhecimento, inerentes a realidade de alunos e alunas.

Em que pese os aspectos limitadores apresentados, insistimos no papel da escola enquanto fomentadora de uma prática não condicionada a conhecimentos formais, de um espaço que não despreze realidades e contribuições culturais. Talvez por essa possibilidade, seja ela um espaço privilegiado, capaz de gerar transformações, um lugar onde o educador não se atém à transmissão de conteúdo, mas também ensina o *pensar certo* freireano, possibilitando ao sujeito o agir no mundo, como essência de sua própria condição. Pensar currículo nessa direção é essencial, em tempos que dimanam a capacidade de resistência e também dialógica, tendo a educação papel central na afirmação de direitos, ao reconhecer a valorizar diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ARRUTI, Jose Mauricio. Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação. In PAULA, Marilene e HERINGER, Rosana (org). *Caminhos*

Convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid 2009.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola.*

CANDAUI, V. *Reinventar a Escola.* Petrópolis: Vozes, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: um longo caminho.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015,

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra 1996.

GROSGOUELL, RAMÓN. *Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais.* *Cienc. Cult.* vol. 59 no. 2 São Paulo Apr./June 2007.

MOREIRA, A. F; CANDAUI, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de & CANDAUI, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil.* In. *Educação em Revista. Belo Horizonte*, 2010, v. 26, n° 01.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Escola – Espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra.* In ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.* In SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (organizadores). *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SILVERIO, Valter Robério. *Evolução e Contexto atual das políticas públicas no Brasil: Educação, desigualdade e reconhecimento.* In PAULA, Marilene e HERINGER, Rosana (org). *Caminhos Convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.* Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid 2009.

CURRÍCULO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM MOÇAMBIQUE: UMA ANÁLISE DA NORMALIZAÇÃO E DISCIPLINAMENTO COMO DISCURSO

Helga Francisco⁴⁰

José SalinasReginaldo⁴¹

CONTEXTUALIZAÇÃO

As reflexões de M. Foucault possibilitam no contexto das práticas educativas tomar as concepções de “norma” como da “normalização” e disciplina no campo do “disciplinamento”, assim como apresentar um olhar mais sensato sobre os conceitos, tendo em conta a sua essência para que o sujeito pense e observe sobre outras formas os acontecimentos referentes à instituição escolar.

Portando, Foucault ao pesquisar, em sua genealogia desenvolvida nos anos 70, sobre as condições externas da hipótese da existência do ensino como um campo de saber das ciências, indaga as diferentes formas de operacionalização da “normalização” e do “disciplinamento”, tomando como alvo o sujeito e os discursos. Tais sujeitos, são considerados neste reflexão como todos os intervenientes que garantem a implementação das políticas educativas ao nível macro, destacando: *o(s) gestor(es) da escola, professores, alunos, a comunidade.*

⁴⁰ Doutoranda em Educação e Currículo pela Universidade Pedagógica de Moçambique; Mestre em Línguas e Culturas.

⁴¹ Doutorando em Educação e Currículo pela Universidade Pedagógica de Moçambique; Mestre em Educação: Formação de Formadores.

Entretanto, torna-se necessário considerar e relevar a presença dos sujeitos/actores nos seus actos pedagógicos, pois, permitem garantir uma melhor organização da escola.

Qualquer que seja a escola, é orientada por um conjunto de dispositivos legais que permitem garantir normas e regras na base de um mecanismo de controle capaz de preservar um ambiente saudável e sustentável. Diante disso, os sujeitos apresentam sempre saberes como um dispositivo de natureza essencialmente estratégica para o desenvolvimento das políticas educativas.

A questão da operacionalização da “normalização” e do “disciplinamento” na escola, traz consigo uma série de problemas que sobressai a leitura nas inter-relações entre saber, associando ao conceito do “poder” e destaca os seus efeitos as políticas educacionais no contexto presente. Para isso, considera-se que a proposta foucaultiana não só desnaturaliza a concepção de sujeito, mas também amplia o papel da educação para além do seu aprimoramento, trabalhando propriamente na construção do sujeito e operando incisivamente sobre as subjectividades.

No contexto geral, as políticas definidas para atender a implementação do Ensino Básico, passa pelo entendimento das práticas educativas, a sua origem, sobre alguma concepção filosófica de “sujeito” na base de “discurso” dos intervenientes em diferentes nível inclusive a sociedade, onde inserimo-nos, herdando, contudo, elementos ligados aos desafios actuais, baseada na filosofia iluminista⁴².

Em Moçambique, as evidências são similares uma vez, que a normalização destaca-se como um instrumento orientador na escola e sobre os sujeitos. Normas estas são no seu todo monitoradas pelo disciplinamento. Daí que, pretendemos a partir desses pressupostos, fornecer subsídios para uma reflexão sobre a questão da normalização e disciplinamento como discurso do

⁴² (...) Para IGOR & TEO (2011), os elementos e modelos, estão vinculados a racionalidade moderno que tem um carácter totalitário, uma vez que não admite que outros modos de produção de conhecimento — não orientados pelos mesmos princípios epistemológicos e metodológicos — sejam considerados racionais. Assim, o modo de produção de conhecimento que marca a modernidade torna-se hegemónico. Este conhecimento é baseado na formulação de leis gerais que sejam aplicáveis em qualquer momento, seja do passado ou do futuro. Pressupõem, portanto, uma uniformidade e uma estabilidade entre o passado e o futuro que, por sua vez, decorre de uma visão mecânica do mundo (...)

sujeito nas políticas educativas, particularmente no campo da práxis dessas (à escola) no Ensino Básico.

A abordagem da reflexão, será estruturado em quatro momentos, diferentes mais com uma relação directa, à destacar: (i) os conceitos de “sujeitos e discursos” como ferramenta da prática educativa; (ii) *a construção do discurso e do Sujeito na e da escola*; (iii) *o Ensino Básico e as políticas de educação, a escola, os discursos e o sujeito*; (iv) *instituições escolares, o seu papel na formação do sujeito normal e disciplinado*; e (v) *normalização e disciplinamento como construção do sujeito Vs consequência do poder política*.

REDIMENSIONAMENTO SOBRE OS CONCEITOS DE “SUJEITOS E DISCURSOS” COMO UMA FERRAMENTA DA PRÁTICA EDUCATIVA

Com a reflexão em causa, pretendemos para além dos objectivos acima expressos, mostrar também na base das teorias de Foucault que as diferentes práticas educativas e sociais podem constituírem domínios de saber, que fazem aparecer formas totalmente novas de sujeitos ao nível do conhecimento.

Sustenta Foucault (2001), que a proposta das novas formas de gerar conhecimento na escola, a partir do saber do homem é especificar as estratégias das políticas educativas no plano amplo de formação olhando para individualidade (como sujeito) normal ou anormal, dentro ou fora da regra, a partir de práticas do controle, da vigilância e do exame, que se relacionam com a processo.

A sua obra em “Vigiar e Punir” (Foucault, 2003) e em “História da Sexualidade”: a vontade de saber (Foucault, 2001), são apontadas relações entre as ciências e as relações de poder, aglutinado as normas e disciplina com vista a esclarecer o surgimento da emergência face as deferentes formas de soberania constituída com o capitalismo, tornando-se importante neste ideal. Nota-se no entanto, que a questão da educação na qual constitua estratégia política como condição para gerar mais produção, transformação na sociedade é fruto de uma melhor gestão e administração de sujeitos na escola, a partir de um cumprimento das normas associado a disciplina que os impõem.

Foucault (2001), destaca que os saberes e as práticas que organizam as multiplicidades humanas e objectivam o sujeito, individualizando e variando as diferenças através da disciplina e da normalização – constituem práticas de divisão do sujeito em seu interior e em relação aos outros. Trata-se de saberes e

práticas que atingem, no entanto, a realidade mais concreta do indivíduo onde funcionam como atitudes de inclusão e ou de exclusão.

A questão das políticas educativas no contexto da “escola” onde objectivam o sujeito, foi levantada e criticada por Foucault do ponto de vista da teoria do sujeito, bem como da teoria do poder (na base das normalizações e disciplinamento). O que importa a Foucault, na época em que desenvolve essa crítica, é tentar observar como se constitui um sujeito na escola. E como resposta, percebeu que este não é dado definitivamente acabado, mais sim em permanente construção a partir do qual, a verdade e as evidências se manifestariam de diferentes formas a partir da personalidade do sujeito (factores internos e históricos), como efeito de um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais.

Na perspectiva do Foucault, o sujeito constitui a si próprio em relação a outros, no duplo sentido de ser “*sujeito a um outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento*”. Podendo, ainda, ser o indivíduo ou agências/administrações e organizações/instituições nacionais ou internacionais, por um lado e, por outro, o “discurso” *é todo enunciado formulado com uma determinada carga semântica ao serviço da informação, do saber e do poder; podendo ser as directrizes e políticas educativas, projectos curriculares, metas que se pretende alcançar, entre outros discursos para o campo educacional*, (FOUCAULT *apud* DEACON & PARKER, 2000: 102).

Surge no entanto, o conceito de “normalização”, onde envolve um conjunto de discursos (pedagógicos, económicos, psicológicos e outros), os quais articulam e justificam por meio de medidas educacionais a serem implementadas e envolvidas nas instituições escolares⁴³. Todavia, este responde um conjunto de normas e regras a serem implementadas pelas entidades formalmente autorizadas, o exemplo da escola que deve orientar-se pela postura (*idem*).

O conceito de “disciplinamento”, destaca, por uma lado, à formação da sociedade a partir da disciplina, no sentido de favorecer o entendimento do funcionamento das suas formas de vigilância e punição em nossa sociedade, sendo o foco principal, a escola e suas relações de controle e vigilância; e, por outro, constitui uma questão do poder na formação da instituição escolar. Estas reflexões visam a melhor a compreensão dos mecanismos de exercício do poder disciplinar, frequentemente, utilizados na Instituição escolar permitindo, todavia,

⁴³ VERA PORTOCARRERO, *no seu ensaio instituição escolar e normalização em* FOUCAULT e CANGUILHEM, 2014.

inferir como esses mecanismos exercem o controlo social, político e ideológico no contexto da uma sociedade moderna, atravessada por interesses diversos e quase sempre contraditórios. O “disciplinamento”, numa outra vertente, constitui para Foucault um mecanismo utilizado para garantir o controlo dos indivíduos que compõem determinada sociedade, ou seja, as instituições, em geral, adoptam os mecanismos disciplinares para garantir a vigilância, o controle, a maior produtividade e desempenho de seus integrantes com a ideia de que o disciplinamento constitui uma questão de poder na formação da instituição escolar.

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO E DO SUJEITO NA E DA ESCOLA

Para analisar os discursos e os sujeitos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as simples interpretações e igualmente a busca permanente do sentido oculto das “coisas” práticas bastante comuns quando se aborda em efectuar o estudo de um “discurso” e do “sujeito”. Portanto, para a reflexão, torna-se necessário permanecer no nível de presença dos termos. Significa isso que é preciso trabalhar arduamente com os próprios termos no contexto da escola, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar.

Das várias tarefas que permitem o sujeito atingir os significados dos termos, a primeira é procurar desprender-se de um longo (personalidade) e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, repletos de “reais” intenções, conteúdos e representações, escondidos pelos sujeitos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior o sujeito pudesse encontrar a verdade. Nessa conjuntura de paradoxo há enunciados e relações, que o próprio discurso evidencia-se. Analisar o discurso e o sujeito, seria dar conta exactamente das relações históricas, de práticas educativas.

A conceituação de discurso como prática educativa e social no contexto escolar se torna bem clara em “vigiar e punir” e na célebre aula “A Ordem do discurso”, onde Foucault sublinha a ideia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder com o sujeito e todos os dispositivos que normalizam e disciplinam o processo.

Na base desse discurso, as políticas e estratégias do Ensino Básico devem buscar inspirações e modelos capazes de implementar na sua plenitude atitudes vinculadas de valores globais do sujeito com vista a inverter o actual cenário da

presença de quem tem o poder “o gestor” para com o incumpridores efectivos das normas. Fazer-se valer do disciplinamento como uma ferramenta útil na personalidade dos professores e demais intervenientes. O gestor na sua complexidade escolar, deve garantir que melhores posturas e comportamentos constituam exemplos e modelos para os seus seguidores. Dessa forma, o sentido da presença das normas e disciplinas na escola apresentará um sentido real as práticas pedagógicas em função da definição de estratégias e medidas permanentes de consciencialização.

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: A ESCOLA, OS DISCURSOS E O SUJEITO

Embora Foucault não tenha dedicado nenhum de seus trabalhos exclusivamente à Escola, são diversas as referências as práticas e saberes pedagógicos, vinculando-os a forma de poder característico da escola moderna – *o poder normativo e disciplinador*. Para concentrar-se nesse pensamento onde o poder e o saber envolvem a Escola, a Educação e, por conseguinte os discursos e o sujeito, se fazem necessários organizar algumas ideias em torno do que já foi feito por autores que estudaram Foucault e suas contribuições para a educação básica. Destacamos a Educação Básica na reflexão, por se tratar de uma fase que a preparação do homem novo, observa inúmeros desafios que devem serem alinhados em função dos contextos.

Para Deacon e Parker (2000) a escolarização básica dos sujeitos tem seus discursos nas políticas educacionais baseados num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para esclarecer, transformar e melhorar a natureza e a sociedade. Esta prática considera o sujeito, em seus discursos pedagógicos⁴⁴, algo unitário, auto-consciente e engajado na busca racional da verdade e dos limites da realidade que pode ser descoberta. O exemplo da obediência do professor, se constitui como a autoridade activa e comunicativa capaz de (re)produzir o conhecimento, enquanto o aluno pode ser activo, mas nunca deixando de ser

⁴⁴ As pedagogias, nessa análise, funcionam como regimes de verdade. As relações de normalização e disciplinares de poder-saber são fundamentais aos processos da pedagogia. Sejam elas auto-impostas, impostas pelos professores, ou impostas sobre os professores. (GORE, 2000, p.14).

subordinado, conduzido pela autoridade do professor ou por si próprio, através do auto-disciplinamento.

Segundo Gore (2000) a pedagogia tem enfatizado o auto-disciplinamento, onde os sujeitos são conduzidos a conservar a si e aos outros sob controle. As técnicas e práticas que induzem esse comportamento podem ser chamadas de tecnologias do eu. Tais tecnologias agem sobre o corpo, controlando olhos, mãos, boca e restantes movimentos do sujeito. Portanto, a educação básica, nesse contexto é analisada como uma prática disciplinar de normatização e de controle social. Nessas condições, na análise de Foucault desenvolvida até 1972 as práticas pedagógicas funcionam como um dispositivo orientador à produção do sujeito e estão relacionadas a procedimentos e objectividades, sendo o “exame” ou a “prova” um bom exemplo de práticas educativas dentro de um conjunto mais amplo de dispositivos mediados por certas tecnologias de classificação e divisão, tanto entre indivíduos, quanto do próprio indivíduo (Larrosa, 2000).

Segundo Varela (2000), a normalização e o disciplinamento dos saberes dos sujeitos criaram ao nível da Educação Básica um círculo vicioso onde um reforma o outro tornando possível o nascimento das Ciências Humanas e a presença de diferentes comportamentos. Porém, esse círculo deve ao nível da escola serem controlado(as) com vista a respeitar as diferenças e ajustarem-se aos mesmos propósitos. Para o efeito, as condições básicas (conduta cultural, comportamental e outras) devem serem criadas com vista valorizar a imagem da escola como um centro ou espaço de transformação do homem e não de propagação de atitudes desajustadas aos propósitos.

ENSINO BÁSICO: O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DO SUJEITO NORMAL E DISCIPLINADO

A escola enquanto instituição que contribuiu para a formação do sujeito passou por um movimento de normatização, que teve início na Europa, primeiramente pela Medicina e pelo Exército, cujas técnicas de disciplinamento foram transferidas para a escola. Portanto, o papel que ela desempenha parte não só do contexto da normatização do professor mais está atinge a todos outros intervenientes “sujeitos”.

As instituições escolares (Ensino Básico), como um espaço físico foi elemento constitutivo desta, pois a disciplina exige um espaço específico, útil e funcional. Este espaço normalizado é constituído a partir da organização estrutural podendo ser comparada as prisões (restrições e possibilidades).

Foucault se debruçou sobre diversas instituições que compõe a sociedade moderna, onde cada uma apresentava seu regimento no âmbito das normas e disciplina com vista garantir o respeito íntegro e conseqüente uma formação do sujeito. Por outro lado, destacava a intenção de traçar uma história olhando para as construções sociais, em busca da acção dessas sobre os sujeitos. O estudo efectuado pelo autor, buscou ainda, analisar como as diversas instituições, com seus saberes e poderes, forjaram o “homem moderno”, sendo que a própria concepção de sujeito é considerada como construída dentro deste contexto. Propõe que a constituição deste sujeito se dá por intermédio de um tipo específico de poder alicerçado nas instituições escolares modernas a partir do poder disciplinar⁴⁵.

Para Foucault (2002) destacou por meio do discurso que a organização ou normalização objectiva sempre surge para garantir o disciplinamento do sujeito através da individualização dos alunos, dentro de um espaço adequado, onde suas posturas e gestos são monitorados permanentemente, bem como sua produção ou aproveitamento, através de exames periódicos. Tais exames passam por uma vigilância no âmbito do paradigma disciplinar que se dá de forma, paradoxalmente, massificante e individualizada, onde os sujeitos políam-se mutuamente através do olhar, estabelecendo o que Foucault chama de “*panoptismo*”.

(...) reforça com a ideia que a disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Entretanto, não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da actividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares FOUCAULT (2002:106) (...)

Com a constatação acima, é possível observar, analisar e perceber que as instituições educacionais (escolas) devem funcionar em estreita ligação e em consonância com o modelo político adoptado, com vista a responder as intenções definidas ao nível macro em tornar um sujeito cada vez mais

⁴⁵ FOUCAULT (1984: 153), [...] o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. (...). A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os sujeitos ao mesmo tempo como objectos e como instrumentos de seu exercício [...].

participativo e proactivo. Trata-se de um empreendimento que idealizava a universalização da educação, ao mesmo tempo em que a torna mais “científica”. Deste modo uma educação corretamente ordenada revelaria ou recuperaria a natureza verdadeira do homem possibilitando a criação em todo o indivíduo da capacidade latente para a liberdade moral e empreendedora. Já para Foucault, estes aspectos não correspondem necessariamente à originalidade, a descoberta e a melhoria da condição humana, pois a vontade científica e o progresso humano não são intrínsecos, são na verdade, em última instância, fenómenos políticos e éticos.

No entanto, Foucault não estabeleceu nem uma relação causa efeito entre saber e poder, onde a normalização e o disciplinamento constituíam papel chave na configuração da escola. Defendia a existência de um total entrelaçamento ou encontro entre um e outro. E foi exactamente esse encontro que possibilitou a configuração da sociedade disciplinar, ao mesmo tempo em que permitia a difusão dos cuidados e preocupações com à produção de conhecimentos específicos (SILVA, 2007).

No campo da normalização e o disciplinamento, passaram a constituir um dispositivo essencial na vida da escola e com forte impacto na proliferação ao nível das políticas educativas. Emerge, no entanto, à visibilidade dos conceitos que, a princípio, eram percebidos como elemento controlador do sistema, do aluno, mas, para além dos outros objectivos inicialmente definidos; com a observação e discursos permanentes possibilitou-se a construção de um conjunto de saberes procurando moldar o comportamento, o pensamento e os costumes dos sujeitos no seio da escola.

O exemplo da escola, onde o uso de “exame” constitui uma espécie de estratégia que garante o comprimento e a operação do ensino. Permite ainda, que o professor ao mesmo tempo em que transmite seu saber, forme um campo de conhecimentos sobre seus alunos o “exame” é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do professor para o aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao professor. Para Foucault (2003: 155) “a escola torna-se o local de elaboração da pedagogia”.

NORMALIZAÇÃO E DISCIPLINAMENTO COMO CONSTRUÇÃO DO SUJEITO: UMA CONSEQUÊNCIA DO PODER POLÍTICA⁴⁶

Na óptica do Foucault o poder exerce uma “força” no contexto das políticas educativas, com uma “forte” capacidade de controle e uma “eficácia” produtiva tão profundas e abrangentes em suas análises da normalização e disciplinamento, tornando assim cada vez mais difícil localizar áreas de resistência e de inovação que possibilitem a constituição de sujeito. Consequentemente, compromete sobremaneira os projectos institucionais de uma inclusão social ampliada e eficaz do normal – bem como do anormal – através de novas práticas escolares. As práticas escolares e de inclusão institucional, por exemplo, precisarão, através da resistência, dos conflitos regulares e da criação, situar-se às margens das formas políticas instauradas para não terminarem por reproduzir e reforçar, sob a ilusão da mudança, os procedimentos de normalização e objectivação do sujeito – que criam entraves a subjectividade – e os quais Foucault e Canguilhem tornam visíveis nos seus estudos.

Em *Vigiar e Punir* (Foucault, 2003), Foucault faz perceber que diversos procedimentos disciplinares já existiam há muito tempo nos conventos, nas forças armadas, nas oficinas. Mas, a partir do século XVII, as disciplinas foram se tornando fórmulas gerais de dominação. Foucault especifica historicamente o exercício do poder capitalista através da análise da disciplina em diversas instituições, como a prisão e a escola. Sendo que,

(...) a disciplina organiza o espaço através de uma repartição dos indivíduos; controla a actividade através do controle do tempo; especifica o indivíduo generalizando-o através de uma vigilância hierárquica; organiza as diferenças através de uma sanção normalizadora e reproduz e produz saber através da avaliação (...).

A ideia de espaço educativo corresponde à instauração de internatos, quando se considerava que para educar era preciso isolar a criança num espaço ele mesmo transformador. Mesmo abandonando-se, mais tarde, o princípio de que era necessário o isolamento num espaço educativo para transformar as

⁴⁶ (...) Tradicionalmente, o poder é o que se vê, se mostra, se manifesta e, de maneira paradoxal, encontra o princípio de sua força no movimento com o qual a exhibe. (...) O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória (Foucault, 2003, p. 156).

crianças, mantém-se, na escola, essa noção de espaço transformador, devido a suas divisões internas e à ordem por ele criada. Faz alusão que,

[...] um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto; a disciplina decompõe o acto em elementos, correlaciona o corpo com o gesto, articula o corpo com o objecto que manipula, e exercita os corpos com tarefas repetitivas, diferentes e graduais, através de uma utilização sempre crescente do tempo; a vigilância hierárquica é uma técnica fundamental para o exercício da disciplina, que opera através do olhar indiscreto, do princípio da total visibilidade [...].

O poder disciplinar no contexto escolar age através da sanção normalizadora, que é o carácter da disciplina analisado por Foucault para mostrar como as instituições constituem seus próprios mecanismos de julgamento.

[...] a escola, por exemplo, funciona como um pequeno tribunal, com leis e infrações próprias para organizar as diferenças entre os indivíduos, atribuindo pequenas penalidades, bem como prêmios por merecimento [...].

A confirmação disso, por um lado, passa pela normalização porque impõe a regra a todos os que dela se afastam, impõe “(*atrasos, ausências, interrupções das tarefas*), *da actividade (desatenção, negligência, falta de zelo)*, *dos discursos, do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes)*, *da sexualidade (imodéstia, indecência)*” (Foucault, 2003: 149) e, por outro lado, torna-se normalizadora porque faz funcionar a disciplina através do estabelecimento da norma, da medida que permite avaliar e julgar, normalizando por meio da comparação, da diferenciação, da hierarquização, da homogeneização e da exclusão⁴⁷.

Portanto, torna-se evidente que através da disciplina surge o poder da normalização. A normalização se estabelece, em vários campos, como princípio

⁴⁷ Cf. IGOR & TEO (2011), a partir do século XVIII, o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino com a instauração de uma educação padronizada e a criação das escolas normais. Esta é combinada com as técnicas da vigilância hierarquizada através do exame. O exame é um controle normalizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Como elemento dos dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado, supõe um mecanismo que relaciona a formação de saber a uma certa forma de exercício de poder.

de imposição: (...) *no ensino, com o estabelecimento de uma educação padronizada e a criação de escolas normais (...)*.

Do mesmo modo que a vigilância disciplinar, a normalização torna-se um dos grandes instrumentos de poder, a partir do final da época clássica. Quer Foucault como para Canguilhem, o processo da normalização acaba por constringer homogeneidade e as multiplicidades, ao mesmo tempo que individualiza o sujeito, uma vez que permite as distâncias entre os sujeitos, determina níveis e torna úteis as diferenças. Ou seja, as normas visam integrar todos os aspectos de nossas práticas num todo coerente, para que diversas experiências no contexto escolar sejam isoladas e anexadas como domínios apropriados de estudo teórico e de intervenção⁴⁸.

AS TÉCNICAS DE NORMALIZAÇÃO E DISCIPLINAMENTO NO CONTEXTO DA ESCOLA - ALGUMAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

As características das técnicas de normalização e disciplinamento consistem no facto de integrarem no corpo social a criação, a classificação e o controle sistemático dos processos [normal e disciplina] Foucault (2003). O autor mostra não só o modo peculiar de funcionamento das técnicas modernas nas escolas, impondo entre si um conjunto padrão de normalidade e disciplinamento, associando-se também o incómodo que estas causam. As práticas, os saberes e os discursos para os sujeitos por eles analisados, quer a normalização, quer o disciplinamento constituem um alvo bastante importante para a escola, pois todas as sociedades têm normas e disciplina de acordo com as quais socializa-os. O problema apontado por Foucault é que, em nossa sociedade, as técnicas propostas são especificamente perigosas, já que funcionam, de modo muito sutil, como estratégias sem estrategista “o gestor”.

⁴⁸ [...] No interior desses domínios, as normas não são estáticas, mas se ramificam a fim de colonizar, nos seus mínimos detalhes, as micro-práticas, de modo que nenhuma acção considerada importante delas escape: “Compreende-se que o poder da normalização funcione facilmente dentro de um sistema escolar de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ela introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. Foucault e Canguilhem (2003) [...]

Tais técnicas no ponto de vista dos autores devem ser analisadas em sua origem alinhando nas reflexões acerca da “norma” e “disciplina” como um carácter relacional. Tal origem deve ser levado às suas últimas consequências no âmbito do processo de controle e da vigilância⁴⁹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação permanece na sociedade como meio pelo qual os sujeitos têm acesso aos discursos - as verdades historicamente estabelecidas, e sua forma de actuação reflecte a dinâmica das lutas sociais, onde, segundo os interesses políticos, tem-se uma abertura ou restrição ao direito a tais posições de sujeito falante. Portanto, todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo.”

A necessidade da presença dos sujeitos na escola permanece como um ponto consensual, resistindo às críticas que emergem com frequência em diversos contextos. Contrariamente, também é consensual que a Escola, tal qual a conhece, deve mudar, no entanto, diversas acções de cunho transformador “as velhas práticas”: voltam ao disciplinamento como condição básica para um “sucesso”. Tal entrave nos coloca algumas questões: (i) se estaria a sociedade actual apta a romper tais paradigmas? (ii) se de facto, transitando para além da modernidade? (iii) e mais, poderiam os sujeitos se inserirem no ajuste das normas, regras e disciplinas no actual contexto educativo e social, dele participar ou a ele transformar, se apresentados a um outro modelo das políticas educacionais, ou estariam eles apenas alheios aos actuais códigos de verdade, e desta forma, excluídos da possibilidade de expressão/discurso?

Ciente, que parte das respostas face as indagações acima emerge do pressuposto que os saberes pedagógicos são o resultado, em boa parte, da articulação dos processos que levaram à sua práxis aquisição de conhecimentos na base do processo de normalização e disciplinamento interna dos saberes.

A Escola Básica de hoje, caso particular de Moçambique, deve na passe desses postulados e modelos, pautar por uma postura meramente exemplar na

⁴⁹ Considerando que as suas reflexões estão relacionadas com as do Foucault, desenvolvidas no livro *O normal e o patológico*, no capítulo “Do social ao vital” (Canguilhem, 2002).

aplicação das normalizações e disciplinamento, assim como, a definição de estratégias capazes mobilizar e de consciencializar os gestores das escolas e outros intervenientes a responsabilidade de usar os instrumentos em função dos seus reais propósitos e monitorar das boas práticas educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEACON, R.; PARKER, B. *Educação como sujeição e como recusa*. O sujeito da Educação: estudos foucaultianos. 4ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

FISCHER, Beatriz T.D.. *O poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar*. In: *Educação Unisinos*. São Leopoldo: Universidade do Rio dos Sinos.v.6.n.10, jan-jun. 2002.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 3ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1984.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 8ª Edição. São Paulo: Loyola, 2002.

GORE, J.M. *Foucault e Educação - O sujeito da Educação: fascinantes desafios: estudos foucaultianos*, 3ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2000. p.9-20.

JONES, D.M. *Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção*. O sujeito da Educação: estudos foucaultianos. 4ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARROSA, J. *Tecnologias do Eu e Educação. O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*, 4ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, J. C. S. *Foucault e as relações de poder: o quotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica*. 4ª Edição. 2006.

-XXVIII -

CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS DO SOCIALISMO (1975-1991) E DO NEO-LIBERALISMO (1992-2015) EM MOÇAMBIQUE

Hildizina Norberto Dias⁵⁰

INTRODUÇÃO

São muitos os desafios que a Escola pública moçambicana enfrenta e todos eles chegam num momento em que vivemos fascinados com os avanços da Ciência e da Técnica, com o progresso e a prosperidade. São muitas as inquietações ao nível da educação como, por exemplo: (i) inquietações **epistemológicas** (aparecimento de novos paradigmas; **desmistificação do saber** científico; reaproximação do **senso comum**; aprofundamento da **sabedoria prática**); (ii) **inquietações sócio-económicas** (assimetrias e desigualdades sociais e económicas) e (iii) inquietações relacionadas com a formação de um **cidadão** (função cívica e libertadora da educação).

A educação tem estado no centro das atenções das Políticas Públicas em Moçambique. Há uma série de medidas que estão a ser tomadas neste sector, nos últimos anos, de modo a tornar a educação mais competitiva, mais produtiva e mais sintonizada com os avanços que se registam nos sectores do comércio e da indústria. Desde a Independência (1975), a educação moçambicana já passou por várias reformas, desde a de 1975 que visava um afastamento do currículo

⁵⁰ Professora Catedrática em exercício na Faculdade de Ciências da Linguagem Comunicação e Artes (Curso de Português) e na Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia (Escola Doutoral em Educação) da Universidade Pedagógica, Moçambique. Doutora em Educação/ Currículo e Pós-Doutora em Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Brasil.

Português, até ao atual currículo que adota os princípios da profissionalização e o modelo de competência. De seguida, vejamos em que consiste o conceito de Políticas Públicas.

O CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRICULARES EM EDUCAÇÃO

As mudanças tecnológicas, económicas, sociais e culturais obrigam o Estado a ter de repensar sobre a sua responsabilidade na criação de políticas (programas, projetos e ações) voltadas para certas áreas da sociedade. As políticas públicas de acordo com Siebiger (2013:2) “*são formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de uma sociedade*”. A Educação faz parte das políticas públicas sociais da responsabilidade do Estado. Para Jesus e Farenzena (2014:4 e 5) uma política educacional compreende 3 dimensões:

- a) Cultural, que faz menção à seleção do conhecimento e da cultura considerada legítima;
- b) Atribuição de posições e status sociais;
- c) Económica, visto que a política educacional participa na política económica.

As políticas curriculares têm um papel regulador das políticas públicas, definem as decisões pedagógicas mais gerais e estabelecem também a ordenação jurídica e administrativa. Uma das funções principais da política curricular é prescrever uma cultura comum a ser atingida por toda a sociedade, na intenção de criar um projeto de educação nacional. Esta é a principal razão de criar Planos Curriculares que visam também materializar uma certa política cultural. É através da política curricular que o Estado intervém ao nível da educação para ordenar a distribuição do conhecimento e da cultura.

Vejamos de seguida em que consistiram as políticas educacionais e curriculares em Moçambique de 1975 a 2016.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS E CURRICULARES EM MOÇAMBIQUE (1975-2016)

Podemos analisar as políticas educacionais e curriculares em Moçambique subdividindo-as em 3 períodos: Política Educacional Socialista (1975-1991); Política Educacional de Transição (1992-2002) e Política Educacional Neo-liberal (2003-2016).

Política Educacional Socialista (1975-1991);

A política educacional socialista pode ser dividida em 2 etapas:

- Educação Revolucionária (1975-1982);
- Sistema Nacional de Educação (1983-1987).

EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA (1975-1982)

A nível nacional, vivíamos sob a égide da política Socialista que defendia, entre outras elementos, o Estado-providência e uma educação para o povo e ao serviço do povo, cujo projeto nacional primordial era a formação do Homem-Novo.

A Educação Revolucionária defendia que a educação do homem se fazia por meio de uma ligação muito forte entre educação, trabalho, liberdade e democracia. O seu principal objectivo era a luta contra a educação capitalista, colonial, burguesa e excludente. No âmbito desta política revolucionária, a escola era o centro do poder proletário e ela era usada para inculcar valores e estilos de vida. A escola pretendia formar pessoas contestadoras que se libertassem da opressão do colonialismo. Um dos elementos fundamentais da Educação Revolucionária era a defesa da língua portuguesa como Língua Oficial e de Unidade Nacional.

Um dos aspetos mais importantes era a aprendizagem do Comportamento Revolucionário que era a base da definição da moral socialista e aparecia como um tema transversal no currículo, visando a transmissão de valores éticos e morais.

A organização das escolas guiava-se pelo princípio da coletivização e do princípio do Centralismo Democrático. A direção das escolas devia ser moralmente correta e educar pelo exemplo.

SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1983-1987)

Em 1983, criou-se o Sistema Nacional de Educação (SNE). Tal sistema tinha como fundamentos a Constituição da República, o Programa do Partido, a experiência da Luta Armada de Libertação Nacional e os princípios universais do Marxismo-Leninismo. Um dos pilares básicos do projecto educacional em Moçambique era a formação do **Homem-Novo**.

Conforme Dias (2002), vivia-se o grande sonho de criar uma sociedade de igualdade e liberdade, a escola passou a ter uma função redentora e o seu principal papel era criar uma nação forte, unida, moderna e progressista. Os ideólogos marxistas acreditavam que a escola podia criar uma sociedade mais justa e igualitária. A Educação Socialista abre as portas da escola para os filhos dos operários e camponeses.

A reforma iniciada pelo SNE aparece como uma forma de controle hegemónico. Os interesses hegemónicos ligavam-se à ideologia nacionalista de criar nações-estado por meio do uso de uma única língua de forma a alcançar a homogeneização linguística e cultural.

De forma a analisarmos o currículo, temos de ter em conta não só a influência de factores político-ideológicos, económicos e sócio-culturais que rodeiam a construção curricular na educação moçambicana, como também é necessário considerar o tipo de política educacional predominante, as orientações conceptuais, as ideologias curriculares, os tipos de legitimação e teorias curriculares subjacentes aos currículos em Moçambique.

Na Educação Revolucionária, podemos encontrar subjacente características da Teoria Prática (cf. Pacheco-1996) como, por exemplo, legitimidade processual; racionalidade prática; interesse prático; discurso humanista; organização liberal; articulação entre a teoria e a prática. Encontramos também subjacentes categorias da Teoria Crítica (cf. Silva-2003) como ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto e resistência.

O Currículo adoptado pelo SNE continua defendendo uma Teoria Crítica, mas abandona a Teoria Prática e assume uma postura mais tecnicista, com muita rigidez, prescrição e seleção. A concepção de avaliação segue uma lógica classificatória e seletiva.

Os primeiros currículos foram sofrendo várias reestruturações e acompanharam a transição da sociedade socialista para a sociedade capitalista. Nos primeiros anos, a política educacional era mais descentralizada. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborava um currículo mínimo e a concepção curricular era da responsabilidade das escolas. Os professores tinham a tarefa de planificar o ensino e aprendizagem dos alunos. Havia uma escola “verdadeiramente democrática”.

A Política Educacional, nos finais dos anos 80, era de carácter centralizador apesar de, nos discursos curriculares, predominar a concepção humanista, centrada no aluno e na sociedade. A atividade de ensinar tinha

implicações científicas e técnicas, mas também éticas e artísticas. Consideramos que havia uma orientação centrada no aluno porque a intenção fundamental era desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que permitissem, ao aluno, direccionar as suas atividades para os ideais revolucionários de formar o Homem Novo.

A legitimação curricular era normativa porque era obrigatório seguir as orientações centralmente emanadas acerca do cumprimento do currículo. Na época socialista, a legitimação das opções era feita sobretudo por via discursiva, nas várias acções de mobilização e sensibilização que a escola defendia. Ao se realçar as matérias políticas, podemos considerar também que tínhamos também uma Legitimação Curricular Reconceptualista.

Consideramos que a Teoria Curricular predominante nos currículos era a crítica, visto que os currículos foram construídos a partir de uma ideologia curricular de eficiência social e de reconstrução social. O principal objetivo era ter currículos que fossem uma crítica ao regime colonial e a educação aparecia como uma forma de emancipação e libertação dos oprimidos nesse regime. As categorias que alicerçavam o currículo relacionavam-se com questões ideológicas de crítica ao capitalismo, à burguesia, à reprodução cultural e social do tempo colonial. Defendia-se também a consciencialização para a emancipação e libertação do homem.

Ao dizermos que a Ideologia Curricular defendia que a educação era uma forma de libertação dos homens, seria mais coerente que a Teoria Curricular fosse a Crítica mas, no entanto, a Teoria Curricular subjacente ao currículo era a Teoria Técnica. Apesar de estarmos num regime marxista e haver um discurso dialético, apelando a democracia e participação, em termos conceptuais, o currículo não era o resultado da consciência crítica dos professores que visava a emancipação e a agregação dos interesses e experiências escolares dos docentes. O currículo era feito por um grupo de especialistas e a teoria de base era a técnica (cf. Pacheco – 1996).

Afirmamos que a Teoria Curricular de base era a Teoria Técnica por várias razões de entre elas: (i) a existência de uma relação hierárquica entre a teoria a prática e (ii) a definição do currículo em termos de resultados de aprendizagem. O currículo era enviado para as escolas como um plano centralmente determinado, cabendo às escolas implementá-lo.

Com base nos postulados de Pacheco (1996:35), ao definir uma Teoria Curricular, verificamos que os primeiros currículos da educação na época pós-Independência são marcados pelo racionalismo académico em que o conhecimento encontrava-se fragmentado em disciplinas.

A Teoria Curricular que orientava o ensino em Moçambique de 1983 até 2003 era baseada na Pedagogia de Objectivos, tendo uma matriz tecnicista e prescritiva, pois ela antecipava e prescrevia os resultados da aprendizagem.

Nos finais da década de 80, ocorreram mudanças políticas, ideológicas e económicas muito grandes que vão obrigar o governo moçambicano a largar o Socialismo e a enveredar por uma política e ideologia capitalista e Neo-liberal. As mudanças político-ideológicas vividas no país não podem ser analisadas, sem considerar o quadro de mudanças económicas políticas e sociais que ocorrem no mundo nos finais da década de 80.

Nos finais dos anos 80, Moçambique vive momentos de guerra e de ondas cíclicas de cheias e de seca que provocam um decréscimo económico muito grande e uma diminuição da produção de bens alimentares no país. O clima que se vive ao nível social, político e ideológico também afeta a Educação. É assim que se ajusta a Lei do SNE em Maio de 1992. Retira-se neste ajustamento toda a linguagem política relacionada com os princípios socialistas.

POLÍTICA EDUCACIONAL DE TRANSIÇÃO (1992-2002)

Durante mais de uma década, de 1992 a 2003, a educação em Moçambique, em todos os níveis, envolveu-se num movimento reflexivo que visava introduzir uma série de mudanças curriculares. A onda reformista que atinge a educação em Moçambique, não estava apenas relacionada com o movimento de mudanças curriculares internas em Moçambique e em África como também tinha também a ver com a conjuntura política, social e económica e com a crise mundial da Educação.

Com a entrada para um mundo capitalista, globalizado e com a diluição das fronteiras nacionais, os educadores em Moçambique ficam mais atentos ao que estava a acontecer. Por um lado, perde-se o eixo centrado da educação socialista, do humanismo e da escola como a salvação dos problemas. Por outro lado, os sujeitos educacionais têm múltiplas referências e durante cerca de uma década sucedem-se as discussões, os seminários e os fóruns sobre o currículo moçambicano. Nessa discussão participam também a Sociedade Civil e as Agências Internacionais financiadoras como o FMI e o Banco Mundial.

As reformas curriculares que vão acontecer no sistema educacional em Moçambique não são únicas para Moçambique. Os sistemas educacionais em África vão conduzir a afirmação de novas missões e visões. É assim que os sistemas educacionais passam com mais ênfase a elaborar Planos Estratégicos, introduzindo inovações na gestão e transformações curriculares.

POLÍTICA EDUCACIONAL NEO-LIBERAL (2003-2016)

Os currículos planejados a partir de 2003, inserem-se num quadro de adoção de uma política de mercado livre, e na inserção num mundo globalizado dominado pela comunicação e informação. Adotam-se Novas Tecnologias e as reflexões focalizam questões teóricas, filosóficas e práticas sobre a formação dos graduados para uma sociedade que preconiza, por um lado, a universalização dos conhecimentos e, por outro lado, a valorização dos saberes locais e da diversidade cultural.

A atual política caracteriza-se por uma política de Estado mínimo, com a privatização da educação e a falta de obrigação do Estado de assegurar de forma exclusiva os setores sociais (educação, saúde e segurança, etc.). Defende-se a competitividade e a educação passa a ter outros agentes para além do Estado como comunidades, empresas, cooperativas. Constitui-se assim um mercado educacional no qual são os pais que escolhem os serviços que mais se adequam aos seus padrões de vida e aos seus anseios. Para além dos agentes privados e particulares, a educação hoje beneficia-se também das parcerias público-privadas.

Na política liberal, as escolas tornam-se pessoas jurídicas de direito privado e aparecem franquias também no setor da educação. Assistimos ao aparecimento de Empresas de consultoria ao nível da educação. Sobretudo ao nível superior, a educação passa a ser tratada como um serviço comercial e aparecem Fundações e corporações a tentar dominar o mercado universitário.

A partir de 2003, as políticas educacionais adoptam-se paradigmas conceptuais advindos da Psicologia como a Teoria Construtivista e da Pedagogia como o ensino centrado no aluno e uma Pedagogia Culturalmente Sensível com a introdução do Currículo Local e do Ensino Bilingue.

Às inovações curriculares anteriores adiciona-se também novos conceitos e modalidades de ensino como “a aprendizagem ao longo da vida”, a “educação aberta e à distância” e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação para o ensino e gestão.

As reformas curriculares trouxeram elementos novos para a educação como o desenvolvimento de programas de ensino profissionalizantes e baseado em competências. Começaram a surgir com mais ênfase abordagens de ensino e aprendizagem e avaliações mais inovadoras como, por exemplo, o ensino centrado no estudante, a aprendizagem por resolução de problemas (PBL); o trabalho em grupo e multidisciplinar, os temas transversais e avaliação formativa. Há uma maior preocupação de estabelecer ligações com o mercado de trabalho, em particular com a indústria.

CONCLUSÕES

As políticas educacionais e curriculares em Moçambique subdividindo-as em 3 períodos: Política Educacional Socialista (1975-1991); Política Educacional de Transição (1992-2002) e Política Educacional Neo-liberal (2003-2016).

De 1975 a 1992, a política educacional socialista caracterizava-se por defender uma educação revolucionária em que imperava uma moral socialista de defesa dos princípios da igualdade, da coletivização e do Centralismo Democrático. Os currículos adoptados durante a Época Socialista guiavam-se pelas Teorias Curriculares Crítica e Prática.

Durante os anos de 1992 e 2002, existiu um período de transição entre o Socialismo e o Neo-Liberalismo em que se inicia um período de muita reflexão sobre os currículos. Essas reflexões provocaram o surgimento de um movimento de reformas curriculares em todos os níveis da educação moçambicana.

A partir de 2003, a planificação curricular insere-se num quadro de uma política de mercado livre, num mundo globalizado em que, por influência das Teorias Curriculares Pós-Críticas, se vão adotar novos enfoques curriculares como, por exemplo: ensino centrado no aluno; pedagogia culturalmente sensível; temas transversais; Pedagogia de Competências; novos modelos de formação de professores; entrada de novos actores e parceiros educacionais e novas formas de qualificação dos graduados como a educação corporativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, Hildizina Norberto. *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar. Em direção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Maputo, Promédia, 2002.

JESUS, Roseli B. e FARENZENA, Nalú. “Política Curricular para a Educação Básica no Estado do Mato Grosso. Um olhar sobre as orientações Curriculares”. IX ANPED – Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. www.portalanpedsul.com.br Acessado a 12 de Agosto de 2014.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto, Porto Editora, 1996.

SIEBIGER, Ralf Hermes. “Política Pública na Educação”. pt.slideshare.net. Acessado a 23 de Julho de 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

-XXIX -

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
REVERBERAÇÃO DO DISCURSO DA
DIVERSIDADE NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA
ESTADUAIS DE PERNAMBUCO⁵¹**

Itamar Nunes da Silva⁵²

Contemporaneamente, percebemos que 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, a luta pela efetivação de pactos e acordos entre as nações quanto à proclamação e respeito aos Direitos Humanos. Isso se traduz num processo de construção histórica da humanidade na busca de sociedades mais humanizadas. Contudo, entendemos que os resultados são, ainda, muito tímidos.

Nessa mesma direção, os governos brasileiros têm sido signatários da maioria dos tratados internacionais, inclusive daqueles diretamente ligados à educação, sobretudo a partir da promulgação da Constituição Cidadã (1988) e do processo de democratização, com avanços e limites que vivemos, nos tempos atuais. Momento esse em que se vislumbra um conjunto de políticas de Estado comprometidas com a construção da cidadania e com a redução da exclusão social, situando os Direitos Humanos como princípio norteador das políticas sociais, de modo particular, das políticas educacionais.

⁵¹ Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco -PPGE/UFPE- em dezembro de 2015.

⁵² Mestre em Ciência Política e Doutor em Educação. Professor Adjunto da UFPB/CCHLA/DCE e Vice Coordenador do NEPEDH – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania da UFPE.

É nesse processo que a Educação em Direitos Humanos – EDH - passa a ser pensada como elemento indispensável à criação de uma cultura de respeito e ampliação dos Direitos Humanos, tanto em âmbito internacional, como nacional. A criação da Secretaria de Direitos Humanos, com status de Ministério, ligada diretamente à presidência da república, bem como da SECADI (*Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura – MEC - são evidências do espaço que vem sendo conquistado pelos movimentos em defesa dos Direitos Humanos e pela Educação em Direitos Humanos.

Em nível jurídico-legal, a Constituição de 1988, os Programas Nacionais de Direitos Humanos – PNDH I – (BRASIL, SDH/MJ-1996), II (BRASIL, SDH/MJ-2002), e III (BRASIL, SDH/MJ-2010), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH - (BRASIL, SDH/MEC/MJ-2003/2006),– e, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, CNE/MEC-2012), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - (BRASIL, CNE/MEC-2015), são alguns dos diplomas balizadores que apontam para a proteção, defesa e efetivação dos Direitos Humanos. Vale à pena destacar que esses marcos jurídicos foram construídos com ampla participação da sociedade.

Cabe registrarmos que a luta da sociedade civil organizada vem conquistando novos direitos se constituindo como prova concreta de que, no Brasil, não obstante seu passado de limitação da cidadania, tem se avançado na direção de um Estado Democrático de Direito. O reconhecimento da educação como direito inalienável da pessoa humana é uma dessas suas evidências.

Como afirma Herrera Flores (2009), a força dos movimentos sociais⁵³ não pode ser minimizada. Pressupõe-se que muitas novas conquistas e efetivação

⁵³Estamos tomando o conceito de movimentos sociais a partir da interpretação de Maria da Gloria Gohn. Para esta autora, tais movimentos se caracterizam pelas “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf. Gohn, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. Por isso, exercitam o que Habermas denominou de o agir comunicativo. A criação e o desenvolvimento de novos saberes, na atualidade, são também produtos dessa comunicabilidade”. GOHN, Maria da Gloria. In:

de direitos têm sido debitadas a tais movimentos. Esses também favorecem a formação de uma cidadania ativa definida por Benevides (1991) como a “possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes” (p. 20), auxiliando a instituição de uma consciência de que os atores sociais podem gerar mudanças. Tal empoderamento da sociedade parece estar contribuindo para a superação de muitas práticas conservadoras, típicas de nossa formação histórica, em políticas a favor dos grupos vitimizados pelo preconceito e pelos crimes de ódio.

Os melhores exemplos são as políticas de ações afirmativas que estão sendo implementadas pelo governo federal, desde a década de 1990, ampliando-se na primeira década dos anos 2000 e persistindo, nos dias de hoje, embora com bastantes limites, devido as crises econômica, política e ética que assistimos no atual momento histórico. A perspectiva de estagnação econômica, caracterizada pela redução do crescimento econômico, pelo aumento das taxas de inflação e dos índices de desemprego assinalam para uma redução dos investimentos nas políticas públicas de inclusão social.

No campo da educação, especificamente em Pernambuco, segundo o Relatório da Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (Relatório de atividades 2007-2010, dezembro de 2010. Recife, SE/GEDH, 2010), sob a coordenação da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, em consonância com a política nacional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Inclusão – SECADI/MEC vem-se, ao longo desses últimos anos, implementando uma proposta de trabalho assentada na concepção de educação como direito humano bem como da Educação em Direitos Humanos (EDH). Esse trabalho tem sido desenvolvido mediante a articulação com as demais gerências de ensino, nos níveis e modalidades da educação básica da rede estadual, firmando sua atuação nas seguintes linhas de ação: Diversidade e Gênero, Educação Ambiental,

Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, mai./ago, 2011. Para maiores aprofundamentos ver também: Gohn, Maria da Glória. O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011. Movimentos e lutas sociais na história do Brasil. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2009a. Movimentos sociais e educação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009b. Novas teorias dos movimentos sociais. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009c. Educação não formal e o educador social. São Paulo: Cortez, 2010. Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2010a.

Educação Étnico-racial, Educação Fiscal, Combate ao Tráfico de Seres Humanos, Direitos Humanos e Cidadania, Educação Indígena, Saúde e Prevenção nas Escolas, Protagonismo Juvenil (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA-, Prevenção da violência e abuso contra a criança e o adolescente).

É com esse entendimento que, com a presente pesquisa, **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: reverberação do discurso da diversidade nas escolas estaduais da Rede pública de Pernambuco** buscamos apreender como as políticas, programas e ações de Educação em Direitos Humanos – EDH - da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, em consonância com o PNEHDH, vem se reverberando nas escolas tendo em vista a criação de uma cultura de promoção, de defesa e de ampliação dos Direitos Humanos.

Para o desenvolvimento dessa investigação, elegemos a linha de ação **Diversidade e gênero** por ser uma temática que comporta múltiplos entendimentos, sobretudo, porque em nossa realidade o preconceito, a discriminação e a intolerância persistem na escola e no seio da sociedade, não obstante o avanço do nosso processo de democratização. O corte temporal que privilegiamos para ser investigado é o período compreendido entre 2007 e 2010, momento em que o Estado de Pernambuco passa a desenvolver políticas públicas na direção da Educação em Direitos Humanos, estando alinhado politicamente com o governo federal contando, assim, com as condições favoráveis para o desenvolvimento de políticas públicas.

Nessa perspectiva, tomamos por base a noção de que políticas públicas são aquelas “capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população” (SOUZA, 2006, p. 21). Partimos do entendimento de que a instalação de políticas públicas somente se concretiza no Estado Democrático de Direito em diálogo com a sociedade. Isso significa que a participação democrática dos cidadãos é uma condição imprescindível para a efetivação de políticas de inclusão social, na medida em que as demandas da sociedade são discutidas com os gestores e incluídas como políticas de governo e/ou de Estado.

Desse modo, a política pública de EDH, implantada no referido período tinha como intenção desenvolver projetos e ações na área de EDH pela Secretaria de Estadual de Educação, ampliando as reflexões e debates acerca da temática e, dessa forma, a consciência da importância da defesa, da promoção e da efetivação dos Direitos Humanos.

Assim, nessa pesquisa intentamos apreender a reverberação da política de EDH nas escolas públicas estaduais de Pernambuco e, se a prática discursiva

em **diversidade e gênero** têm contribuído para a promoção de mudanças nas relações intersubjetivas da escola, forjando espaços de criação de uma cultura de Direitos Humanos.

Tendo em vista que a Educação em Direitos Humanos pressupõe relações de intersubjetividade baseadas no respeito à alteridade, elegemos, para o presente estudo, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003) que assume papel importante na investigação dos Direitos Humanos na contemporaneidade, a teoria crítica dos Direitos Humanos de Herrera Flores (2009) a análise de discurso – ADC de Fairclough (2001) e a Educação em Direitos Humanos a partir de Candau (2014, 2008, 2007, 2002, 2000) como instrumentos teórico-conceituais e metodológicos, respectivamente.

Do ponto de vista epistemológico, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003) está ligada à tradição da teoria crítica da Escola de Frankfurt, cuja principal obra publicada no Brasil tem como título **luta por reconhecimento** - A Gramática Moral dos Conflitos Sociais.

A abordagem metodológica adotada é de natureza qualitativa. Para tanto, utilizamos a análise de discurso, por se articular com a teoria do reconhecimento, cuja abordagem/apreensão discursiva desenvolveu-se através do Modelo Tridimensional de Análise Crítica de Discurso (ADC) com base em Fairclough (2001). A opção pela ADC se deveu 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.

É importante assinalar que a presente pesquisa se efetivou, do ponto de vista empírico, através da análise dos documentos da SE/PE e da realização de entrevistas em escolas, em sete Gerências Regionais de Educação (GREs) e com integrantes da equipe da Gerência de Educação em Direitos Humanos (GEDH) com gestores da SE/PE e escolas, técnicos, professores e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, percebemos através das amostras das escolas estaduais selecionadas como campo de investigação, que muitas formas de violência à alteridade foram detectadas. Os preconceitos, discriminações e agressões morais aos grupos do LGBT, a persistência do racismo, do desrespeito às pessoas com deficiências, às pessoas acima do peso e de religiões alternativas,

mostram que a gramática moral dos conflitos sociais que se reproduziram nas escolas escolhidas precisa passar por processos de ressignificação com base na EDH, cuja principal tarefa consiste em instaurar e fomentar uma cultura de Direitos Humanos.

Todas essas formas de violências percebidas, a partir das entrevistas realizadas com técnicos, gestores, professores e alunos, incluindo-se dentre estes últimos, as diversas representações da diversidade, produzem dor, sofrimento, tortura moral e psicológica nas pessoas atingidas pelo não reconhecimento de suas identidades e especificidades.

A negação desse reconhecimento, conforme vimos com Honneth, favorece o desenvolvimento de sentimento de tristeza, de desânimo contribuindo para aflorar estados depressivos nas pessoas feridas por ofensas morais, às vezes, progredindo para gerar sujeitos com perda da autoconfiança e de baixa autoestima.

Em contrapartida, percebemos que a política de EDH favoreceu a vivência de experiências exitosas, identificadas em várias escolas da amostra qualificada selecionada, confirmando que é possível engendrar-se mudanças culturais a partir da educação.

Ao final, evidenciamos que as ações ligadas à diversidade e gênero contribuíram para a instalação e fomentação de uma cultura em Direitos Humanos e para mudanças nas práticas sociais, embora de forma limitada. As escolas que adotaram a política de EDH, com maior compromisso e profissionalismo vivenciando ações que deram visibilidade à dignidade da pessoa humana com relação à diferença obtiveram maior êxito.

Nessa perspectiva cabe indagarmos como as políticas, programas e ações de Educação em Direitos Humanos se concretizaram no trabalho educativo das escolas favorecendo a instalação e a fomentação de uma cultura em defesa e ampliação dos Direitos Humanos?

Partimos do pressuposto de que a prática discursiva em diversidade, foco do presente estudo, tem contribuído para a promoção de mudanças nas relações intersubjetivas da escola, criando espaços para instalação de uma cultura de Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, fato relevante a ser destacado é que o Estado de Pernambuco, entre 2007 e 2010, era o único no Brasil que estabelecera uma política de Educação em Direitos Humanos, de forma sistemática, para toda a rede estadual de educação.

Entendemos, assim, que existia importante mobilização no Estado, no sentido de combater a violação de direitos, especialmente aqueles ligados à preservação da vida.

Especificamente no campo da educação, ao longo dessa investigação, mostramos, com base nos fundamentos teórico-conceituais e metodológicos adotados, que a execução da política de EDH se efetivou com nuances diferentes nas escolas eleitas como campo de investigação no presente estudo.

Em que pese a seleção qualificada de escolas como campo de pesquisa, percebemos que havia unidades escolares em que a EDH ganhou maior visibilidade com a realização de *Experiências Bem-Sucedidas*, a exemplo da Escola Polivalente de Abreu e Lima, que se notabilizou pela realização de trabalhos nas temáticas da orientação sexual e da tolerância religiosa, inclusive com recebimento de premiação e menção honrosa; a Escola Maria Gayão Pessoa Guerra, em Araçoiaba, visível também pelo engajamento interdisciplinar dos docentes e pela apresentação das temáticas ligadas à cidadania e a orientação sexual através da arte da representação teatral, ambas jurisdicionadas à Gerência Regional Recife Metro Norte; Escola Vicente Monteiro, em Caruaru, com importantes discussões acerca do respeito e reconhecimento à alteridade, à tolerância religiosa e à orientação sexual.

É importante ainda lembrar que a própria política da SE/PE foi contemplada, em 2008, com o recebimento de Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o que mostra a visibilidade da política estadual de EDH, em nível nacional.

Pelas vozes dos técnicos e professores, apreendemos que nos quatro anos de governo, embora a disciplina Direitos Humanos tenha sido introduzida como componente curricular optativo, o que surpreendeu é que 80% das escolas escolheram esse componente cuja responsabilidade ficava a cargo de um professor da área de humanas. Nas vozes dos técnicos entrevistados este momento obteve relativo sucesso porque contou com a participação de um docente que assumira a responsabilidade direta de executar as ações da política de EDH na prática educativa da escola. Foi nessa perspectiva que identificamos *Experiências Bem-Sucedidas* nas escolas, devido, sobretudo à iniciativa de algumas escolas e de docentes que abraçaram a política de EDH com muita persistência, empenho e esforço.

Contudo, o alcance da prática educativa em EDH foi relativamente tímido nas escolas selecionadas, pois as condições concretas dificultaram a

maioria dos docentes no desempenho das tarefas docentes com maior eficiência e efetividade.

Por outro lado, apreendemos que nas escolas em que, além da presença do professor responsável pela condução da disciplina de Direitos Humanos adotaram o princípio da interdisciplinaridade, os resultados foram mais efetivos, a exemplo da Escola Polivalente de Abreu e Lima. Como sabemos, a interdisciplinaridade implica em que as temáticas de Direitos Humanos perpassando diferentes componentes curriculares de forma transversal, independentemente de seu escopo teórico-epistemológico.

É importante ainda destacar que os conhecimentos relativos à Educação em Direitos Humanos, pelas vozes dos entrevistados, se constituem como um saber necessário a todos(as), sobretudo se a escola tem como horizonte a formação de alunos/cidadãos capazes de intervir criticamente na realidade social. Contudo, muitos docentes não se sentiam com a preparação e segurança suficientes para abordar os conhecimentos relativos aos Direitos Humanos, segundo ratificaram suas próprias vozes.

Por isso, captamos no discurso dos entrevistados que a implementação das ações ligadas à EDH, particularmente aquelas vinculadas à ação diversidade, deram-se de forma bastante descontinuada tanto nas diversas GREs, quanto nas escolas. Os docentes, sobretudo aqueles das áreas de física, matemática e biologia, se sentiram desamparados para a execução do trabalho docente em sala de aula pela ausência de formações específicas e de materiais didáticos (vídeos, livros, textos, periódicos, portfólios, software, roteiros de ações, etc.) que os apoiassem na sua prática de ensino.

Para os docentes, a EDH tratava-se, não apenas da introdução de novos conhecimentos cognitivos de forma interdisciplinar, mas de conteúdos que precisavam, acima de tudo, ser oferecidos a partir de situações problemas através da utilização de metodologias ativas. Desse modo, a sua abordagem, de forma competente, no cotidiano da vida escolar, passava a exigir fundamentos teórico-conceituais e teórico-metodológicos que muitos docentes careciam. Daí a constatação de que os processos de formação foram insuficientes para dotar os docentes dos instrumentos teóricos e metodológicos requeridos para o exercício do processo de ensino em EDH.

Segundo depoimento de técnicos da SE/PE, as formações realizadas com professores e técnicos nos anos de 2007, 2008 e, ainda em 2009, privilegiaram uma maior participação de educadores de apoio e gestores, inclusive com ofertas de cursos de especialização nas universidades, incluíram dentre outras temáticas, a de gênero e a de educação indígena. Esses técnicos

tinham a tarefa de serem os multiplicadores de tais formações para o conjunto de docentes de suas respectivas escolas. Contudo, esses processos formativos poucas vezes ocorreram no espaço escolar, em virtude da falta de disponibilidade dos técnicos e docentes e, até mesmo por que aqueles não se consideravam com a devida preparação para serem os multiplicadores.

Essas limitações de ordem técnica e operacional, segundo as vozes dos entrevistados, obstaculizaram bastante a efetivação de uma prática educativa em EDH que apontasse para desencadear mudanças nas relações sociais e que favorecesse a instalação e fomento de uma cultura em Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, diante da realidade constatada, achamos importante indagar: em que medida uma prática de Educação em Direitos Humanos pode ter algum grau de efetividade num contexto marcado por inúmeras formas de violação de direitos e de carências sociais, de modo a garantir a existência de uma vida digna? Será possível se vivenciar uma EDH em contextos educacionais tão adversos, marcados por diferentes limitações, a exemplo de formações insuficientes, carência de materiais didáticos e da presença de professores, de certa forma, desmotivados pelas precárias condições estruturais de trabalho e de salários?

Entendemos que a mudança cultural na sociedade não é uma tarefa fácil, muito menos na escola por ser esta uma invenção daquela e estar predisposta às suas determinações. Por isso Gadotti adverte que, “a educação não é certamente, alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolida sem ela” (GADOTTI, 1984, p. 63). A educação é, por sua própria natureza, uma prática social dialética estando, portanto, permeada pela contradição.

Com essa compreensão mostramos que as relações entre educação e sociedade e educação e poder exigem a politização da prática docente, o que significa indagar por que, para que e para quem eu faço educação, assim como ter a clareza dos valores a favor de quem são ministrados. Por isso é fundamental conhecer o contexto social em que a escola está inserida e ouvir as vozes, democraticamente, de quem faz a sua história. O eco dessas vozes pode trazer a invenção de uma nova postura social, de uma nova forma de olhar uma mesma situação, se constituindo como embrião de uma nova cultura.

Assim, a prática de uma Educação em Direitos Humanos deve estar atenta e bem articulada com as lutas que se desenvolvem na sociedade, pois as leis que, verdadeiramente, se cumprem são aquelas emanadas das lutas sociais em cada momento histórico. Não basta ter boas leis (a exemplo dos discursos da universalização dos Direitos Humanos da ONU, da UNESCO, da UNICEF, da

Anistia Internacional, etc.), sobretudo se estas forem gestadas no âmbito das elites dirigentes, tal qual foi abordado por Herrera Flores ao longo deste trabalho. Desse modo, as lutas sociais por mais direitos ou por efetivação de direitos são contínuas e provisórias. Somente algumas vezes são contingentes.

Foi com esse olhar que percebemos a existência de mudanças culturais nas falas dos alunos que participaram dos grupos focais, sobretudo aqueles ligados à orientação sexual, ao racismo e à tolerância religiosa, em que pese sinalizarem a persistência de amplos processos de preconceito e de discriminação. Isso porque, independentemente de tais violações à alteridade, os(as) alunos(as) vão se assumindo como lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, negros(as), ou como adeptos de religiões afrodescendentes ou de outras, a exemplo da religião Wicca, etc., como forma de se autorrealizarem como pessoas e como cidadãos de direitos.

Talvez, como destacou um dos docentes entrevistados, a afirmação da identidade de gênero e da negritude, não estejam nem tanto ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem em EDH, mas com o eco que vem das ruas, da grande mídia, das paradas da diversidade, das lutas sociais e das leis instituídas que penalizam a prática do preconceito e da discriminação. Tal análise merece ser relativizada, pois, não obstante ser verdadeira a constatação da relevância dos diferentes ecos mencionados pelo docente acima referido, não podemos deixar de levar em conta que existe uma íntima relação entre escola e sociedade, sobretudo se a escola faz uma educação centrada nesta relação, com um olhar no que ocorre fora de seus muros, fazendo acontecer uma educação para a vida.

Outro importante achado foi percebermos que grupos de alunos religiosos, devotos de tradições fundamentalistas que demonizam, veementemente, a prática da homoafetividade e dos ritos religiosos afrodescendentes, foram capazes de se mostrarem tolerantes a tais práticas, pelo menos em seus discursos proferidos em público. Vale a pena lembrar que as igrejas da Assembleia de Deus e as doutrinas neopentecostais, são aquelas que tomam uma posição mais radical com relação à moral cristã.

Com essa apreensão inferimos que para os alunos pouco vale o discurso da universalidade. Para eles o mais importa é viver sua autorrealização independente do que pesam o restante da sociedade colocando em cheque valores que são tomados como universais segundo a moral cristã, embora entendamos que permanece uma tensão entre universalismo e culturalismo.

Outro fato observado é que, a semelhança da pesquisa de Abramowicz e Rodrigues (2011), o conceito de diferença e de diversidade é utilizado

indiferentemente, isto é, com tendo o mesmo sentido, o que reforça o estudo das autoras.

Por outro lado, consideramos que a política de EDH poderia ter avançado muito mais se não fosse o monitoramento da PMPG (Programa de Modernização da Gestão Pública). Ao operar na busca da modernização gerencial da administração escolar, aos moldes das estratégias neoliberais fundamentados no controle excessivo, na eficiência, na competitividade e nos resultados, a Secretaria de Educação privilegiou os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática. Esse monitoramento institucional desmoderado, nas vozes dos docentes, visava elevar o IDEB do Estado, “sufocando e engolindo” os outros componentes curriculares, fragilizando a implementação das ações ligadas à política de EDH.

Em que pese esses aspectos acima mencionados terem dificultado a implementação dos programas e ações de EDH, entendemos que a sua formulação, pelos gestores governamentais da SE/PE, tendo por pretensão desencadear ampla discussão de temáticas ligadas aos Direitos Humanos, nas escolas da rede estadual de Pernambuco, entre 2007 e 2010, foi alcançada.

Fica, no entanto, uma questão aberta: a política de EDH se constituiu como uma política de Estado ou de governo na SE/PE? Pelas vozes dos entrevistados (técnicos de GREs, de escolas e docentes), nem uma nem outra. Talvez, muito mais, como uma política de pessoas que, em determinado momento histórico, estavam à frente da máquina estatal e que militavam e se identificavam com as causas dos Direitos Humanos. Isso talvez seja reforçado pela fragilização da política na medida em que tais pessoas se retiraram da sua condução, sobretudo no 2º governo de Eduardo Campos, 2011-2014.

Contudo, com base nas análises que fizemos, entendemos que a política de EDH se constituiu como política de governo e não como de Estado. Embora a união venha, sistematicamente incentivando e investindo na produção de estudos e pesquisas em EDH no Brasil, com a produção de títulos, de vídeos, na elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007), nas Diretrizes Nacionais de EDH (2012), através do CNE (Conselho Nacional de Educação) e na promulgação de um conjunto de leis que promovem, protegem e defendem os Direitos Humanos, ainda se constituem como medidas insuficientes para a concretização da EDH como política de Estado capaz de favorecer a instalação de uma cultura em Direitos Humanos.

De outra parte, não obstante os percalços, percebemos que a semente foi plantada e se os resultados práticos ainda são tímidos, apesar da relevância e do alcance visualizados em muitas das experiências exitosas comprovadas, a sua

continuidade como política de governo ou de Estado pode vir a consolidar-se. A EDH que se faz nas escolas poderá oferecer importante contribuição à instalação e fomentação de uma cultura de resistência em Direitos Humanos conforme atestam muitos dos resultados apresentados na pesquisa.

A participação da união, em articulação com os entes federados, como vem ocorrendo desde a década de 1990, com sistemáticas políticas e ações ligadas aos Direitos Humanos é fundamental. Assistimos à formulação de importantes políticas a exemplos dos Programas Nacionais de Direitos Humanos 1, 2 e 3, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e das Diretrizes Nacionais para a EDH.

Acrescente-se que os movimentos sociais também, há um bom tempo, vem abraçando as causas ligadas aos Direitos Humanos, resultando como fruto dessas lutas muitas leis que protegem, promovem e garantem a defesa de muitos destes direitos.

Por fim, temos a clareza de que na sociedade capitalista neoliberal a afirmação dos Direitos Humanos é complexa, polêmica e muito tensa. Somente com muita tenacidade, determinação e firmeza é que os embates sociais poderão se aproximar da concretização do *nunca mais* o que significa “promover o sentido histórico e resgatar a memória em lugar do esquecimento” (CAUDAU, 2014). É importante lembrar que os processos sociais são contraditórios, com avanços e muitos limites, ou como diria Lênin, com um passo para frente e dois passos para trás.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVIDES, Vitória. *A Cidadania Ativa: Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

CANDAUA, Vera Maria. PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação. SACAIVINO, Susana. AMORIM, Viviane. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores* (livro eletrônico). 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. *Critical Discourse Analysis*. Teun A. van Dijk, ed. *Discourse as Social Interaction*, Vol. 2. London: Sage. 1997.

FLORES, Joaquim Herrera. *Teoria Crítica dos Direitos Humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito*. 5. Ed., São Paulo: Cortez, 1984.

HONNETH, Axel. *Sofrimento de Indeterminação: uma reatualização do Direito de Hegel*. Trad. Rúrion Soares Melo. São Paulo: Editora Singular/Esfera Pública, 2007.

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

_____. (2003b), “Redistribution as recognition: a response to Nancy Fraser”, in N. Fraser e A. Honneth. *Redistribution or recognition: a political-philosophical exchange*, Londres/Nova York, Verso, p. 110-197.

_____. (2003c), “The point of recognition: a rejoinder to the rejoinder”, in N. Fraser e A. Honneth. *Redistribution or recognition: a political-philosophical exchange*, Londres/Nova York, Verso, p. 237-267.

_____. Democracia como cooperação reflexiva. John Dewey e a teoria democrática hoje. Trad. Lúcio Rennó. In: Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001b. p. 63-91.

SOUZA, Celine. Políticas públicas: uma revisão da literatura. In: Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez., 2006, p. 20-45.

- XXX -

ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA PAULISTA NA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE SISTEMA

Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira – Unesp (Brasil))

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de pesquisa qualitativa sobre análise da política pública curricular da Educação Básica paulista, em interface com a política pública de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo.

Nesta introdução explicitamos o objeto de estudo representado pela análise de política pública curricular, tendo como pano de fundo os resultados de sua avaliação de sistema denominada Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo, referenciada por SARESP. Almejávamos contribuir com discussões sobre necessidade de desenvolver uma “cultura” de multirreferencialidade e abordagem multidisciplinar para análise de políticas públicas; especificamente, pretendemos apontar para a urgência de alteração da política pública curricular vigente e sensibilizar educadores de outras instituições para uma abordagem dos problemas educacionais nesta linha.

Elegemos o tema pelo motivo de termos sido administradores e implementadores de políticas públicas educacionais e constatado a ineficácia da Educação Básica, fracasso este, depreendido a partir dos dados de seu maior avaliador de sistema o SARESP. Concebemos a avaliação de política a partir da ideia de ciclo, nos detendo nas fases de implementação e avaliação (BATISTA; REZENDE, 2011). Admitimos ser esta concepção polêmica, mas também didática e pertinente, dado ser processual o fenômeno político.

Alvitramos necessário definir conceitos de disciplinaridade e multirreferencialidade, uma vez que subsidiarão a análise dos dados. Trata-se de forma diferente de fazer conhecimento, diferente visão de mundo, superando a fragmentação e o reducionismo causal. Um saber a que *cade* “partilhar e não replicar” (FAZENDA, 2013, p. 18). Saber que não esgota a compreensão de fenômenos sociais em monocausuismo, mormente, quando a política que norteia um sistema se mostra inadequada, a exemplo do sistema educacional paulista. Entende-se que “a multirreferencialidade na análise dos fatos, das práticas, das situações, dos fenômenos educativos se propõe explicitamente a uma leitura plural, a partir de diferentes ângulos”, contrariamente a reducionismos. (BORBA, 1998 p. 120). Ou seja, o estudo de um objeto a partir de tomada e miragens múltiplas e diferentes.

Ainda no âmbito de conceituação, define-se política pública como o direcionamento decidido pelo grupo que detém o poder de fazê-lo, poder em consonância com competência decisional governamental, de um Estado. (ARRETCHE, 2005). Por Estado compreende-se a instituição de estável permanência que dá sustentação à sociedade. (HÖLFLING, 2005).

METODOLOGIA

Envidamos pesquisa qualitativa em aportes de multirreferencialidade e multidisciplinaridade, privilegiando aspectos conceituais do materialismo histórico, do pensamento foucaultiano e ancorados nos achados das neurociências educacionais. A seguir descrevemos os procedimentos realizados e a questão do problema que visualizávamos e continuamos a visualizar, enquanto implementadores da Educação Básica em uma região. Demandávamos compreender por que na Educação Básica do Estado de São Paulo se investe tanto e já há tempos, em avaliação externa, cujos resultados indicam reiterado insucesso do Sistema de Ensino, mesmo com medidas políticas deflagradas para reversão, sem sucesso. Apontamos procedimentos políticos administrativos de capacitação em serviço, bonificação por metas de qualidade atingidas, remuneração extra para professores que lecionam em locais de difícil acesso, sem, contudo, esgotar a lista de tais.

Nossa questão de pesquisa fora compreender por que os administradores do sistema e o Governo sendo cômicos do fracasso educacional, não esquadrinham a principal política educacional que é a curricular? Sequer passa por análise acurada que ultrapasse o patamar pedagógico (necessário, sem dúvida) e não se abre a foros colaborativos de outros campos disciplinares. Ou

ainda, por que não se ultrapassam as ponderações meramente pedagógico-psicológicas (necessárias, sim) que se mostram, por si mesmas, inadequadas para resolver a problemática. A afirmação de insucesso salta quando se examinam os resultados dos últimos cinco anos, disponibilizados *on-line* pela Secretaria Estadual de Educação, registradas adiante. A avaliação sistêmica externa não aconteceu apenas nos últimos anos, sim já há vinte anos, não se tornando ainda indicativo de sensibilização de que a política educacional (nível global) não tem alcançado a finalidade precípua de levar à aprendizagem, merecendo no mínimo sofrer alteração no aspecto fundante expressa pela política curricular (nível singular) adotada. No currículo, (também política) é que se abriga, sob o guarda chuva representado pela política pública educacional de Educação, supomos, o nó contrário ao sucesso. Afinal, desde o sentido etimológico, currículo é caminho e, em educação, o caminho por onde se transita para educar.

As afirmações sobre o fracasso escolar do sistema público de Educação Básica Paulista, passa por confirmações a partir de resultados de tabelas que elaboramos a partir de dados dos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP), disponibilizados *on-line* no *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, cujas interpretações das mesmas passaremos a tecer. Referem-se aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. (SARESP, 2014).

TABELA 1 - Ensino Fundamental Anos Iniciais

Resultados Gerais de Desempenho - Saresp 2010-2014: Matemática - Percentuais de alunos por níveis de proficiência da D.E.

Nível de Proficiência	4ª Série/5º ano				
	2010	2011	2012	2013	2014
Abaixo do Básico	14,6	12,5	15,8	13,9	10,5
Básico	30,9	28,5	29,7	33,9	27,4
Adequado	37,0	36,9	35,2	35,2	39,1
Avançado	17,4	22,0	19,2	16,9	23,0

Fonte: Secretaria de Educação do Estado São Paulo/Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional/Diretoria Regional de Ensino de Franca – 2010 a 2014.

Pelas tabelas de 1 a 4, pode-se concluir que os anos iniciais do Ensino Fundamental funcionam como âncora positiva contra o fracasso do sistema público escolar paulista, que, sem este desempenho, estaria ainda abaixo do que

se apresenta. Percebe estabilidade em ascensão positiva no aprendizado de Língua Portuguesa e Matemática, mas este aspecto não pode ser apreendido nos resultados dos anos finais, nem aos resultados do Ensino Médio, conforme tabelas de 3 a 6.

TABELA 2 - Ensino Fundamental Anos Iniciais

Resultados Gerais de Desempenho - Saresp 2010-2014: Língua Portuguesa - Percentuais de alunos por níveis de proficiência da D.E.

Nível de Proficiência	4ª Série/5º ano				
	2010	2011	2012	2013	2014
Abaixo do Básico	11,4	9,5	9,7	8,4	6,8
Básico	32,0	29,1	28,1	29,7	26,3
Adequado	38,8	40,0	38,9	40,6	42,4
Avançado	17,8	21,4	23,3	21,3	24,4

Fonte: Secretaria de Educação do Estado São Paulo/Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional/Diretoria Regional de Ensino de Franca – 2010 a 2014

TABELA 3 - Ensino Fundamental Anos Finais

Resultados Gerais de Desempenho - Saresp 2010-2014: Matemática - Percentuais de alunos por níveis de proficiência da D.E.

Nível de Proficiência	8ª Série / 9º Ano				
	2010	2011	2012	2013	2014
Abaixo do Básico	27,2	28,5	31,3	32,4	30,4
Básico	60,3	57,2	55,3	52,2	53,6
Adequado	11,3	12,9	12,3	13,8	14,5
Avançado	1,2	1,4	1,0	1,6	1,6

Fonte: Secretaria de Educação do Estado São Paulo/Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional/Diretoria Regional de Ensino de Franca – 2010 a 2014.

TABELA 4 - Ensino Fundamental Anos Finais

Resultados Gerais de Desempenho - Saresp 2010-2014: Língua Portuguesa - Percentuais de alunos por níveis de proficiência da D.E.

Nível de Proficiência	8ª Série / 9º Ano				
	2010	2011	2012	2013	2014
Abaixo do Básico	20,8	25,4	25,7	28,4	23,7
Básico	57,3	55,3	55,4	53,3	55,4
Adequado	19,7	17,2	17,0	16,3	18,6
Avançado	2,2	2,2	1,9	2,0	2,2

Fonte: Secretaria de Educação do Estado São Paulo/Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional/Diretoria Regional de Ensino de Franca – 2010 a 2014

Os resultados apresentados nas tabelas supra indicadas, antecipa-se que o aluno concluirá o Ensino Médio sem atingir as proficiências desejadas; indicam que a porcentagem de alunos portadores de habilidades de nível avançado, esperadas do curso para concorrer ao mercado, ingresso e continuação de estudos superiores, categoriza-se como precária e abaixo do básico, como depreendido a seguir:

TABELA 5 - Ensino Médio

Resultados Gerais de Desempenho - Saresp 2010-2014: Matemática - Percentuais de alunos por níveis de proficiência da D.E.

Nível de Proficiência	3ª Série				
	2010	2011	2012	2013	2014
Abaixo do Básico	53,4	52,7	50,4	50,1	48,0
Básico	42,1	42,1	44,2	44,8	47,6
Adequado	4,1	5,0	5,1	4,9	4,2
Avançado	0,3	0,2	0,3	0,2	0,2

Fonte: Secretaria de Educação do Estado São Paulo/Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional/Diretoria Regional de Ensino de Franca – 2010 a 2014.

TABELA 6 – Ensino Médio

Resultados Gerais de Desempenho - Saresp 2010-2014: Língua Portuguesa - Percentuais de alunos por níveis de proficiência da D.E.

Nível de Proficiência	3ª Série				
	2010	2011	2012	2013	2014
Abaixo do Básico	34,9	34,6	30,1	38,1	35,1
Básico	39	39,2	38,9	37,1	37,5
Adequado	25,1	25,6	30,3	23,9	27,0
Avançado	0,8	0,7	0,6	0,9	0,4

Fonte: Secretaria de Educação do Estado São Paulo/Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional/Diretoria Regional de Ensino de Franca – 2010 a 2014

Comprova-se pelas tabelas 5 e 6 que o patamar atingido variou de 0,2% e 0,4% respectivamente em Matemática e Língua Portuguesa. No nível adequado, aquele onde o conhecimento da série é mediano, não se logrou nem a 15%. Infere-se, pois, a ineficácia da Educação Básica Estadual Paulista, considerando o rendimento precário apresentado pela saída do Ensino Médio de turmas que estiveram nas escolas, no período de 2010 a 2014. Note-se que há exclusão e fracasso da política pública curricular oficial, de caráter centralizado e padronizado. Diferenças individuais de aprender e de ensinar são relegadas, mormente a importância de se conhecer e aplicarem na prática docente os achados das neurociências. Certo que este precário desempenho sinaliza para perpetuação de diferenças de classes sociais, diferenças de empoderamento cultural e simbólico, favorecendo os mais abastados, restringindo àqueles que não têm acessos a bens fundamentais de educação, saúde, lazer. Estas ponderações históricas materialistas por si somente não esgotam a problemática do fracasso da política pública curricular. Há que se chamar para discussão outro campo como o das neurociências, bem como sinalizar com o pensamento foucaultiano de poder e de construção de “verdades”, estudados (respectivamente no método da *genealogia* e da *arqueologia*).

Aprender e ensinar encerram em si natureza sociocultural, mas também compreendem uma base anátomo-fisiológica que exige abordagem específica de ensino. O cérebro se modifica estruturalmente e fisiologicamente sob o influxo da aprendizagem; há um período ótimo para se aprender correspondente aos

anos iniciais do Ensino Fundamental, estendendo pela vida toda, dada a enorme plasticidade neuronal o que alenta face às situações de incapacidades. (FRIEDRICH, PREISS, 2006).

No entanto, a plasticidade neuronal e a potencialidade de aprender sempre, por si somente, não garantem aprendizagem. São necessárias condições intencionais e constantes propícias. Referimo-nos à mediação cultural (neste caso profissional) de um educador consciente destas funções e que responda a elas com exercícios específicos nas chamadas salas de recurso, em colaboração dialógica com os outros educadores do aluno que assim precisar. Há que privilegiar o trabalho com os fundamentos ativadores, exigidos pela memória, emoção, atenção. Em outras palavras, o gosto e o reconhecimento pelo aprender e a experimentação de sucesso precisam estar lucidamente presentes no ensinar. Sob tal influxo, regiões corticais diferentes são acionadas ao mesmo tempo, possibilitando conhecimento proximal, formulação de hipóteses. Por tudo exposto, afirmamos que o currículo padronizado em vigor não dá conta de incluir no sucesso os que aprendem em ritmo e forma diferenciados, tanto quanto é insuficiente a monorreferencialidade sedimentando uma política pública curricular (no caso do sistema paulista).

O exame de uma política pública curricular deve ainda considerar as inúmeras variáveis intervenientes no seu desenrolar, que, em regra, funciona como poder catalisador positivo ou negativo, contrapondo-se aos objetivos estipulados pela própria política, questão de poder micro que se instala em qualquer papel, vigente em qualquer instituição.

Poder é categoria conceitual variável em conformidade da corrente teórica com que se a defina. Preferimos a *genealogia* foucaultiana que, a nosso ver contemplam com propriedade as relações capilares, no interior das instituições. Poder, para Michel Foucault (2012), não necessariamente é o oficial ou o do chefe. Reside em todos aqueles que exerçam papéis, dentro ou fora das instituições. O poder organizando fatos, discursos, sempre em uma mesma ordem, acaba por fomentar a crença de que esta ordem é verdade infalível e aceita por todos como natural. Os resultados evidenciados no SARESP cumprem o papel de analisar o sistema oficial de ensino da Educação Básica; engendram a “verdade” de que a o ensino público é e será sempre precário; naturalizam o fracasso; atemporalizam-no; banalizam a crença de que há apenas uma maneira de ensinar, metodologia representada pelo socioconstrutivismo

O fracasso do material oficial desenvolvido na última década no Estado de São Paulo, abriga-se no poder oficial de implantação e no poder local e micro de implementação, dentro das escolas onde a pressão, a vigilância desconfiada e

ferrenha determina seu uso exclusivo, sob quaisquer condições, sob pena de represália, exposição e constrangimento. Tolhe-se a liberdade de ensinar e as diferenças no aprender. No caso da autonomia e saber docente ouviram-se pesquisas e teorias como, por exemplo, as de Nóvoa, (1992) desencontrando-se também das modernas pesquisas e achados neurocientíficos.

O material didático pelo qual se desenvolve, desde a alfabetização, até ao médio é considerado pelos supervisores educadores implementadores, como o único a ser empregado, transformando os transgressores destes preceitos em réus e tratados, segundo estes, com assédio profissional (alguns declarando-se assediados moralmente).

A força desta política curricular é então mais uma questão de relação de poder local que de nível central. “De implementadores que constroem ‘verdades’, uma vez que detém o poder de desejar esta ou aquela verdade.” (FOUCAULT, 2012).

Podemos dizer que a questão de pesquisa: em face de baixo rendimento de seu sistema, a política pública curricular não é abandonada, ou alterada, pode ser respondida apoiada nas ponderações tecidas. Isto é pela transformação da teoria sócio construtivista em dogma, na ótica de educadores supervisores; no reducionismo impingido à análise dos fatos, porque não se faz pluridisciplinar e nem multirreferencial; na desconsideração da importância de se conhecer e aplicar os achados das neurociências nos cursos de formação, no cotidiano docente das salas de aulas; na concepção ultrapassada de conhecimento, de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política pública curricular em vigor no Estado de São Paulo é expressão de um macropoder econômico empresarial na educação e micropoder de funcionários que, desqualificam o saber prático do professor, ferindo a pluralidade do ensinar e do aprender. Há ausências de ferramentas teóricas plurirreferenciais e pluridisciplinares para análise de políticas públicas e nos cursos de formação de professores. Propomos estudos de neurociências em interface com Didática, Metodologia e Prática de Ensino, nos cursos de formação inicial e continuada, esperando superação do problema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, Marta. *Estudo pensamento e criação*. Campinas: UNICAMP, 2005.

BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria; REZENDE, Mônica de. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. In: _____; MATTOS, Rubens Araújo. (Orgs.). *Caminhos para análise das políticas de saúde*. Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social/FAPERJ, 2011. Disponível em: <<http://www.ims.uerj.br/ccaps/wp-content/uploads/2011/10/LivroCompleto-versao-online.pdf>> Acesso em: 6 dez. 2015.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos cursos de formação. In. BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Org.) *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: Ed. USFSCAR, 1998.

FAZENDA, Ivani. (Org.) *O que é interdisciplinaridade?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREDRICH, G.; PREISS, G. Educar com a cabeça. *Viver, Mente & Cérebro*, São Paulo, Ano XIV n. 57, p. 50-57, fev., 2006.

FOUCAULT, Michel *Microfísica do poder*. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

_____. *As palavras e as coisas*. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HÖLFLING, Heloisa. *Estudo pensamento e criação*. Campinas: UNICAMP, 2005.

INSTITUTO PROMINAS. *Ciências biológicas: neurociência*. Material Didático. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, [s.d.].

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In. _____. *Os professores e sua formação* (Coord.). Tradução de Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SARESP. *Boletins e resultados: rede estadual*. 2014. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2014/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>> Acesso em: 30 nov. 2014.

POLÍTICAS GLOBAIS LIMITANDO A DIVERSIDADE DE CURRÍCULOS LOCAIS: COMO PENSAR/FAZER CURRÍCULOS PARA CONTEXTOS SINGULARES COMO OS TERRITÓRIOS DE RISCO?

Jamile Trindade Freire – UFBA (Brasil)

INTRODUÇÃO

Desde a implantação do modelo neoliberal em vários países tem-se observado a redução, ou mesmo o desaparecimento, de políticas específicas de Estado em detrimento do avanço do mercado na definição e regulação dos interesses e das relações sociais. O Estado tem reduzido seu papel regulador por representar um “obstáculo” à soberania do consumidor, sendo desacreditado por se tornar, na concepção neoliberal, obsoleto e incompetente para solucionar os graves problemas sociais. Com isso, tudo o que se refere à qualidade do que seja público torna-se sinônimo de precário, inútil, inferior, enquanto o privado é valorizado como eficaz, eficiente e competente (PACHECO, 2003).

Neste contexto, a competitividade vem sendo eleita como elemento imperativo à modernização dos Estados-Nação, a partir da economia baseada em um tipo de “conhecimento para fazer algo” (MACEDO, 2016) e o desenvolvimento de competências para produzir mais e melhor, o que pode ser percebido, por exemplo, com o incremento de políticas educacionais voltadas à lógica do mercado global, através do discurso da socialização do consumo para o desenvolvimento da economia, em detrimento da efetivação dos objetivos essenciais da função social da educação, entre eles a formação para a cidadania e justiça social, o que faz a educação ser uma área visada nesse processo globalizante.

Diante disto, convocamos algumas reflexões de Santos (2011) quando argumenta que a modernidade é baseada em uma dinâmica tensão entre o pilar da regulação (garantidor da ordem social, regido pelos princípios do Estado, do mercado e da comunidade) e o pilar da emancipação (pretensão de uma boa ordem em uma futura sociedade, pela redução das disparidades entre o ideal e o real). Entretanto, Santos afirma que na atual conjuntura o colapso do pilar da emancipação dentro do pilar da regulação é o que mais enfaticamente configura a circunstância sociocultural dos Estados ocidentais.

Para Santos, a tensão existente entre tais pilares praticamente desapareceu em função do encolhimento da emancipação moderna em detrimento da expansão da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência, assim como da submissão da regulação moderna aos princípios do mercado. Nesta ótica, pode-se inferir que historicamente a educação tem sido empregada em ambos os pilares. Importante destacar que muitas das disputas para a definição dos conteúdos dos currículos escolares foram, e continuam sendo, em decorrência desta tensão.

No atual contexto, à educação vem sendo destinada duas funções distintas e contraditórias na preservação da relação entre Estado e sociedade, o que fica evidente principalmente na disputa pelo território do currículo rumo ao isomorfismo curricular tendo como parâmetros fundamentais a eficiência, a excelência e a equidade, a partir da definição do tipo de conhecimento que a escola deve contemplar.

Esse “conhecimento para fazer algo” (MACEDO, 2016), baseado em competências, é operacional e utilitarista, “separado de seu valor formativo” e legitimado pela sua capacidade de otimizar performances para atender ao gerencialismo neoliberal em seus diversos contextos de ação.

Nesta conjuntura, a educação é a mola mestra para o desenvolvimento desse tipo de conhecimento e dessa nova formação de recursos humanos e o currículo, embora se constitua como um dispositivo capaz de organizar processos formativos sensíveis às demandas socioculturais específicas, acaba sendo utilizado como artefato pelo qual os Estados-Nação ajustam seus sistemas educacionais para a formação de sociedades padronizadas e ratifica normas e convenções globais com o objetivo de atender aos interesses neoliberais.

Uma vez que o nacional deixou de ser a esfera suficiente da produção econômica neoliberal, atuando conjuntamente com forças sociais e econômicas supra e transnacionais, os Estados-Nação se vinculam para promover a “educação global” como parte de políticas sociais produtivas, rumo à “Economia

Global do Conhecimento – ECG” (DALE, 2009), o que significa drásticas alterações nas políticas curriculares nacionais.

Nesse sentido, pode-se considerar que tais alterações na educação, a partir do currículo, têm como objetivo o desenvolvimento de sujeitos inovadores/criativos para a acumulação de “capital humano” (BALL, 2001). Dessa forma, as atenções em todo o mundo, viraram-se para os sistemas educacionais por se tornarem locais importantes para a produção de estoque desse capital.

Mas, como estamos falando de um sistema capitalista, tais sistemas educacionais não poderiam deixar de visar o lucro. Passa-se, portanto, a educação para a economia como um setor de serviços, perdendo o Estado o seu monopólio. Abre-se o sistema educacional para o mercado com novas instituições encarregadas de reorganizar, a educação, o currículo e as subjetividades.

Neste cenário, o Banco Mundial, em 2003, apontou a premente necessidade de transformar radicalmente a escola, priorizando as tecnologias e as parcerias público-privadas para a modernização dos sistemas educacionais, abrindo caminho para o acesso de empresas transnacionais nos setores educacionais dos países.

No Brasil, mesmo antes dessa lógica ser apontada, esse ideário já se manifestara oficialmente na promulgação da Constituição Federal de 1988, ao apresentar a ideia de currículo com uma base comum nacional, regulamentado posteriormente pela Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira – LDB, que determinou e consolidou essa nova organização em todos os níveis de ensino. Assim, foram criados mecanismos norteadores e reguladores da educação, como os Parâmetros e Diretrizes Curriculares, o Plano Nacional de Educação – PNE, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica etc.

Percebe-se, então, que a implantação de um currículo e um sistema de avaliação nacional vem se consolidando gradativamente sem considerar as discussões e os avanços no campo do currículo que privilegiam as construções coletivas e o respeito às singularidades locais e regionais, ou seja, às culturas, identidades, subjetividades e demandas particulares, como no caso dos territórios de risco.

Diante disto, *como pensar/fazer currículos para contextos locais singulares, como os territórios de risco, especialmente no caso das redes municipais, a partir de políticas educacionais globais forjadas para responder ao mercado neoliberal e suas diretrizes e normas homogeneizantes de regulação da educação?*

Com esta indagação, e retomando a discussão sobre o aparecimento de agentes sociais privados no cenário da educação, discutiremos na seção seguinte a privatização da educação pública pelo mercado educacional e a orientação política do neoliberalismo na construção de um currículo único para a escola básica brasileira.

Esses agentes operam globalmente, a partir dos princípios do mercado, forjando novos modos de governabilidade e sociabilidade, estabelecendo novas formas de relação público-privado, onde os limites entre o público, o privado, o filantrópico e o não-governamental são deslocados reiteradamente com vistas à solução dos problemas decorrentes da má gestão do setor público.

NEOLIBERALISMO E PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO: A LÓGICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AJUSTE

No Brasil, o grupo que se apresenta como a panaceia para qualidade da educação e a construção de uma base comum nacional junto ao Ministério da Educação – MEC é composta por parceiros oriundos de empresas e bancos privados, além de grandes corporações financeiras (MACEDO, 2014). Em 2013, nasce dessa parceria o “Programa Todos pela Educação”, com o intuito de “ajudar” especialistas brasileiros e americanos desenvolver metas e ferramentas para modernizar a educação brasileira.

Como argumentos para justificar a ineficiência do Estado em resolver o problema da má qualidade da educação brasileira, Viviane Senna (Presidente da Fundação Ayrton Senna), em entrevista ao jornalista Ricardo Miotto, do jornal Folha de São Paulo (17/06/15), comentou sobre as causas da crise na educação e a inevitável entrada das parcerias privadas na reestruturação da educação. Ela defende a necessidade de “currículos claros e objetivos” que ofereçam caminhos para superar a “falta de preparo dos professores” e a “inadequação dos materiais didáticos”. Alimenta ainda, uma dicotomia escola-sociedade calcada na ideia de obsolescência das escolas e incompetência ou despreparo dos professores.

Com esse ideário, essa parceria, visando atingir a Meta 7 do PNE (2014-2024) – “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” –, criou, em 2015, o documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”, portador de diretrizes de um projeto nacional de qualificação do Ensino Básico, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular –

BNCC, tendo como principais proponentes a Fundação Ayrton Senna, a Fundação LEMANN, o Instituto NATURA, o banco Itaú, entre outros.

Compreendendo um pouco mais esse projeto educacional, o referido documento enfatiza que “temos agora de fazer a travessia para outra estratégia de desenvolvimento: produtivismo incluyente, pautado por democratização de oportunidades econômicas e educacionais” (BRASIL/SAE, 2015), baseado na lógica de meritocracia empresarial, assumindo, inclusive, o sistema de premiações e punições.

Os resultados de uma pesquisa coordenada pela Professora Theresa Adrião e colaboradores, apresentada no “Relatório Sistemas de Ensino Privados na Educação Pública Brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação”, em abril de 2016, apontam para o fato da incidência cada vez maior da atuação de sistemas privados no ensino fundamental nos municípios brasileiros.

Segundo tal estudo, essa situação estimula uma “proliferação da lógica privada na educação pública e a incidência dos atores empresariais na gestão da política educacional”, o que se dá “em detrimento dos mecanismos de participação democrática e do fortalecimento de atores comprometidos com a estruturação de sistemas públicos de educação” (ADRIÃO et al., 2015).

Nesse contexto, são ofertados pelas empresas pacotes de serviços e produtos padronizados cuja composição varia com o interesse e a capacidade de pagamento das prefeituras, ignorando as realidades e demandas regionais e locais. Além disso, não existe um sistema público de controle sobre a qualidade dos materiais ou sua adequação às diretrizes curriculares. O estudo evidencia ainda a constituição de um nicho de mercado de corporações que atuam no setor financeiro, tendo os grupos Positivo, Santillana, Objetivo, Abril Educação e Pearson como os maiores do mercado educacional no Brasil (ADRIÃO et al., 2015).

Por fim, a pesquisa apontou que a falta de transparência, de participação e de controle estatal sobre os sistemas privados de ensino coloca em dúvida sua capacidade de promover a inclusão e o reconhecimento de grupos historicamente marginalizados em seu direito à educação, como “[...] estudantes com deficiência ou necessidades especiais, do campo, de comunidades indígenas e quilombolas e demais populações tradicionais [...]” (ADRIÃO et al., 2015).

Com isso, as escolas públicas são entregues à gestão privada, tanto na administração quanto no controle, que apresenta um discurso de igualdade de oportunidades, quando, na verdade, fomenta-se as desigualdades sociais, além de inviabilizar a diversidade curricular.

Analisando o disposto no Art. 26 da LDB quando estabelece que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013).

e mais especificamente seu § 7º, que determina que “os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios” (BRASIL, 2013), podemos observar que existe uma grande contradição em relação ao contexto atual da política educacional no país, além de desconsiderar as determinações desse parágrafo no que tange à diversificação curricular a partir das características regionais e locais da sociedade, especificamente em relação da inclusão dos princípios desse parágrafo, que devem fazer parte das escolas situadas em territórios de riscos.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS: POLÍTICAS GLOBAIS LIMITANDO A DIVERSIDADE DE CURRÍCULOS LOCAIS

Retomando a questão: *como pensar/fazer currículos para contextos locais singulares, como os territórios de risco, especialmente no caso das redes municipais, a partir de políticas educacionais globais forjadas para responder ao mercado neoliberal e suas diretrizes e normas homogeneizantes de regulação da educação?* Faz-se pertinente compreender que pensar/fazer os currículos desses territórios requer o entendimento do risco que parta do paradigma da complexidade, contemplando os processos históricos de constituição desses territórios, considerando as relações intersubjetivas dos grupos sociais aí presentes, seus valores, interesses e perspectivas de formação que uma prescrição outorgada não dá conta.

Como pudemos perceber, há uma grande contradição em relação ao contexto atual da política educacional no Brasil e as determinações da LDB no que tange à diversificação curricular a partir das características regionais e locais da sociedade. Diante disso, a BNCC proposta nesse contexto fere a Lei de Diretrizes em diversos artigos, notadamente nos Art 3º e 15º, que garantem

liberdade aos professores, autonomia pedagógica às escolas e compromisso com a formação *na, com e para* a diversidade.

Entendemos que a construção de um currículo comum nacional deve acontecer num processo democrático de negociação, articulando diferenças como possibilidade de produção de outros sentidos no debate de ideias, construindo formas coletivas de deliberar sobre a dinâmica de projetos educativos, considerando e garantindo o diálogo com disposições gerais e demandas locais.

Nessa perspectiva, os currículos não podem ser construídos como modelos únicos a serem adaptados em qualquer contexto, sem levar em conta as realidades singulares e comprometendo a autonomia das políticas e práticas curriculares locais, como no caso dos territórios de risco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. et al. *Relatório Sistemas de Ensino Privados na Educação Pública Brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação*. ONG Ação Educativa, Campinas-SP, 2015 Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/mapas>. Acessado em 25 abr. 2016.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteira*, v.1, n. 2, p. 99-116, jul/dez 2001.

BRASIL. Congresso. Lei nº 12.796 (Abr. 2013). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Planalto, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 4 mar. 2015.

BRASIL/SAE. *Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Brasília, 2015.

DALE, R.. A globalização e o desenho do terreno curricular. In: *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*. PEREIRA, M. Z.; CARVALHO, M. E. P.; PORTO, R. C. (Org.). Campinas, SP: Alínea, 2009.

FREIRE, J.; LAGO, A. O. Preocupações globais influenciando currículos locais: a redução de risco de desastres (RRD) nos territórios de risco. É possível pensar no socioconstrucionismo curricular? IN: *XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares*, 2014. Disponível em:

http://webs.ie.uminho.pt/coloquiocurriculo/Painel%20de%20comunica%C3%A7%C3%B5es_%20dia%202019.pdf. Acesso em: 11 mar. 2016.

MIOTO, R. Educação é baseada em achismos, não em ciência', diz Viviane Senna. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 jun. 2015. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1643231-educacao-e-baseada-em-achismos-nao-em-ciencia-diz-viviane-senna.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MACEDO, E. *Currículo e competência*. In: Lopes, A.C. Macedo, E. (Orgs.). *Disciplinas e Integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M.N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n.80, set.2002, p.401-422.

SAVIANI, D. O plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1232-1255, out. 2007.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Repenser l'éducation: vers un bien commun mondial?* Paris, UNESCO, 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Glossário de Terminologia Curricular*. Paris, Bureau Internacional de Educação da UNESCO, 2016a.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Educação para Cidadania Global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Paris, UNESCO, 2016b.

PRINCÍPIOS EDUCATIVOS OU OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM? REORIENTAÇÕES EM TORNO DA QUESTÃO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Jane Bittencourt, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo identificar um percurso a respeito da questão da integração curricular desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), datados dos anos 1990/2000, passando pelas resoluções a respeito de diretrizes curriculares dos anos 2010 até o atual documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua segunda versão, de maio de 2016. Consideramos que esta questão, aqui analisada em uma perspectiva longitudinal, é de extrema relevância, não somente pelas suas implicações para as práticas pedagógicas escolares, mas principalmente pelo fato de que há, em relação a esta temática, certa continuidade desde os documentos curriculares da década de 1990, em meio a certas mudanças. Ou seja, as políticas curriculares nacionais aqui consideradas, marcadas por relações de forças que se situam entre demandas internacionais e a busca de definições locais, se efetivam em continuidades e mudanças, evidenciando uma dinâmica da qual resultam diversas contradições. É esta dinâmica que procuraremos elucidar.

PRINCÍPIOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A trajetória das propostas curriculares nacionais, no que diz respeito à integração curricular, tem, sem dúvida, um marco na publicação dos PCN, a partir de 1997, devido, primeiramente, à adoção da noção de competências como fator de integração. De fato, esta é uma das possibilidades de integração curricular, na medida em que os três elementos que constituem uma competência (conhecimentos, habilidades e comportamentos) podem ser compartilhados

entre diversas disciplinas, como sugere Perrenoud (1999), um de seus proponentes. Por isso mesmo, um currículo por competências não seria compatível com um currículo estritamente disciplinar, organizado por objetivos.

As diversas análises críticas em relação à adoção da noção de competências como princípio de organização curricular, tanto no caso da educação profissional (Ramos, 2002; Deluiz, 2001), quanto no caso da educação básica em geral, particularmente do ensino médio (Macedo, 2002; Lopes, 2001; Costa, 2005), indicam a evidente aproximação, assumida nos documentos curriculares dos anos 2000, entre educação e as necessidades do mundo do trabalho, assim como a tendência a privilegiar comportamentos e submeter os conteúdos curriculares ao controle, tendo em vista o alcance de resultados.

Trata-se, como conclui Lopes (2001) a respeito das reformulações curriculares do ensino médio, de uma perspectiva não crítica de educação, que busca adequação ao eficientismo social. Neste contexto, a adoção da noção de competências se refere a uma combinação, como assinala a autora, entre princípios construtivistas e comportamentalistas em um enfoque supostamente democrático, com ênfase na autonomia do sujeito.

No âmbito do ensino médio, de acordo com as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 1998b), publicadas ainda antes dos PCN de 2000, são propostos os princípios éticos, políticos e estéticos como eixos estruturantes gerais a serem assegurados por meio tanto da interdisciplinaridade interna e entre as três áreas de conhecimento, que passam a ser então definidas⁵⁴, quanto da transversalidade, com base na introdução dos temas transversais⁵⁵.

É relevante situar o contexto das políticas públicas no qual se inserem estes documentos, cuja filiação, mencionada já no volume introdutório dos PCC para o ensino fundamental, remete à participação progressiva do Brasil, desde o final dos anos 1980, no movimento internacional encabeçado pela aliança entre órgãos de financiamento e de fomento a políticas sociais, como é o caso da Unesco, Unicef e Banco Mundial, citados na apresentação dos PCN (BRASIL, 1998a).

⁵⁴ As três áreas sugeridas são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nas Diretrizes Curriculares para o ensino médio que datam de 2012, é eliminado o termo "tecnologias" e a Matemática passa a ser considerada como área separada das Ciências Naturais. As áreas passam a ser definidas como: Linguagens; Matemática; Ciências Naturais e Ciências Humanas. A BNCC segue esta organização.

Do ponto de vista das propostas educacionais, é neste contexto que se situa a aproximação da política curricular brasileira com o princípio holístico e transdisciplinar que a UNESCO assume, principalmente a partir da proposta dos quatro pilares da educação (DELORS, 1998). A partir de então, tem início uma sucessão de propostas educativas, de caráter humanitário, em nível global, voltadas prioritariamente a países que apresentam desigualdades socioeconômicas ou com fragilidade em relação à preservação dos direitos humanos.

Este seria o panorama no qual é definido o eixo educativo principal da política curricular neste momento, a formação para a cidadania, eixo enfatizado em todos os volumes dos PCN, com base nas diretrizes curriculares então vigentes. Trata-se de uma política curricular de cunho neoliberal, com traços fortemente marcados pela influência de instâncias de controle e regulação transnacionais, que se constitui, do ponto de vista de suas concepções pedagógicas, por uma dinâmica permeada, como atestam diversos trabalhos, por processos de recontextualização e hibridismo (BALL, 2001; LOPES, 2005).

PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Gerais para a educação básica e para o ensino fundamental de nove anos, ambas de 2010, notam-se mudanças significativas em relação aos princípios educativos gerais adotados na década anterior, que passam a se expressar em torno de dois termos: formação humana integral e educação de qualidade social. Estes princípios derivam da consolidação da busca pela organicidade da educação, numa perspectiva sistêmica, que serve como premissa para a articulação entre o educar e o cuidar, como afirma o artigo 6 da resolução (BRASIL, 2010a):

na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível de escolarização, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.

Conforme análise desenvolvida a respeito dos princípios educativos presentes em ambas as Resoluções (BITTENCOURT, 2015), destaca-se a definição da qualidade social da educação, que podemos sintetizar em três aspectos: acesso, permanência e inclusão e sucesso escolar; adoção da

centralidade no estudante e na aprendizagem; exigência de padrões mínimos de qualidade associados aos sistemas nacionais de avaliação.

Estes princípios derivam do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007 que, segundo análise realizada por Saviani (2007), consolida dois pilares, o técnico e o financeiro, tendo em vista operacionalizar o Plano Nacional de Educação então em vigor. O aspecto técnico se refere à criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2005, instrumento de acompanhamento e avaliação da educação brasileira, a partir do qual segue-se o estabelecimento de provas nacionais associadas ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O pilar financeiro diz respeito ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), lançado em 2006, que passa a ser estendido a toda a educação básica. O PDE se caracteriza pela diversidade de programas, ações e atos administrativos com a intenção de regulamentar o funcionamento de novos programas cuja unidade pode ser encontrada na busca da denominada qualidade total da educação básica.

Entre os diversos programas criados a partir do PDE, é importante considerar os programas associados à educação integral, como é o caso do Programa Mais Educação, instituído em 2007, no qual é formulada uma proposta de formação humana integral com base na ampliação do tempo, espaço e dos saberes escolares, em um currículo intercultural.

Portanto, em relação às diretrizes curriculares anteriores, que serviram de base aos PCN, evidenciamos permanências e um deslocamento, da formação para a cidadania para a formação humana integral. Neste contexto, os princípios de interdisciplinaridade, contextualização e transversalidade, tão importantes no âmbito dos PCN, se fazem menos presentes, pois passam a se inserir em um outro propósito educativo principal, a educação integral e integrada, tendo em vista a formação humana integral, com a intuito de assegurar a qualidade social da educação.

PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL

Os princípios citados anteriormente se encontram na afirmação presente na página inicial do atual documento da BNCC: "o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social" (BRASIL, 2016, p.1). Com poucas argumentações conceituais e sem a menção a seus referenciais teóricos, destacamos, no documento, o fundamento básico adotado, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, enunciado, em

continuidade com os documentos anteriores, como: "garantia de acesso, pelos estudantes e pelas estudantes, às condições para seu exercício de cidadania" (BRASIL, 2016, p.24).

Entretanto, o conceito de cidadania é reposicionado em um contexto um tanto diferenciado, como é evidente pela adoção de novos termos como, por exemplo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O rodapé do documento da BNCC define o que são objetivos de aprendizagem citando o Glossário publicado pela UNESCO em 2016, segundo o qual objetivos de aprendizagem se referem à "especificação da aprendizagem a ser alcançada ao término de um programa ou de uma atividade educacional" (UNESCO, 2016a, p.66). O Glossário é um documento que tem a intenção de esclarecer os propósitos da Educação para Cidadania Global (ECG), uma proposta educacional de ordem transnacional que vem sendo gestada pela UNESCO desde a década de 1980, consolidada em 2015 em torno de uma prioridade: "a gestão responsável do meio ambiente e a preocupação a paz, a inclusão e a justiça social" (UNESCO, 2015, p.10).

O argumento principal para a proposta de ECG, segundo o mesmo documento, é o reconhecimento de que houve, desde a década passada, um crescente aprofundamento da complexidade, incerteza e tensão social, assim como das situações de violência, exclusão social e intolerância. Além disso, aprofundaram-se as mudanças climáticas e a degradação ambiental, o que torna urgente a adoção do desenvolvimento sustentável como prioridade.

O documento afirma uma abordagem humanista a partir de princípios éticos e valores universais e propõe uma educação em nível mundial, que seja inclusiva e voltada para o bem-estar comum da humanidade. Trata-se de uma "abordagem holística, que ultrapassa as dicotomias tradicionais entre os aspectos cognitivos, emocionais, éticos" (UNESCO, 2015, p. 41). Nesta, como afirma o documento, continua pertinente a noção de competências, formuladas a partir de um ponto de vista humanista, em um currículo baseado na diversidade local e, ao mesmo tempo, em valores universais.

De modo a melhor compreender alguns termos específicos adotados na BNCC, como é o caso dos objetivos de aprendizagem ou dos temas especiais, recorreremos a outro documento também da UNESCO, publicado em 2016. Trata-se de um guia pedagógico destinado à auxiliar na elaboração de currículos alinhados com a Educação para a Cidadania Global (ECG), que se refere ao "sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global" (UNESCO, 2016b, p.14).

A ECG concebe a aprendizagem ao longo da vida, com ênfase no aprender a aprender, e considera as chamadas três áreas de aprendizagem, que são: cognitiva, socioemocional e comportamental. Estas se referem aos quatro pilares da educação, que devem ser enunciados como competências na promoção do desenvolvimento sustentável. Para cada uma destas áreas são propostos resultados de aprendizagem, atributos dos alunos, tópicos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem a serem definidos para os diversos níveis de ensino⁵⁶. Todos esses níveis de especificação sugeridos pelo guia não se referem a áreas nem a conteúdos curriculares específicos, pelo contrário, servem como elementos a serem compartilhados para além das disciplinas, na perspectiva da transdisciplinaridade.

No que diz respeito às indicações de como implementar a ECG, o documento ressalta que não há uma maneira única de implementar esta proposta, pois cada política curricular nacional deve se adaptar às demandas próprias dos sistemas educativos e aos seus contextos socioculturais. A ECG exige a criação de práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas, voltadas para o atendimento às comunidades.

Em relação à integração curricular, além do caráter holístico e transdisciplinar já mencionado, é proposta, em continuidade com os PCN, a inserção dos agora chamados temas especiais⁵⁷, com o intuito de assegurar a integração transversal entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre áreas. Trata-se de "temas sociais contemporâneos que contemplam, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral" (UNESCO, 2016, p. 47).

É importante ressaltar ainda que, na proposta de ECG, a avaliação da aprendizagem deveria, como sugere o documento de 2015, considerar as múltiplas dimensões da aprendizagem de modo a preservar sua perspectiva holística, contrapondo-se às tendências internacionais que tendem a avaliar

⁵⁶ Estes diferentes elementos organizadores do currículo (áreas de aprendizagem; resultados de aprendizagem; atributos dos alunos; tópicos de aprendizagem e objetivos) se encontram no quadro da página 29 do documento (UNESCO, 2016).

⁵⁷ No Glossário encontramos a observação de que se trata de um sinônimo ao termo temas transversais. Os temas agora propostos são: Economia, Educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais e computação; Direitos Humanos e cidadania; Educação ambiental.

somente o que pode ser facilmente medido, como argumentam os próprios pareceristas da UNESCO (AMADIO; OPERTTI; TEDESCO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até agora procuramos colocar em evidência os princípios educativos predominantes em três momentos, nos PCN e documentos curriculares correspondentes, dos anos 1990/2000, nas Resoluções dos anos 2010 e no documento atual da BNCC. Nestes diferentes momentos, procuramos destacar como a questão da integração curricular tem sido tratada.

Concluimos esta análise identificando mudanças que se inserem em meio a algumas permanências. É o caso da adoção da noção de competências como elemento articulador do currículo, com mudanças de ênfase, desde os PCN, no âmbito da formação para a cidadania, passando pela formação humana integral, até a adoção da Educação para Cidadania Global, na Base. No caso, esta permanência pode ser compreendida pela aliança das políticas governamentais, a partir da década de 1980, com organismos de financiamento, regulação e acompanhamento da educação, no que se refere ao aspecto técnico e financeiro estabelecidos nos anos 2010, como mencionamos anteriormente.

No que se refere ao aspecto pedagógico, esta filiação se refere à adesão às propostas da UNESCO, com as quais também evidenciamos elementos de continuidade, como é o caso da transdisciplinaridade numa perspectiva holística, o que se evidencia pela adesão aos pilares da educação, presentes desde os PCN até a BNCC. Desse modo, a proposta da BNCC, baseada, embora de maneira implícita, nos documentos atuais da UNESCO de divulgação da ECG, preserva o princípio das competências, que muda de ênfase, deslocando-se da interdisciplinaridade, tendo em vista a formação para a cidadania, para o incremento da formação integral, e daí para uma espécie de síntese de ambos. Portanto, como procuramos evidenciar, em relação aos aspectos técnico e financeiro, que marcam as políticas educacionais nas décadas de 2000 e 2010 há, sem dúvida, continuidade. Em relação ao pedagógico, mesmo se há mudanças significativas, parece não ter havido, até o momento, ruptura.

Nesta dinâmica cabe ressaltar ainda algumas contradições. Por exemplo, a definição de objetivos disciplinares que se referem a conteúdos curriculares muito específicos, como vemos nas diferentes áreas da atual versão da BNCC, é evidentemente contraditória à proposta holística, transdisciplinar e transversal da ECG. Da mesma maneira, a tendência a preservar as avaliações dos sistemas de ensino a partir de critérios e índices internacionais, considerando os objetivos de

aprendizagem disciplinares, associados a áreas de conhecimento consideradas mais essenciais, também é contraditória à própria proposta educativa à qual a Base se refere.

De modo geral, podemos questionar de que modo os currículos brasileiros, baseados neste grau de especificação de objetivos de aprendizagem, seriam compatíveis com os propósitos educativos aos quais o documento se filia: uma perspectiva humanista, baseada em valores universais, de caráter holístico e transdisciplinar.

Ou seja, será que a Base, como está sendo definida, possibilitará a definição de propostas curriculares locais, abertas, de caráter humanista, baseadas em valores humanos universais, com pedagogias inovadoras, que visam especificamente ao atendimento às necessidades das comunidades locais? Como será garantia a integração curricular, se o foco das aprendizagens se encontra em objetivos associados a conteúdos escolares que deixam de revelar sua constituição socio-histórica?

Finalizamos apontado para um último aspecto, que se refere ao argumento de que a BNCC tem sido elaborada em um processo democrático de discussão e participação pública, a partir de consensos. Mesmo aceitando que o documento tenha sido debatido no que diz respeito à definição dos objetivos de aprendizagem pelas áreas, cabe questionar se há de fato esclarecimento e consenso em relação aos seus princípios educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADIO, M.; OPERTTI, R; TEDESCO, J. C. Le curriculum au XXI^e siècle : défis, tensions et questions ouvertes. *Recherche et prospective en éducation*, UNESCO, Paris, Réflexions Thématiques, N° 9, p.1-4, 2014.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e diretrizes curriculares locais. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, jul/dez 2001.

BITTENCOURT, J. O projeto educativo para a educação básica e a educação integral. In: BITTENCOURT, J. THIESEN, J., MOHR, A. (Orgs.). *Projetos formativos em educação integral: investigações plurais*. Florianópolis: NUP/CED, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago. 1998b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, DF, 14 jul. 2010a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, DF, 15 dez. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular - Proposta Preliminar - Segunda versão revista*. Brasília, DF, abr. 2016.

COSTA, T.A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular: algumas considerações. *Revista Brasileira de Educação*, maio-ago., n.29, p.52-62, 2005.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da educação: Implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001.

LOPES, A.C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, p. 1-20, 2001.

LOPES, A.C. Política de currículo: recontextualizações e hibridismos. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.50-64, jul/dez 2005.

MACEDO, E. *Currículo e competência*. In: Lopes, A.C. Macedo, E. (Orgs.). *Disciplinas e Integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M.N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n.80, set.2002, p.401-422.

SAVIANI, D. O plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1232-1255, out. 2007.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Repenser l'éducation: vers un bien commun mondial?* Paris, UNESCO, 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Glossário de Terminologia Curricular*. Paris, Bureau Internacional de Educação da UNESCO, 2016a.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Educação para Cidadania Global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Paris, UNESCO, 2016b.

- XXXIII -

CURRÍCULO: TERRENO DE DISPUTAS E ARTICULAÇÕES POLÍTICAS

Janini Paula da Silva – UFPE/CAA (Brasil)⁵⁸

Kátia Silva Cunha – UFPE/CAA (Brasil)⁵⁹

Jessica Flaíne dos Santos Costa – UFPE/CAA (Brasil)⁶⁰

Jéssica Rochelly da Silva Ramos – UFPE/CAA (Brasil)⁶¹

INTRODUÇÃO

Com o presente trabalho pretendemos abordar discussões sobre as articulações políticas que envolvem a educação e as políticas curriculares. Trabalharemos a partir da perspectiva pós-estruturalista por entender sua tentativa de resolver limitações de outras abordagens⁶², por considerar a ação dos sujeitos como um aspecto crucial para compreensão de tais políticas e principalmente por enfatizar a importância de se analisar o discurso das políticas (MAINARDES et al. 2011).

⁵⁸ Mestranda em educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA, Caruaru – PE. E-mail: Janini_silva@hotmail.com.

⁵⁹ Professora da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, PPGECM/CAA. E-mail: kscunha@gmail.com

⁶⁰ Mestranda em educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA, Caruaru – PE. E-mail: jessicaflaine@hotmail.com.

⁶¹ Mestranda em educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA, Caruaru – PE. E-mail: rochellyramos@hotmail.com.

⁶² Outras abordagens como as descritivas, pluralistas e as marxistas no trato das políticas educacionais.

No primeiro tópico, “Educação e as influências que atingem e transformam o campo educacional”, buscamos abordar as transformações históricas sofridas pelo setor público e como a educação acompanha essas transformações refletindo suas influências.

No segundo tópico, “Currículo como campo de disputa na expressão do que é legítimo através da normatividade”, tratamos com mais afinco das questões curriculares. Abordamos o currículo não apenas como política, mas como política cultural que precisa expressar em seu corpo conhecimentos, valores, costumes e saberes de sujeitos e identidades coletivas, uma vez que, o conhecimento vivenciado nas escolas é o conhecimento considerado legítimo e tais saberes precisam estar normatizados para adquirirem legitimidade.

Com o trato de tais temas buscamos refletir sobre as articulações políticas que se desenvolvem nos terrenos de disputa em relação à Base Nacional Comum Curricular e que balizam os discursos que se pretendem hegemônicos⁶³.

EDUCAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS QUE ATINGEM E TRANSFORMAM O CAMPO EDUCACIONAL

Historicamente percebemos as transformações que o espaço social tem apresentado, em especial, no que se refere ao setor público e, como não pode deixar de ser, a educação vem acompanhando essas mudanças e sofrendo com suas influências. Grande parte dos trabalhos que tomam como foco as transformações do setor público possuem uma inclinação a concentrar sua base ideológica nos processos de mudança e em como as formas e operações dessas novas estruturas e tecnologias exercem seu controle, dedicando menos atenção a transformação dos valores, culturas e formações de novas subjetividades. O que nos leva a perceber uma menor valorização da cultura e mais valorização dos discursos de excelência, efetividade e qualidade.

As políticas educacionais brasileiras, como políticas consentidas pelo governo em relação às exigências dos organismos internacionais, têm colocado destaque na

⁶³ Tratamos o termo Hegemonia a partir do entendimento de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe que consideram que a hegemonia supõe o caráter aberto e incompleto do social, porque ela só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias. Ver Hegemonia e Estratégia Socialista (Laclau e Mouffe).

Gestão, na Equidade e Qualidade, no Financiamento e no Aperfeiçoamento Docente. O desenvolvimento dessas políticas tem como objetivos a reorganização institucional e a descentralização da gestão; o fortalecimento da autonomia das escolas (pedagógica, curricular, financeira), a melhoria da equidade e qualidade, as reformas curriculares e o aperfeiçoamento docente (MAUÉS, 2003, p. 17).

Por essa ótica, tais influências ao atingirem o campo educacional acabam por transformar princípios em resultados e auto-interesse em estímulos pelos incentivos. Esses ditames que acompanham o processo de globalização direcionam os indivíduos a acreditarem que desejam como benéfico a si, o que na verdade o sistema necessita para se alimentar e operar com eficiência. Essa visão da educação como mercadoria abre um leque de incertezas e instabilidades devido às constantes mudanças de exigências, expectativas, metas e indicadores que constantemente responsabiliza e vigia o profissional, levando-nos a compreender que nesse conjunto a gestão, o mercado e a performatividade implicam em várias relações de ordem pessoal, profissional e funcional, aumentando as pressões, o estresse emocional e alterando as relações sociais (BALL, 2001).

A ocorrência de resultados negativos leva a escola a ser responsabilizada e criticada pelo insucesso de tais resultados. Os professores sofrem profundas críticas e são responsabilizados pelo fracasso escolar. Nesse novo contexto passam a ser considerados executores das políticas educacionais elaboradas como meio de ajustar à educação as exigências do mercado (MAUÉS, 2003). Sua formação passa a ser apontada como causa do insucesso e, os organismos internacionais ao direcionarem o possível caminho, indicam necessárias reformas, apontando para uma formação profissional que seja capaz de enfrentar o mundo competitivo, alinhado ao mercado e ao mundo globalizado. Com a globalização, organismos internacionais passam a determinar metas para educação e,

É nesse contexto de globalização e neoliberalismo, que este como construto do ideológico do primeiro, que vai se dar uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-nação, dentre outras formas, por meio da educação, objetivando alinhá-los a essa nova ordem econômica, política e social. Os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação (Idem, 2003, p. 12).

Entendendo que políticas públicas derivam de uma concepção de Estado e por isso é parte constitutiva da mudança do próprio Estado para dar-lhe visibilidade, é nesse cenário que o Estado Neoliberal vem a ganhar força enquanto reforço ao capitalismo como modo de produção e de vida. É justamente esse cenário que reforça as divisões sociais à medida que incentiva a competitividade e que as políticas educacionais são elaboradas.

A legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha. Assim, à luz do contexto, revelam-se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação. A falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar. A eficácia consiste nas conseqüências, esperadas ou não, que ela acarreta (SAVIANI, 2015, p. xxv).

De acordo com Ball, estudos na área de educação não são orientados para a política, mas se mantêm fora desse contexto relacional, dessa forma os problemas identificados e analisados são apontados como sempre sendo da escola, do professor, mas nunca das políticas, estas são sempre a solução, os problemas são expostos, mas não levados em consideração a complexidade da prática, nesse sentido “esse tipo de pesquisa desliza e claramente se volta a táticas de formuladores de políticas não reflexivas, ‘baseadas na culpabilização’, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema” (BALL, 2006, p. 20).

A verdade, é que as políticas públicas não podem ser pensadas tão pouco analisadas fora do contexto da prática, o qual agrega condições diferenciadas, recursos, histórias e compromissos locais também diferentes e que neste contexto prático da política, haverá diferenças, fazendo com que uma política pública não possa, nem deva ser realizada da mesma maneira em todos os lugares (Idem, 2006). Esse entendimento precisa está impresso e expresso nos currículos, entendendo este, enquanto política pública constituída de discursos em disputa e que traz em si o que é legítimo ou não em relação ao conhecimento socialmente considerado.

Ao tomarmos o discurso enquanto concepção que disputa espaços nas arenas políticas, entendemos que essas disputas visam à hegemonia de uma determinada concepção/ordem, com o intuito de orientar o desenvolvimento e obter consenso à transformação social almejada por certo grupo. O estabelecimento de tal relação hegemônica constitui também uma

relação de ordem, uma vez que um discurso hegemônico é essencialmente um discurso sistematizador, aglutinador (MENDONÇA, 2007).

As políticas curriculares apresentam-se como terreno de constante disputa, espaço em que diferentes grupos buscam legitimar seus discursos por meio de articulações políticas em busca da hegemonia de determinados sentidos a serem fixados. Assim, compartilhamos com o entendimento de Lopes (2011) em relação às políticas curriculares como políticas culturais, ou seja, como políticas da diferença. Nesse sentido, não há como atribuir significados fixos ao currículo como propõem os estruturalistas e as determinações do mercado sob as influências do capital internacional, os quais determinam políticas sociais usando como estratégia as políticas educacionais e conseqüentemente as políticas de currículo, buscando estabelecer-lhes bases fixas através de normativas como instrumento de legitimação a outros interesses e desprezando as diversidades, as significações e os saberes outros que formam sujeitos e identidades.

CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTA NA EXPRESSÃO DO QUE É LEGÍTIMO ATRAVÉS DA NORMATIVIDADE

Perceber o currículo enquanto política cultural e, portanto política da diferença, parte do entendimento de que este carrega em si, ou pelo menos deve carregar elementos culturais que sintetizam conhecimentos, valores, costumes e saberes, de sujeitos e identidades coletivas. O conhecimento que é vivenciado nas escolas é o conhecimento considerado socialmente legítimo e por isso sua elaboração se desenvolve em meio a disputa nas arenas de luta, onde grupos discutem, disputam e articulam-se politicamente para determinar o que pode ser considerado conhecimento válido e necessário ou não, estabelecendo uma dada hegemonia.

No entanto, antes de dar prosseguimento parece-nos ser necessário tratar um pouco sobre nossa predileção em relação aos estudos pós-estruturalistas no trato do tema em questão. Uma das principais distinções entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo está na renovação do próprio discurso. O segundo nasce da crítica ao primeiro e tem sua origem em seu próprio seio. O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que buscou descentrar as estruturas e a pretensão científica do estruturalismo, estendendo-o em uma série de diferentes direções, mas preservando ao mesmo tempo elementos

centrais da crítica que o estruturalismo faz ao sujeito humanista⁶⁴ (PETERS, 2000).

Assim, o pós-estruturalismo pode ser compreendido como forma de pensamento que supera as tendências e perspectivas de análise do estruturalismo, ou mais que isso, pode ser visto como um esforço de radicalização dessas perspectivas, questionando suas pretensões científicas, relações essenciais das estruturas, tendências totalizantes e fundacionalistas. Porém, “pós-estruturalismo não é uma forma de pensar “além” ou “após” a estrutura. Com a adição do “pós”, não é a estrutura em si que é posta em xeque, mas a forma essencialista como a mesma tinha sido até então tratada” (MENDONÇA, 2014, p. 39).

Ao buscar identificar estruturas universais e que sejam comuns a todas as culturas, o estruturalismo acaba assim, defendendo, afirmando e firmando a existência de um sujeito universal⁶⁵. Justamente o sujeito que encontramos presente nos discursos produzidos pelas articulações políticas que constituem a base das políticas curriculares, onde os saberes homogeneizados servem para formar sujeitos únicos, universais, como se todos fossem um no caminho das exigências de forças externas. Ao buscar o descentramento desse sujeito, o pós-estruturalismo possibilita pensar as múltiplas formas de experiências vivenciadas em diferentes contextos e que constituem as identidades que nos definem como sujeitos. A multiplicação dessas novas identidades é justamente o que desmonta esses sujeitos universais e os lugares por eles antes ocupados. Assim, como pensamos o currículo com espaço para o novo, para o diferente, para o que há de plural, valorizando os saberes diversos e a heterogeneidade necessária para uma política de currículo que precisa ser também uma política cultural.

Um dos principais problemas no trato com o currículo é justamente a forma de como lidar com as questões de diferenças e semelhanças e o reconhecimento dos diversos saberes que nele precisam estar expressos, o que

⁶⁴ Crítica à filosofia humanista do Renascimento e do sujeito racional, autônomo e autotransparente do pensamento humanista. O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo a mesma suspeita relativamente ao privilegiamento da consciência humana que caracteriza tanto a fenomenologia quanto o existencialismo: sustentam, ambos, um ceticismo para com a concepção que vê a consciência humana como autônoma, como diretamente acessível e como a única da base compreensão e da ação. Ver Pós-estruturalismo e filosofia da diferença (Peters, 2000).

⁶⁵ Para o pós-estruturalismo, a ênfase na autoconsciência absoluta e no seu suposto universalismo é parte integrante dos processos que tendem a excluir o Outro, ou seja, aqueles grupos sociais e culturais que agem de acordo com critérios culturais diferentes. Ver Pós-estruturalismo e filosofia da diferença (Peters, 2000).

gera uma série de tensões, sobretudo, no sentido de que políticas curriculares são permeadas por articulações políticas que se estabelecem nas arenas de disputa, com finalidade de hegemonizar determinado discurso que balizará a estrutura e a finalidade do próprio currículo. Assim,

Uma prática hegemônica é uma demanda social particular que transforma seu conteúdo específico numa fixação parcial de significado, em torno do qual outras demandas sociais são articuladas. Consequentemente, essa transformação no que se refere aos elementos articulatórios implica numa luta política (SOUTHWELL, 2014, p. 144).

O currículo consegue se expressar como síntese de elementos culturais que dá forma a certa proposta político-educacional, pensada e elaborada no sentido de sustentar os diversos setores sociais que também possuem interesses diferentes e contraditórios (Idem, 2014). Por isso sua elaboração implica em disputa, visto que a educação é entendida como formadora de sujeitos e identidades e o conhecimento que é vivenciado nas instituições de ensino, legitimados no currículo, é que são socialmente considerados.

Lopes e Macedo (2011), apoiando-se em Ball, defendem que a tentativa de produzir consensos em torno de um currículo nacional tem relação com um projeto econômico global, capaz de produzir discursos que se capilarizam socialmente. Em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, as políticas, bem como as políticas de currículo, são representadas como textos complexos, que são lidos e interpretados também de forma complexa, por vezes ambivalente devido seu caráter discursivo. “A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 273). Desta forma, a definição de política como discurso ressaltado pelas autoras é defendida por Ball quando propõe que a própria política seja compreendida simultaneamente como texto e como discurso.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao desenvolver este artigo construindo-o em dois momentos, mas estritamente relacionados, intencionamos discutir juntamente com outros autores questões referentes às políticas curriculares que têm dividido opiniões e se mantido presente no campo das discussões educacionais do país, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular e dividir ao mesmo tempo um pouco

de nossa opinião, que não é contra, mas que é de cuidado, buscando refletir sobre possíveis intenções que permeiam discursos que se pretendem hegemônicos. Desta forma a Teoria do Discurso nos auxilia ao permitir uma abordagem mais completa na análise da formulação de políticas, quando explorando contextos, acompanhando movimentos que dão origem a determinadas políticas e como essas mesmas políticas passam a fazer parte das agendas.

Nesse sentido, os discursos que permeiam o campo educacional e que trazem em si a total aposta em uma base nacional comum curricular devem ser cuidadosamente analisados e questionados sobre que concepções envolvem os sentidos, principalmente, do que vem a ser comum e para quem. Uma base nacional comum curricular que aposte enquanto proposta numa distribuição de conhecimentos padronizados, como se conhecimento fosse algo possível de ser distribuído ou mesmo que traga em sua essência as bases da competitividade buscando obter espaços nos *rankings* internacionais não serve de orientação educacional a um país como o Brasil, rico na diversidade cultural e em saberes que constituem historicamente sujeitos e coletividades e que não podem ser desprezados em nome de interesses econômicos que transformam sociedades democráticas e de direito, em sociedades financeiras subservientes ao capital.

Assim, nosso entendimento comunga com o entendimento de Lopes (2015) quando diz que ao se tentar hegemônizar o discurso mascaram-se as diferenças do contexto, inviabilizando-se experiência que produzem outras possibilidades de ser no mundo e que conhecimento não é objeto, algo que possa ser transmitido, medido, listado, conhecimento é construído / produzido culturalmente. Por isso o entendimento de que não há regras ou princípios absolutos definidos cientificamente ou fora do jogo político educacional, estando em constante movimento gerando novas regras e princípios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n. 2, p. 10-32, jul./dez 2006.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos).

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In Alice Casimiro Lopes, Daniel de Mendonça (organizadores). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015.

_____. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

_____; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In Stephen Ball; Jefferson Mainardes (organizadores). *Políticas Educacionais. Questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In _____. *Políticas Educacionais. Questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (organizador). *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MENDONÇA, Daniel. Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. In Daniel de Mendonça, Léo Peixoto Rodrigues (organizadores). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2. ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

_____. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política Brasileira. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 43, n. 03, p. 249-258 set./dez. 2007.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*, Pelotas, nº 38, pp. 19 – 41 jan./abr. 2011.

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

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 7. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2015.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. _____. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

- XXXIV -

UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jeroaldo de Souza Santos – UESC (Brasil)

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC é um documento que busca sinalizar percursos de aprendizagem que orientem a produção de propostas curriculares organizar o planejamento curricular fundamentada em competências, habilidades e nos pressupostos da interdisciplinaridade para ser utilizada nas escolas públicas e privadas da Educação Básica - EB, após a submissão, análise e aprovação ou não do Conselho Nacional de Educação – CNE e implementada pelas Redes de Ensino estaduais e municipais.

Esta pesquisa científica analisa as implicações da BNCC para o ensino de Geografia na Educação Básica com base nos documentos (legislação) e nos pareceres parciais de especialistas e o compreender o tratamento dado à interdisciplinaridade neste documento. A abordagem metodológica deste trabalho científico é qualitativa com uso dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental dos pareceres parciais de especialistas/pesquisadores da Geografia sobre a BNCC e demais normatizações legais. A sistematização dos dados coletados foi realizada através da construção de mapa conceitual e quadros que foram analisados na construção textual.

A relevância desta pesquisa é baseada na síntese de dados – síntese para subsidiar o debate atual sobre a BNCC conforme os pareceres parciais de especialistas em Geografia - Amélia Regina B. Nogueira, Dirce Maria A.

Suertegaray, Douglas Santos, José Eustáquio de Sene, Marcos Antônio C. Couto, Maria Elena R. Simielli, Nestor André Kaercher e Vânia Vlach (2016) sobre como este documento aborda questões voltadas para o desenvolvimento da interdisciplinaridade.

Esta pesquisa contribui para a reflexão e debate sobre as implicações da BNCC na formação profissional do Docente de Geografia na Educação Básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A BNCC encontra-se em processo de modificação e sistematização das 12.226.510 contribuições de 45.086 oriundas das Instituições escolares cadastradas do Brasil coletadas desde 2015, sendo 2.599.153 para a área de Ciências Humanas de acordo dados da Coordenação Geral da BNCC através da Secretaria de Educação Básica – SEB (Governo Federal) na 2ª fase preliminar de análise deste documento, com prazo de finalização previsto para 24 de junho de 2016.

A BNCC está relacionada aos princípios democráticos garantidos pela Constituição Federal de 1988 para assegurar a formação básica nacional. Fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96; nas Diretrizes Curriculares Nacionais; nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para estruturação do Sistema Nacional de Educação, bem como no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), de acordo a Meta7 e de sua estratégia 7.1.

Os principais objetivos de aprendizagem em análise na BNCC estão relacionados às diferentes áreas do conhecimento e aos componentes curriculares que constituem essas áreas para esclarecer como cada uma dessas áreas se compromete com o rompimento da disciplinaridade enquanto “categoria de examinação escolar/título de grau/curso de formação” (GOODSON, 1997, p.185).

Os argumentos a favor de um currículo comum para Kelly (1981, p.134) são “políticos ou econômicos que afirmam dever o currículo ser planejado de modo a assegurar a todos os alunos a oportunidade de desenvolver as habilidades e o conhecimento que os capacitem a fazer face às exigências de uma sociedade tecnológica”, gerando uma falta de conexão lógica entre “a ideia de educação para todos e a de um currículo comum” por não possibilitar que o “conteúdo da educação variasse de acordo com fatores como idade, aptidão e capacidade” previstos no Ato sobre Educação de 1944.

Esta perspectiva é prevista no Artigo 24º § 1º da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, ao estabelecer que currículo integrado e interdisciplinar oferece aos

docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas. A efetividade da interdisciplinaridade é garantida pela Resolução no seu Artigo 24º § 2º por meio do desenvolvimento de projetos interdisciplinares com base em temas geradores.

Considerando estes aspectos é relevante analisar as implicações da BNCC para o ensino da Geografia Escolar na Educação Básica com base nos documentos (legislação) e nos pareceres parciais de especialistas. A Geografia Escolar - GE pode ser definida como aquela disciplina “comprometida com a multidimensionalidade, complexidade e conflitividade dos espaços onde os homens pensam e materializam suas ações mediatizados pela cultura, pelo trabalho, pela história e pelas relações sociais que estabelecem entre si e com o mundo” (THIESEN, 2011, p.90).

O currículo é compreendido por Candau e Moreira (2006, *apud*, FERREIRA, 2009, p.21-25) pelas diferentes concepções (programas curriculares, materiais didáticos e formação Superior de geografia) e conflito de interesses históricas, socioeconômicos, políticos e culturais hegemônicos que são sistematizados em disciplinas; seleção técnica-científica de conteúdo (conhecimento) e procedimentos metodológicos; estratégias de formação; guias curriculares governamentais formados por objetivos, conteúdos e experiências de aprendizagem e avaliação.

Pereira *et. al.* (2015) ainda trata das ambiguidades da definição de currículo, de suas características e de sua anomia - permeada pela busca por uma Base Nacional Comum Curricular que gera resistências das realidades subnacionais e locais por conta da “crônica dificuldade brasileira de concretizar o discurso doutrinário na prática” (MELLO, 2014, *apud*, PEREIRA, *et. al.*, 2015, p.460).

Na Estrutura da BNCC (Quadro 1) os pareceristas Nogueira e Suertegaray (2016) destacam a presença da abordagem interdisciplinar (Ensino Médio) no tratamento do conhecimento através de temas integradores e transversais, entretanto Santos, Sene, Couto, Smielli, Kaecher e Vlach (2016) destacam falta de clareza nas proposições, nas orientações curriculares, a repetitividade textual, perigos da mecanização na Educação Básica e precariedade do trabalho docente como fatores que podem inviabilizar a efetividade da proposta interdisciplinar, como pontua Vlack (2016), ao defender a “formação de professores - e não a BNCC”[.] O desafio inicial consiste em estimular os jovens a se tornarem professores. Isso passa por uma re/valorização da profissão; melhores condições de trabalho e remuneração” (VLACK, 2016, p.7).

Esta problemática estrutural e de formação docente que Vlack (2016) analisa pode prejudicar a compreensão dos docentes da Educação Básica quanto à

“interdisciplinaridade curricular” que Thiesen (2013, p.591) trata como ato de “interdisciplinarizar o currículo pelas vias da orientação didática e metodológica ou por intermédio da prescrição de propostas curriculares no âmbito da oficialidade”.

A “interdisciplinaridade curricular” ou o “currículo interdisciplinar” refletem para Thiesen (2013, p.594) “um tom de instrumentalização dos processos pedagógicos” de cumprimento de procedimentos técnico-pedagógicos por parte da “psicologização, didatização e prescrição da atividade educativa”. Estes fatores são confirmados por Couto (2016) no Quadro 2 quando identifica o esvaziamento crítico da sociedade apresentado na parte da BNCC que trata das Ciências Humanas.

Thiesen (2013) reflete que a interdisciplinaridade não pode ser considerada uma “exigência dos processos de organização e prática do currículo” como se verifica na BNCC e nos pareceres parciais de especialistas, mas como parte integrante do processo de aquisição e apropriação formal do conhecimento expresso na estrutura curricular e na “mediação entre professor, objeto cognoscente e estudante” (THIESEN 2013, p.598).

O Quadro 3 que trata do Componente Curricular de Geografia os pareceristas evidenciam a falta de clareza no estabelecimento de possibilidades (ações, atividades e procedimentos) que possam contribuir com o trabalho interdisciplinar da Geografia Escolar através das múltiplas linguagens, alfabetização cartográfica, problematização dos conhecimentos, letramento e inter-relações entre os eixos e as dimensões da BNCC.

A falta de clareza quanto às possibilidades do trabalho interdisciplinar confirma a concepção de Aires (2011) em relação às diferenças entre a interdisciplinaridade (epistemologia das disciplinas científicas) e a Integração Curricular (disciplinas escolares), sendo esta última a mais viável e presente na Educação Básica, uma vez que ela busca “integrar o conhecimento escolar e aumentar a possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes” (BEANE, 1997, *apud*, AIRES, 2011, p.226) mediante os problemas da sociedade Moderna.

QUADRO 1: PARECERES DE ESPECIALISTAS SOBRE A ESTRUTURA DOCUMENTAL DA BNCC

ESPECIALISTAS	CONSIDERAÇÕES
Amélia Regina B. Nogueira (2016)	1 – Coerência teórico-metodológica dos princípios da BNCC em sua totalidade. 2- Construção integral/interdisciplinar do conhecimento.
Dirce Maria A. Suertegaray (2016)	1- Necessidade de Filosofia e Sociologia desde a Educação Infantil – EI. 2- Aprendizagem interdisciplinar e transversal. 3- Integração de componentes curriculares. 4- Diferentes linguagens, pesquisa, criatividade, crítica, solidariedade e protagonismo social.
Douglas Santos (2016)	1. Leitura burocrática da construção do conhecimento. 2- Desafio: grupos interdisciplinares (pesquisa sobre “dilemas ambientais” contemporâneos). 4- Falta clareza entre a definição do que é uma área do conhecimento e o que a diferencia de um campo cognitivo.
José Eustáquio de Sene (2016)	1. Falta contemplar as três dimensões do conhecimento – conceitual, procedimental e atitudinal conforme o PCN no EF para alinhar a área de CH com as Ciências da Natureza.
Marcos Antônio C. Couto (2016)	1. Arbitrariedade classificatória dos campos científicos na estrutura de áreas do conhecimento (ENEM, Diretrizes Curriculares e BNCC). 2- Esvaziamento crítico da sociedade no papel das CH. 3
Maria Elena R. Simielli (2016)	1. Há o predomínio do termo “múltiplas linguagens” e menção às diversas linguagens, dentre elas a cartográfica.
Vânia Vlach (2016)	1. A interdisciplinaridade é uma ferramenta importante para atingir os referidos objetivos. Por sinal, ela aparece no texto do componente Geografia.

Fonte: Relatórios Parciais da BNCC. 2016

**QUADRO 2: PARECERES DE ESPECIALISTAS DA BNCC SOBRE A
ÁREA DE CIÊNCIAS**

ESPECIALISTAS	CONSIDERAÇÕES
Amélia Regina B. Nogueira (2016)	1- Definição de geografia ligado a relações cotidianas. 2- Transversalidade (local e global). 3- Uso da Interdisciplinaridade.
Dirce Maria A. Suertegaray (2016)	1- Incorpora conhecimentos prévios e expectativas dos educandos através das ações interdisciplinares e transversais. 3- Necessidade do desenvolvimento de práticas para a resolução de problemas.
Douglas Santos (2016)	1- Não considera as lides acadêmicas da geografia do século XVIII. 2- Proposição genérica de identidades escalares.
José Eustáquio de Sene (2016)	1.Falta de diferenciação do significado entre alfabetização e letramento.
Marcos Antônio C. Couto (2016)	1- Necessidade de um balanço crítico dos problemas (tendências curriculares de cada estado e regiões) do ensino de geografia. 2- Falta clareza no significado das 4 dimensões formativas dos saberes geográficos.
Vânia Vlach (2016)	1- Falta clareza na apresentação/construção de uma inter-relação entre os eixos/as dimensões. 2- Falta de evidências da possibilidade do trabalho interdisciplinar entre Língua portuguesa e Geografia.

Fonte: Relatórios Parciais da BNCC. 2016.

QUADRO 3: PARECERES DE ESPECIALISTAS DA BNCC SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR – GEOGRAFIA

ESPECIALISTAS	CONSIDERAÇÕES
Amélia Regina B. Nogueira (2016)	1- Definição de geografia ligado a relações cotidianas. 2- Transversalidade (local e global). 3- Uso da Interdisciplinaridade.
Dirce Maria A. Suertegaray (2016)	1- Incorpora conhecimentos prévios e expectativas dos educandos através das ações interdisciplinares e transversais. 3- Necessidade do desenvolvimento de práticas para a resolução de problemas.
Douglas Santos (2016)	1- Não considera as lides acadêmicas da geografia do século XVIII. 2- Proposição genérica de identidades escalares.
José Eustáquio de Sene (2016)	1. Falta de diferenciação do significado entre alfabetização e letramento.
Marcos Antônio C. Couto (2016)	1- Necessidade de um balanço crítico dos problemas (tendências curriculares de cada estado e regiões) do ensino de geografia. 2- Falta clareza no significado das 4 dimensões formativas dos saberes geográficos.
Vânia Vlach (2016)	1- Falta clareza na apresentação/construção de uma inter-relação entre os eixos/as dimensões. 2- Falta de evidências da possibilidade do trabalho interdisciplinar entre Língua portuguesa e Geografia.

Fonte: Relatórios Parciais da BNCC. 2016

As implicações da BNCC para o Componente Curricular da Geografia Escolar (Educação Básica), de acordo as considerações dos especialistas presentes nos pareceres parciais de Geografia relacionam-se aos seguintes aspectos: 1- Formação Acadêmica e Continuada de licenciandos e Docentes de Geografia

Escolar – GE que atuam na Educação Básica; 2- Identificação da relação entre as orientações da BNCC para a GE em processo de sistematização e os demais documentos e programas de avaliação externa em vigor no país; 3- Contextualização entre os pressupostos epistemológicos da ciência geográfica com a Geografia Escolar na formação acadêmica através de debates, seminários, palestras e oficinas de planejamento de propostas metodológicas; 4- Estabelecimento de relações entre a constituição das teorias e abordagem do currículo com a sistematização da Geografia Escolar no Brasil; 5- Reestruturação curricular, estrutural e programática nas ementas de cursos destinados a formação de docentes para atuarem na Educação Básica frente as práticas docentes disciplinares.

Aliada as implicações para a efetividade da BNCC para o ensino de Geografia Escolar Mello (2000, 106-107) destaca-se também a necessidade de construção de um “currículo de formação em uma (licenciaturas especializadas) ou mais (polivalentes) áreas de conhecimento” que contemple a transdisciplinaridade da prática metodológico-didática e interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pareceres parciais destacam a importância da BNCC na tentativa de unificação do currículo escolar brasileiro e os desafios interdisciplinares (temas geradores) do conhecimento e a existência de muitos equívocos e necessidades de revisão relacionadas a estrutura do documento, ao tratamento de conceitos básicos da ciência geográfica, na Área de Ciências Humanas e na construção dos objetivos de aprendizagem a serem sanados na etapa final de sistematização e oficialização da BNCC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOT, Pascal. *História da ecologia*. Tradução de Carlota Gomes – Histoire de l'écologie. Rio de Janeiro: campus. 1990, 212 p.

AIRES, Joanez A. Integração Curricular e Intedisciplinaridade: sinônimos? In.: *Revista Educação e Realidade*, v.36, n°1, jan/abr. Porto Alegre. 2011, 215-230 p.

ALMEIDA, Rosângela Doim de, PASSINI, Elca Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. Editora Contexto. 15° ed. São Paulo. 2006. 265 p.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. *Lei Federal de nº13.185/ 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília. 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular- BNCC para Consulta Pública*. Ministério da Educação. Brasília. 2015, 302p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acesso no dia 17 de maio de 2016, às 9 horas.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências humanas e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica – Ministério da Educação. Brasília. 2006. 133 p.

BRASIL. *Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. 2004.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Brasília. 2010, 18p.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 dezembro de 2010*. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Brasília. 2010, 42p.

CASTELLAR, Sonia. *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. Editora Contexto. São Paulo. 2005. 188 p.

FERREIRA, Washington A. *O currículo de Geografia: uma análise do documento de Reorganização Curricular da SEER-RJ*. 2009, p.154. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). 2009.

GOODSON, I. *O Currículo em Mudança Estudos na Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa. 1997, 232 p.

KELLY, Albert Victor. *O currículo: teoria e prática*. Tradução: Jamir Martins; revisão técnica Nélio Parra. Editora Harbra Ltda. São Paulo. 1981, 164p.

PEREIRA, Talita Vidal, et al. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo. In.: *Revista Educação Pública*, v.24, nº56, maio/ago. Cuiabá. 2015. 455-469 p.

RODRIGUES, Jovenildo Cardoso, et . al. Relação sociedade-natureza no pensamento geográfico: reflexões epistemológicas. In.: *Revista do Departamento de Geografia – USP*, Volume 27 (2014), p. 211-232.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. *Notas introdutórias de um itinerário interpretativo sobre a formação do pensamento brasileiro*. 1996. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Geografia – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo 1996.

THIESEN, Juarez da Silva. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino de Geografia. In.: *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 15, n.1, jan./abr. 2011. 85-95 p.

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENEM: O CASO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

João Henrique C. de Moura – Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

Maria Inês Petrucci Rosa – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro configura-se como plural e complexo. As dimensões geográficas e as questões socioeconômicas são fatores relevantes no debate sobre políticas públicas na área. Na perspectiva do currículo e das políticas desse campo, nos últimos quinze anos, há uma complexa teia de relações entre diversos documentos e políticas curriculares que se manifestam assimetricamente nos contextos micro e macro da estrutura educacional.

Assim, compreendemos o currículo numa perspectiva pós-estruturalista, de maneira que consideramos o significado dele no mundo contemporâneo para além da interpretação tradicional de uma mera lista de conteúdos a serem ensinados. O currículo é um lugar de luta, de embates de discursos, políticas que acontecem em diversas esferas (BALL e BOWE, 1992) (instituições governamentais, universidades, escolas), que está sujeito a constantes ressignificações e recontextualizações (LOPES, 2008).

Nesse sentido, elegemos os principais documentos e políticas curriculares que se fazem presentes no Brasil desde o final dos anos 90 (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM; Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) e um dos principais discursos propalados por eles, a

ideia de Integração Curricular⁶⁶, para delinear o tema deste trabalho (BRASIL, 1999, 2006, 2009, 2012).

O ENEM E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

O Enem e as Políticas Curriculares

Após o transcorrer de mais de uma década da publicação dos PCNEM, que trouxe as noções de interdisciplinaridade, contextualização e competências para o debate curricular, estas constituem uma espécie de fio condutor entre as políticas curriculares e são elementos importantes⁶⁷ da matriz de referência para o ENEM⁶⁸. Este exame foi criado em 1998 com o intuito de proporcionar uma avaliação da etapa final da educação básica brasileira. No ano de 2009 ele foi reformulado e, além de seu propósito inicial, tornou possível o ingresso em instituições públicas brasileiras de ensino superior pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) e reforçou o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que desde 2005 permite a obtenção de bolsas em universidades e faculdades privadas brasileiras participantes deste programa⁶⁹. Estudantes brasileiros podem também ingressar em Universidades de Portugal com a nota do Enem⁷⁰. Dessa forma, estudamos o ENEM como política pública curricular tendo em vista suas finalidades e seu amplo espectro de atuação. Podemos considera-lo como tal dentro de uma perspectiva que permite pensa-lo em uma dimensão textual e discursiva, a partir dos apontamentos de Lopes sobre os estudos de Stephen Ball:

⁶⁶ Cabe salientar que esses documentos organizaram as tradicionais disciplinas em Áreas afins: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. As provas do ENEM seguem esse arranjo.

⁶⁷ Embora não haja menção a noção de competências no documento das DCNEM publicado em 2012, elas ainda são referências para a constituição das provas do ENEM.

⁶⁸ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf (Acesso realizado em 20/07/2016)

⁶⁹ Para mais informações acessar <http://sisu.mec.gov.br/> e <http://siteprouni.mec.gov.br/>

⁷⁰ Para mais informações consultar: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-em-portugal> (Acesso realizado em 20/07/2016)

Ball entende os textos como representações que são codificadas e decodificadas de formas complexas, sofrendo múltiplas influências, mais ou menos legítimas. (...) Ancorando-se na concepção de prática discursiva de Foucault, Ball também analisa as diferentes definições políticas como discursos: práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. (LOPES, 2006, p. 38)

Podemos assim compreender o ENEM através dessas duas lentes que se reforçam para produzir não somente uma única concepção sobre este exame, mas sim múltiplos significados. Essa premissa se sustenta nos pressupostos da constituição do ENEM como instrumento de avaliação, dentro do escopo das políticas públicas, que se estabelece a partir dos documentos com os quais ele dialoga e com os discursos que eles carregam. Tendo em vista que ele se consolidou com o objetivo de avaliar o Ensino Médio brasileiro, ele precisa fazê-lo através de um conjunto de informações sistemáticas. Este conjunto é estabelecido pelos textos oficiais que regulam e determinam que conhecimentos teórico-práticos um concluinte desse nível de ensino deve saber.

Logo, ao nos questionarmos sobre o quê é avaliado na prova do ENEM, somos impelidos a examinar o conteúdo das propostas curriculares voltadas ao ensino médio e conseqüentemente à sua Matriz de Referência. Esta, por sua vez, é repleta de influências advindas dos documentos supracitados que foram os eixos norteadores das políticas públicas curriculares ao longo da última década no Brasil.

Esses textos, apesar de terem sido elaborados, redigidos e publicados em momentos políticos distintos, trazem em si elementos, noções e princípios que contribuíram para a inserção de discursos no cenário do Ensino Médio brasileiro. Dentre estes, aquele que adquiriu certa notoriedade, estabilizou-se no currículo e propagou-se ao longo dos anos 2000, é o discurso da integração curricular. Pode-se pensar essa constituição discursiva, a partir de três linhas de pensamento: através da noção de *competências*; da ideia de *contextualização* e da compreensão sobre o conceito de *interdisciplinaridade*. (LOPES e MACEDO, 2011)

A Integração Curricular como discurso hibridizado

Acreditamos que o discurso da integração curricular pode ser configurado a partir de permeabilidades entre os três eixos integradores expostos, por meio de processos de *hibridização*. A ideia de híbrido traz em si uma

propriedade fundamental, que seria a mescla de duas ou mais “coisas”, no sentido abstrato e concreto, que resultam em um “novo”, mas não inédito. O resultado que surge guarda relações, mais ou menos estreitas, com os “antigos” componentes que existiam separadamente. Dessa forma, o híbrido pode ser pensado como um “novo-velho”. Nos dizeres de Matos e Paiva (2007, p. 188) *“Esse novo híbrido é uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro.”*

Sendo assim, a ideia do híbrido pode ser incorporada nas pesquisas de currículo, constituindo como uma grande potencialidade para se pensar as dinâmicas sofridas por discursos dentro de distintos contextos, que envolvem as políticas públicas curriculares, em que são produzidos, apropriados, reelaborados, ressignificados, e são detentores, portanto, da possibilidade de se constituírem no “novo-velho”.

O conceito de hibridismo permite vislumbrar novas perspectivas de análise para a compreensão dos processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação das políticas curriculares nas diferentes instâncias pelas quais transitam até à sua efetiva implementação na instância da prática. (MATOS e PAIVA, 2007, p. 187)

Ao analisarmos esses processos de hibridismo, evidenciam-se movimentos migratórios de um lugar para o outro, para que as novas características se manifestem, de maneira que há um desprendimento dos sentidos iniciais e uma aglutinação de novos. Pode-se dizer portanto que a integração curricular se constitui como um amálgama dos discursos da interdisciplinaridade, contextualização e competências que circulam nos documentos oficiais após serem recontextualizados, uma vez que eles originam-se em matrizes distintas e são apropriados pelas políticas públicas curriculares.

Ao discurso da integração curricular aglutinam-se, portanto, elementos comuns próprios da interdisciplinaridade, contextualização e competências, como, respectivamente, as interfaces entre as disciplinas escolares; a ideia de que o currículo deve ser centrado na figura do educando, de maneira que os conteúdos assumam significados que detenham uma relevância dentro do contexto social em que o aluno está inserido; e as habilidades necessárias que constituem saber-fazer. (LOPES, 2008; LOPES e MACEDO, 2011).

Delineando as questões de investigação

Ao analisarmos a prova do ENEM em suas áreas, notamos que todas carregam em si o termo *Tecnologias*, que podem ser entendidas como formas do conhecimento aplicado. Inovações tecnológicas são comumente associadas à ciência de maneira geral, interpretada como produtora de valiosos bens que propiciariam melhores condições de vida e de trabalho.

Desse modo, a hibridização entre os princípios do currículo por competências, a valorização das experiências dos alunos, a resolução de problemas e a interdisciplinaridade constituem um discurso regulativo capaz de projetar identidades pedagógicas associadas às novas formas de organização do trabalho (LOPES, 2008, p. 113)

Sendo assim, considerando o discurso da integração curricular nas políticas públicas e sua influência sobre a prova do ENEM e as relações da atividade docente com essas identidades pedagógicas, que mudanças a reformulação deste exame, em suas finalidades e constituição, pôde causar na prática de docentes das disciplinas das Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química, considerando a potencialidade integradora que há entre elas?

PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Dentro das questões de investigação e do contexto de nosso trabalho, formamos o quadro empírico por meio de uma perspectiva qualitativa. Nesse sentido, acreditamos nas potencialidades de um *currículo-narrativo* proposto por Petrucci-Rosa et al. (2011) inspirados nos trabalhos de Ivor Goodson sobre Histórias de Vida e de Walter Benjamin sobre Narrativas.

Para Benjamin, o mundo atual encontra-se pobre no narrar de experiências, possuindo apenas vivências, individuais e fragmentadas. Segundo Goodson, um currículo que se preocupe em ouvir as paixões, buscas, sonhos e vontades dos que nele estão incluídos tem a potencialidade de trazer novamente o narrar de experiências, e não apenas de vivências. (PETRUCCI-ROSA et al., 2011, p. 202)

Durante a realização da pesquisa, conversamos com professores de Biologia, Física e Química atuantes em escolas públicas e privadas do estado de

São Paulo. Pedimos a eles que nos contassem suas experiências/histórias sobre as questões de integração curricular e a recente reformulação do ENEM. Os áudios gravados e posteriormente transcritos constituem nosso material de análise. Assim, a partir dos preceitos da Narrativa, apresentamos alguns excertos das falas dos professores na forma de *mônadas*, que são representações de um *todo*, porém não são meras partes desconexas da unidade que representam, carregando em si a própria unidade. Elas não são, portanto, parte de um todo, mas sim Partes-todo “que são centelhas de sentidos que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-nas experienciáveis.” (PETRUCCI-PROSA et al., 2011, p. 203). Assim, as *mônadas* podem nos mostrar evidências, pistas sobre nossas questões de pesquisa. Apresentamos a seguir cinco *mônadas* que dialogam com o tema do nosso trabalho. São falas de três professores de Química, um de Física e uma de Biologia. Os nomes deles mostrados são fictícios para preservar as suas identidades, dentro dos princípios éticos da pesquisa.

AS MÔNADAS

Água mole em pedra dura...

Eu abraçaria, mas eu precisaria me preparar bastante em termos de aula. Por exemplo, uma aula de radioatividade hoje não tem como eu não falar o que acontece no organismo. Substâncias poluentes e Geografia, enfim. Mas a gente tem a mania de ainda falar setorizado. Acho que para o aluno o aprendizado seria mais fácil, só que isso vai quebrar uma maneira de ensinar que vem de anos. *Prof.^a Rafaela (Química)*

Para além da escola

Mas eu acho que a interdisciplinaridade é também uma questão da vivência que você tem no seu dia a dia, um pouco cultural também. Não é só o que as matérias falam ou mesmo o que falamos em sala de aula que vai dar uma formação integrada para o aluno. Mesmo que a gente conversasse mais, fosse mais interdisciplinar, não depende só do que ensinamos. O aluno precisa viver isso em casa, na família. *Prof.^a Maria Amélia (Biologia)*

Interdisciplinaridade e Solidão não combinam

Se falarmos da grande maioria das situações, os professores estão sempre sozinhos na sala de aula. Se ele não foi formado pensando interdisciplinaridade,

ele vai realmente trabalhar com o interdisciplinar, estando totalmente sozinho? É o que acontece com a disciplina de ciências. Se você é um biólogo ensinando ciências, você puxa para a biologia; se você é um químico ensinando ciências, você puxa para a química e se você é um físico, você puxa para a física. Então é questionável essa coisa de você ser interdisciplinar sozinho em todo o seu tempo.
Prof.^a Viviane (Química)

É preciso ter troca

Agora, se você quer ter momentos interdisciplinares você deve propiciar isso entre os docentes, porque essa é a semente que vai gerar os frutos para ter essas aulas. Os professores não precisam estar presentes fisicamente no mesmo lugar, na mesma aula, mas precisa desse feedback, porque um profissional tem uma visão completamente diferente de outro. Não tem como não ser assim, é formação de cada um, tem as preferências, tem a história dele na graduação como estudante, não é a mesma visão. Então se não houver troca fica aquela coisa boba, na aula de interdisciplinaridade você vai lá cita a molécula, o outro fala do aminoácido e pronto! É interdisciplinar com Biologia? *Prof. Heitor (Química)*

Falta tempo para conversar

Se nós tivéssemos tempo e possibilidade, eu acho que seria possível até conseguir trabalhar com interdisciplinaridade. No dia a dia, na aula, a gente tenta fazer isso! Quando eu vou trabalhar alguns assuntos em Física, muitas vezes eu começo com um curso de história, para contextualizar o aluno, para ele saber que as coisas não aparecem do nada e que existe todo um empenho intelectual muito grande para você poder chegar onde nós estamos. Só que isso é feito esporadicamente, no tempo que a gente tem e sozinho, porque nós não temos tempo para dialogar, nem eu com a prof.^a de Química, nem com a prof.^a de Biologia. *Prof. Olavo (Física)*

DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mônadas acima trazem elementos importantes para elucidar nossas questões de pesquisa. Nota-se que há certo consenso sobre a relevância de se trabalhar de forma integrada, sobretudo nos dizeres da Prof.^a Rafaela: “*Eu abraçaria, mas eu precisaria me preparar bastante em termos de aula*” e do Prof Olavo:

“Quando eu vou trabalhar alguns assuntos em Física, muitas vezes eu começo com um curso de história, para contextualizar o aluno(...).”

A Prof^a Maria Amélia, por sua vez, traz em sua fala um argumento para além das atribuições do professor. Ela diz que mesmo se a escola e os docentes conseguirem desenvolver um trabalho interdisciplinar, isso por si só não bastaria. Ela acredita que os estudantes precisariam de vivências fora do contexto escolar formal para apreender significativamente o que seria debatido em sala de aula. Nesse sentido, percebemos outros empecilhos a realização de práticas integradoras, como a ausência de mais oportunidades e tempo para se conversar, como argumenta o Prof Olavo: *“porque nós não temos tempo para dialogar, nem eu com a prof.^a de Química, nem com a prof.^a de Biologia”*. A formação inicial dos professores, notadamente disciplinar, também se configura como dificuldade para o trabalho interdisciplinar, como aponta o Prof Heitor: *“(...)é formação de cada um, tem as preferências, tem a história dele na graduação como estudante, não é a mesma visão.”* E ainda nas palavras da prof. Rafaela: *“Mas a gente ainda tem mania de falar setorizado”*.

A prof.^a Viviane também sinaliza para a importância do trabalho conjunto para se ter sucesso em propostas interdisciplinares de ação docente, conforme notamos na mônada *Interdisciplinaridade e Solidão não combinam*: *“Se ele não foi formado pensando interdisciplinaridade, ele vai realmente trabalhar com o interdisciplinar, estando totalmente sozinho?”*

Diante das demandas por atividades integradas, os professores ressaltam a importância de se pensar um trabalho interdisciplinar. Entretanto, salientam que a realização de tais atividades exigem condições que são essenciais para se promover um currículo integrado, principalmente tempo para diálogo, mas que não são garantidas dentro do espaço-tempo curricular da escola básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S.J.; BOWE, R. *Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues*. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 1999.

_____, *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Tecnologia, Brasília, 2006

_____, *Matriz de Referência para o Novo Enem*, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2009.

_____, *Resolução CNE/CEB 2/2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, Brasília, Diário Oficial da União em 31 de janeiro de 2012.

LOPES, A. C., *Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n.2, p.50-64, Jul/Dez 2005

_____. *Discursos nas Políticas de currículo. Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p 33-52, Jul/Dez 2006.

_____, *Políticas de Integração Curricular*, Rio de Janeiro, EdUerj, 2008.

LOPES, A. C. e MACEDO, E.. *Teorias de Currículo*. São Paulo, Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-144.

MATOS, M. C.; PAIVA, E. V.. *HIBRIDISMO E CURRÍCULO: ambivalências e possibilidades*. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, pp.185-201, Jul/Dez 2007

PETRUCCI-ROSA, M. I. P et al. *NARRATIVAS E MÓNADAS: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011.

- XXXVI -

FORMAÇÃO HUMANA E TEMPOS EDUCATIVOS NAS INOVAÇÕES CURRICULARES: TEORIAS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS.

INTRODUÇÃO

Embora se tenha avançado as discussões sobre as inovações curriculares e suas novas maneiras de operar na escola, alguns aspectos das políticas educacionais como a questão do tempo e ritmo escolar e o que se relaciona com a qualidade desse tempo tem deixado muitas lacunas. Percebem-se indagações quanto a sua prática na formação desejada que norteie tais reorganizações.

Nesse sentido, o presente trabalho traz alguns aspectos relevantes levantados a partir da discussão realizada em tese de doutorado que teve como objetivo investigar a política educacional instituída como reforma “inovadora” de alterações do tempo escolar no Estado de Mato Grosso na última década. Destacam-se os caminhos percorridos no debate sobre tempos e ritmos escolares dos estudantes da/na escola para descrever como esse tempo influencia a aprendizagem a partir da concepção da formação humana e integral proposta no currículo do ensino fundamental.

O estudo foi encaminhado através da abordagem qualitativa, valendo-se da análise crítica para a interpretação dos dados. Foi utilizada revisão da literatura e pesquisa de campo, e, as estratégias foram análise documental, observações e entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa permitiu descrever “como” tais inovações curriculares ocorrem na prática cotidiana, assim como observar de que maneira tais inovações não estão construindo efetivamente tempos escolares mais humanos.

A REFORMA E O TEMPO DO ESCOLAR: CAMINHOS TRILHADOS

Garantir a permanência para conclusão da formação escolar do sujeito autônomo na coletividade cujo valor seja “o outro”, parece ser o desafio da escola em uma sociedade altamente individualizante, cheia de tecnologias e ambigüidades. Presenciamos a incerteza; a constante mudança de formas, num processo que parece não ter fim. Segundo Zigmund Bauman, a impermanência torna-se a única constante da “Modernidade líquida”. “Os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa” (Bauman, 2001, p.8).

No sentido discutido por APPLE (1989, p. 14/15), os “educadores politicamente comprometidos têm muito a fazer, mas para isso precisam se posicionar de modo a identificar como a escola, a mídia, o governo e as instituições funciona”. Presume-se que as reformas curriculares não trazem alterações significativas na vida de alunos e professores em relação à qualidade esperada, e tem-se a impressão que as práticas escolares estão sempre obsoletas, aquém do seu tempo por um motivo ou outro.

Considerando que são as próprias maneiras de viver e significar o tempo que estão em profunda mutação neste começo do século XXI, a pesquisa que ora se discute teve como objeto de estudo a organização do tempo educativo em relação ao ritmo/rotina escolar.

Segundo Larrosa (2002), a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo passa cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera.

Para entender o que hoje está acontecendo no mundo da educação, talvez seja preciso tematizar a partir das mudanças do liberalismo para o neoliberalismo. Isso facilita entender as articulações dessas transformações com as práticas da educação escolar. Tais articulações são complexas e não devem ser pensadas como simples conexões mecânicas de causa e efeito.

Um dos aspectos que se observa é a velocidade provocando a falta de memória e a destruição generalizada da experiência. Cada vez estamos mais tempo na escola, mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada e da constante atualização, segundo Larrosa (2002), usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, pois não pode perder tempo, deve aproveitá-lo, sem protelar qualquer coisa. Tem de seguir a passo veloz, ou ficará para trás. Essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, faz com que este sujeito fique sem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados’ (LARROSA, 2002, p.23).

As inúmeras transformações provocadas pela evolução das sociedades industrializadas e urbanas desembocaram-se na estrutura familiar e na escola, sendo que nessa última, ocorrem fenômenos que ultrapassam o âmbito da transmissão da cultura, e conforme Sacristán (1999), o currículo escolar se nutre como conjunto de significados “desinteressados”.

Educação escolar e instituições criadas para esse fim são respostas práticas a necessidades de um tipo específico de sociedade, a determinados modelos de vida e a certa hierarquia de valores. A dispersão dos fins da educação, da complementaridade, e competitividade que mantém entre si, são conseqüências inevitáveis das variadas esperanças lançadas nessa instituição salvadora em que a escola foi transformada. (SACRISTÁN, 1999, p. 147)

Toda abordagem sobre a organização escolar é vital para uma avaliação mais geral sobre os interesses que fundamentam os currículos de nossas escolas. Acredito ser esse o próprio fundamento da educação escolarizada, e análises sobre esta categoria talvez possa nos levar a visualizar o fundamento das práticas e seus efeitos na formação integral que tanto sonhamos.

As discussões sobre os ritmos e rotinas escolares no mundo fundamentadas nos dados disponíveis na escala da Europa e da OCDE, assim como o estudo realizado por Agnes Cavet (2011) são fundamentos importantes para discorrer sobre o tema. Dentre os países envolvidos nesses estudos se destacam a França, Itália, Polônia, Coreia, Bélgica, Áustria, República Checa, Estados Unidos e Alemanha. Conforme a referida autora, no plano científico os ritmos escolares têm sido vistos em perspectivas diferentes, e um dos eixos de pesquisas mais explorados são os relacionados ao caráter empresarial. Estes, em linhas gerais consideram que o tempo das crianças não pode ser abstraído do tempo dos adultos. Ao contrário, deve ser conciliado e articulado, tanto na família como no espaço público. Os horários escolares, desde a abertura de seus portões, assim como o calendário escolar são pontos nevrálgicos sujeitos à pressão e às contradições da demanda social.

Há grande tendência a compreender as evoluções e desafios empresariais ligados aos ritmos escolares, recomendando ações nesse sentido. Frequentemente estudos centralizados em aspectos médicos, levam “a compreensão dos ritmos da criança nas diferentes fases do seu desenvolvimento, físico e cognitivo,” o que segundo Cavet (2011), tem interessado há mais de 30 anos os cronociências, no entrecruzamento de campos como a Biologia, a Fisiologia e a Psicologia. Tais estudos recomendam repensar o ritmo escolar

evitando o cansaço, sobrecarga e stress aos alunos, de tal forma que se possam explorar as variações rítmicas das suas faculdades de atenção, concentração e memorização para aperfeiçoar a organização dos tempos educativos.

Os resultados são diversas experiências inovadoras de transformação dos ritmos escolares, têm sido efetuadas em grande escala em diversos países, como por exemplo, escola da manhã, escola de jornada contínua, horários flexíveis, e, outros tantos dispositivos alternativos sujeitos á avaliação científica.

As considerações realmente educativas, pedagógicas, ou mesmo didáticas, tem sido menos debatidas, ou mesmo deixadas de lado, parece ter menor influência sobre as decisões políticas. E interessante olhar mais detidamente tais questões e suas implicações na qualidade da aprendizagem no âmbito das rotinas diárias impostas nas salas de aulas, verificando até que ponto estas alterações influenciam as rotinas e as torna efetivamente sinônimo de nova teoria, ou nova prática de ensino, ou novo sujeito. Se for uma nova escola, qual sujeito dela emana, ou está implicado. O que tem de novo. Qual a real novidade! Enfim, qual a tendência pedagógica escolar se pode vislumbrar diante das propostas de reformas curriculares em termos de teoria e prática.

Conhecer estas alternativas e suas avaliações parece essencial para renovar a reflexão e abrir pistas para reformas futuras, ou contribuir nessas novas dinâmicas do tempo educativo. Sendo o currículo o ordenador das ações escolares, constitui-se no artefato escolar inteiramente ligado aos modos modernos de pensar e usar o espaço e o tempo. Segundo Hamilton (1992) no final do século XVI alguns educadores utilizaram a palavra *curriculum* de forma a remeter-se ao caráter espacial desse artefato. E, também, para o caráter temporal, visto que não há como se separar a experiência do espaço da experiência do tempo (ELIAS, 1998).

No século XVII Comenius na Didática Magna alertou que faltavam escolas que correspondessem perfeitamente a seus fins (COMENIUS, 2002). Supõe-se que a Escola Moderna desde seu inicio já apresentava problemas que precisavam ser continuamente revistos, seja no seu projeto ou nas práticas que a constituem.

Presenciam-se sucessivas crises da Escola Moderna, e continuamente, têm sido elaboradas propostas e realizadas experiências com a finalidade de se repensar o currículo, superando-se os supostos problemas advindos principalmente do seu caráter disciplinar, que tem relação intrínseca com a distribuição de tempos e espaços. Entre essas experiências, temos algumas propostas como a Organização por Ciclos, o programa *Mais educação*, a escola de tempo integral, o Ensino Fundamental de nove anos, entre outras.

Uma dessas, a Organização por Ciclos de Formação Humana surgiu em Mato Grosso no ano de 2000, com o propósito de construir uma escola democrática e de qualidade, onde amplie espaços para ensinar, aprender a sentir, ser e fazer. Essas inovações implicam em alterações do tempo destinado à aprendizagem e sua efetivação nas novas concepções escolares. Mas afinal, o que, e como mudou?

Através da observação empreendida nesta pesquisa, pude confirmar que o desempenho escolar está relacionado com a exclusão/inclusão, e como o ritmo que é singular, vem sendo constituído, principalmente quando se propõe reformas curriculares abrangentes como foi o caso da educação escolar em MT. Tem-se elementos para dizer que tal proposta funciona como mecanismos de controle e tem sérias implicações com as políticas de avaliação instituídas, ou seja, o currículo a serviço da formação dos escolares, ou a serviço das políticas de avaliação, embora seja essa outra história.

Os documentos analisados que constam nos arquivos da superintendência da Educação Básica da Secretaria de Educação de MT, considera ser de grande vantagem o novo currículo devido as mudanças na organização do tempo, do espaço; do trabalho da equipe gestora; e do trabalho pedagógico dos professores, sendo que a organização escolar baseia-se nos ciclos do desenvolvimento humano, havendo assim a ampliação do tempo e espaço do aprender, no intuito de acompanhar o ritmo do aluno.

Mas a percepção dos professores é contraditória e a reclamação é geral, pois dizem que as turmas estão cada vez mais diferenciadas, justamente em termos do ritmo e, a lentidão exagerada de alguns, acaba prejudicando o desenvolvimento das atividades. É corriqueiro dizerem que o professor do ciclo anterior não teve compromisso. Não pode reprovar. Vira um círculo vicioso! O aluno espera o professor “resolver” sua dificuldade! Há a impressão que atualmente tem mais alunos nas escolas, o tempo é maior, mas está se aprendendo menos, ou se aprendendo muito pouco! O que fazer diante deste quadro?

Ao reunir, ler e analisar a legislação/normatização sobre as orientações curriculares do estado de MT (2008-2013), enfatizando as formas de organização do tempo escolar, pode-se compreender a relação entre calendário escolar, horários instituídos e desempenho escolar, reprovação/não reprovação e exclusão/inclusão, controle e não controle na *escola atual*. A partir daí, pude confirmar que a organização do tempo funciona enquanto artefato de controle e

disciplina, e constituição de sujeitos em suas relações com o desempenho do aluno.

É importante entender inovações e reformas pedagógicas/curriculares e suas implicações na constituição de subjetividade, a partir de perspectivas que não consideram a educação simplesmente moldada de forma genérica pelos imperativos, pelos arranjos e pela lógica do sistema capitalista. “A educação está especificamente articulada com este sistema sob certas formas muito definidas” (HALL, 1981).

David Hamilton (2002), nos alerta que “para romper este impasse é necessário, trazer os lugares-comuns na escolarização para a linha de frente da análise educacional. Eles não são apenas um pano-de-fundo para a mudança educacional: eles constituem sua própria trama e urdidura”.

O campo da pesquisa se restringiu a uma escola urbana do município de Cáceres, especificamente ligada à administração pública estadual, dada a obrigatoriedade da adequação a rede estadual a nova política curricular.

A escola escolhida é representativa dentro do sistema de ensino da Educação Básica de Cáceres, por todas as características que apresenta: localização, público alvo, não resistência a mudanças perante a SEDUC, ter implantado todos os aspectos relevantes da política em pauta e o IDEB mediano. Está desenvolvendo desde o início – há 12 (doze) anos a nova organização curricular proposta pela secretaria de educação do estado de MT, é reconhecidamente aberta a mudanças, além de ter um quadro de profissionais com vasta experiência e qualificação. Foi observada em seu cotidiano e, a realização da entrevista complementou a coleta de dados, com a amostragem de 15 (quinze) professores ao todo, (10) dez professores atuantes nessa escola e mais 05 (cinco) atuantes em outras escolas também da rede pública para cruzar as informações sobre as questões levantadas.

Os documentos que embasaram a pesquisa foram às orientações curriculares do estado de MT para o ensino fundamental.

Com a revisão da literatura, compreendi a questão das reformas educacionais enquanto práticas de poder, e discuti não apenas a retórica da definição da mudança, ou do senso comum de se considerar intervenção pura e simplesmente enquanto progresso. A relação entre o ritmo e tempo escolar enquanto variáveis centrais fundamentam as reformas curriculares que instituem as políticas educacionais, como a organização por ciclos e a escola de tempo integral.

Ao realizar uma incursão na história do currículo, sua origem, conexões entre este, classe, rotinas e escolarização, funções e concepções, este certamente é constituinte da escola moderna, no que se refere à organização dos tempos e espaços escolares. O tempo escolar, para muitos é sinônimo da rotina escolar: o horário, o emprego do tempo, a seqüência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada, etc. Os dispositivos alternativos de ordenamento dos ritmos e de organização do tempo escolar multiplicam-se pelo mundo, na escala experimental de alguns estabelecimentos ou na escala mais ampla de um país. Considerando as rotinas como um dos dispositivos de ordenamento determinante, verificou-se que estas se tornaram centrais na prática escolar como poderoso instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades em geral, com função regulamentadora. Sendo construída e reconstruída na prática diária, a reflexão contextualizada e interessada, é um caminho interessante para o seu uso.

CONCLUSÕES

Alterar ou estender o tempo escolar por si só não é garantia de saltos de qualidade no ensino, além disso, há outros aspectos das práticas escolares que precisam ser mais observados como a questão da participação dos pais na vida escolar; o trabalho coletivo efetivo; a formação dos professores, a compreensão dos princípios e da concepção de educação das políticas por parte da comunidade escolar, que certamente emperram a efetivação das políticas no âmbito escolar. O tempo destinado às atividades escolares, especialmente as quatro horas diárias, não é suficiente para desenvolver a qualidade esposada na política em pauta.

Compreendi que alguns aspectos na cultura escolar cultivam funções homogeneizadoras e precisam ser continuamente revistas e urgentemente reconstruídas para atender os ritmos individuais. Enfim, o tempo escolar pode ressignificar a aprendizagem, e a partir daí podemos vislumbrar as possibilidades de reinvenção da escola para lhe reconhecer como instituição preponderante enquanto prática social na formação dos sujeitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

APPLE, M. *Educação e poder*. Trabalho de Maria Cristina Monteiro. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 2ª reimpressão, cap. II.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o consumo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CAVET, AGNÈS. *Ritmos escolares: para uma dinâmica nova dos tempos educativos*. Subscrição página 2/24 Processo de atualidade da VST, n° 60, 2011.

SACRISTAN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

COMENIUS J. A. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Hall, Stuart. "Schooling, state and society", in Dale, R., Esland, G., Fergusson, R e Mac Donald, M. (Eds.) *Educational and the state: Volume 1: Schooling and the natural interest* Lewes, 1981, p. 13

Hamilton, David. O revivescimento da aprendizagem In *Educação e sociedade*, ano XXIII, n° 78. Campinas: Cedes, abril 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas – SP, Jan/Fev/Mar/Abr, N° 19, 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi. Unicamp, Departamento de Linguística.

SACRISTAN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

- XXXVII -

ENTRE A MODERNIZAÇÃO E A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO

Juliana Camila Barbosa Mendes – UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Ao propor esse estudo, questiono a dupla centralidade entre qualidade social e *accountability*, com a tarefa de compreender as articulações discursivas que hegemonomizam um sentido para a Política de Responsabilização Educacional da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE/PE), assim definida como parte da modernização da gestão pública do estado com promulgação de leis e reorganizações para além da sua estrutura organizacional desde 2007 (PERNAMBUCO, 2012). A partir do discurso presente nos documentos oficiais e que de certo modo sugere uma constituição curricular reguladora, enunciada nessa relação e delimitada não só pelo *accountability*, mas também pelos aparatos de bonificação utilizados na rede.

Essa questão se desdobra em objetivar a análise dos deslocamentos de sentido da política, como estratégia de legitimação de conhecimentos e práticas, bem como na análise dos sentidos do projeto educativo e os discursos que estão sendo constituídos ao se relacionar qualidade e responsabilização. Este é o foco inicial da pesquisa por representar uma quebra de paradigma em relação à ênfase no quesito avaliação como determinante na qualidade do ensino e ao mesmo tempo seu monitoramento. Assim, faz-se necessário analisar a política mediante mudanças no seu arranjo e sobre essa construção política ressignificada ao longo do tempo, estabelecendo essa relação entre os textos da política e o seu discurso.

POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Numa época de maior participação e controle sobre as políticas de educação, a relação que associa avaliação e responsabilização, faz com que a avaliação tenha maior visibilidade pelos resultados escolares obtidos através dos exames standardizados. Esta prática acaba por contribuir para uma associação de conceitos diferenciados. Afinal, se a prestação de contas pelos resultados obtidos pressupõe avaliação, esta última não deveria necessariamente implicar tão somente em prestação de contas?

Afonso (2000) aponta para três tipos de responsabilização na conjuntura educacional, ele se refere a três modelos de responsabilização: a responsabilização profissional (*professional accountability*), a responsabilização burocrática (*management accountability*) e a responsabilização baseada na lógica de mercado (*market accountability*). Qualquer um dos casos aponta para o risco de serem apenas valorizadas técnicas de gestão, que levam à produção de resultados esperados, à custa de transformar estes modelos de responsabilização em modelos tecnocráticos mais preocupados com os meios do que com os fins da educação.

A pretensão por parte dos órgãos de gestão em atingir uma “qualidade total”, em determinadas condições de um controle severo da organização escolar, pode conduzir à anulação dos espaços de relativa autonomia. Tendo em vista a necessidade de um controle total da vida da escola e a confluência de objetivos e projetos educacionais para serem depois medidos em resultados quantificáveis, essa conjuntura vem se transformando numa ameaça à autonomia dos professores e à criação pedagógica (AFONSO, 2000, p. 47).

Afinal, qualquer tipo de responsabilização tenderá a condicionar as modalidades de avaliação que servirão para verificar os resultados dos sistemas educativos, bem como a preparação que os alunos deverão ter, suas aquisições acadêmicas e o seu nível de conhecimento. Porém, não significa necessariamente que essa preparação resulte numa aprendizagem real e efetiva. O foco na avaliação, por parte dos governos neoliberais e neoconservadoras, a partir da década de oitenta e início da década de noventa, promove a definição de um “estado avaliador”, em amplo sentido. Isso representa o estado adotando a lógica de mercado através de modelos de gestão privada com ênfase nos resultados para o sistema educativo. Assim, a avaliação aparece como um pré-requisito para que seja possível a incorporação desses mecanismos, algo capaz de criar índices e medir *performances* com vista a níveis internacionais.

E nesse contexto, a credibilidade dada aos indicadores mensuráveis passa a ser a base paradigmática das mudanças neoliberais mais evidentes nas políticas e práticas avaliativas. A avaliação passou a servir como instrumento para

introduzir a lógica de mercado na esfera do Estado e da educação pública. No que diz respeito à educação pública, a expressão neoconservadora se dá na emergência do “Estado-avaliador”, já em termos neoliberais o mais importante terá sido a introdução de mecanismos de mercado.

E o que irá marcar esse discurso é a noção de eficiência tomada no campo educativo e que remete aos conceitos de competitividade e êxito, ou seja, um sistema educacional é tido como “eficiente” se é “competitivo” e se garante “êxitos” mensuráveis. Seja como for, existe uma concordância quanto aos sistemas de avaliações externas e indicadores para medição de êxitos e as consequentes bonificações, como constituinte de uma política que monitora a “qualidade” da educação oferecida pelas escolas. É a partir desta concepção reducionista que se justifica uma política de responsabilização para medir o grau de eficiência da instituição escolar, bem como todo o conjunto que pertence ao sistema.

O movimento investigativo proposto nesta pesquisa associa a ideia cíclica das políticas curriculares de Ball, para pensar a tensão na fronteira de ressignificação do texto político e as articulações contingenciais e ambivalentes de sentidos fixados nesse processo de disputas e conflitos de poder para produção de significados a partir do texto político, destacando os significados acerca da responsabilização. Nesse sentido, conhecer os textos é conhecer as políticas, entendidas aqui como texto e como discurso (LOPES, 2011), nesse caso, proponho investigar os sentidos das políticas de responsabilização para a avaliação, a partir dos textos que regulamentam a incorporação do *accountability* como compromisso do Governo de Pernambuco.

Considerando a importância de se garantir educação de qualidade social para todos, a Secretaria de Educação de Pernambuco desenhou e está implementando um inovador **sistema de gestão que tem como eixo central a política de responsabilização educacional, com o objetivo de estabelecer responsabilidades no âmbito das escolas, das Gerências Regionais e da Secretaria de Educação.** Assim, por meio de um sistema de gestão de responsabilização educacional, **cada uma das partes do sistema de ensino passa a compreender a relevância de se desempenhar eficazmente o seu papel no processo educacional**, tendo como objetivo principal a melhoria da aprendizagem de todos os estudantes. (PERNAMBUCO, 2012, p.7)

A política de responsabilização desenvolvida pela SEE compreende quatro condições implantadas simultaneamente na rede de ensino. São elas: I) objetivos educacionais e metas claras por escolas; II) sistema próprio de avaliação e III) sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas; IV) sistema de monitoramento de indicadores de processos e de resultados. (PERNAMBUCO, 2012, p.23)

Fica claro que a condição em que essa política se posiciona é a de uma perspectiva de *accountability* e de uma avaliação quantificada. Esse documento chama muito a atenção para a reforma da gestão, citando a institucionalização da responsabilização educacional e a formulação de estratégias atreladas ao resultado das avaliações que potencializem e adéquem as necessidades do sistema de ensino. Isto retrata a ideia de conhecimento como produto e retoma o paradigma que relaciona insumos-processos-resultados, de forma mensurável para trabalhar com os resultados educativos.

E a avaliação dos alunos torna-se uma forma de introduzir fatores relativos ao mercado no sistema educativo, quando os resultados de provas são utilizados como meio de alocação de recursos às escolas e como forma de responsabilização dos professores. Como consequência, a preocupação com as necessidades dos estudantes foi substituída pela ênfase nas *performances* e a cooperação entre as escolas da lugar à competição.

QUALIDADE NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: PERCEPÇÕES INICIAIS

Cabe, portanto, discutir essa política educativa como ato enunciativo e social, interrupto e provisório num esforço para “ver além da palavra” responsabilização, mas “atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda outro querer dizer, e nada será nunca será esgotado” (FRANGELLA; BARREIROS, 2010, p. 236). Para isso, trabalhar na perspectiva discursiva coloca como central nessa pesquisa o entendimento dos processos que amarram essa política de responsabilização, a partir da qualidade social atrelada ao *accountability* e o que se concebe como realidade dessa significação discursiva. Pois, ainda que este estudo indique a representação dessa formulação política, sempre haverá o privilégio de ressignificação das políticas.

Ainda que o sentido produzido no texto político seja contingente e provisório, pois inclui relações de “poderes assimétricos” (LOPES, 2011) na arena política. A análise dos textos, a partir de uma definição política como

discurso-práticas que constituem o objeto do qual se fala, representa investigar as regras que norteiam a prática. Logo, os efeitos da política como texto e discurso são contextuais, são múltiplos de sentidos e significados em disputa. E, portanto, o discurso só se estabelece como totalidade em decorrência de uma prática articulatória, os sentidos do texto são produzidos na relação com o “complexo discursivo” (p.35).

Existe claramente um trânsito contínuo na formulação das políticas educacionais que expressa demandas das diferentes arenas nos projetos formulados, configuradas em lutas e embate, que vão reapropriando discursos e sentidos, em meio a processos articulatórios que caminham do particular ao universal. Assim, as políticas educacionais trazem marcas de sentidos que se equivalem de forma contingencial em torno de um discurso, demonstrando esse movimento articulatório de representação universal, uma vez que ele é produzido na particularidade de um discurso político.

Dessa maneira é possível compreender a criação das condições hegemônicas nos limites desse discurso, produzido nas representações políticas. Entendendo que a formação discursiva de determinadas demandas sociais, aliadas às políticas educacionais, acabam por delinear as características do sistema de ensino, seja em âmbito municipal, estadual ou nacional. Nesse sentido, a proposta de uma política curricular é entendida como arena de lutas e embates para hegemonizar uma concepção de avaliação e qualidade, visando orientar a transformação do sistema educacional para alcançar a chamada modernização, através do consenso conflituoso da responsabilização.

E no que diz respeito as políticas educacionais, como por exemplo nas propostas curriculares, Lopes (2006) identifica como hegemônico a cultura da performatividade:

A cultura da performatividade, por sua vez, é fortemente alicerçada pela concepção prescritiva de currículo, na medida em que essa cultura engendra a concepção de que existe um conjunto de performances adequadas a serem formadas no indivíduo. Admitindo-se tal conjunto de performances como desejável ou necessário, admite-se igualmente que existe um determinado modelo de currículo capaz de formá-lo, sendo importante a difusão de orientações para sua constituição na prática das escolas. O que, por sua vez, reforça a concepção de uma cultura comum voltada para a formação de desempenhos adequados ao mercado ou ao contexto social mais amplo, confirmando o entrelaçamento desses discursos. (p. 49)

Desse modo é possível evidenciar que a política de responsabilização traz marcas de sentidos que se equivalem de forma contingencial em torno de um discurso, aqui definido pela demanda por qualidade social, isto é, hibridizando um sentido hegemônico, autodeterminado do *accountability* em relação a um exterior constitutivo ao qual se opõe, no caso em questão, à ideia de uma falta de qualidade. Num movimento articulatório de representação universal, uma vez que ele é produzido na particularidade de um discurso político: um sentido de qualidade aglutinado à equidade, mas que é traduzido como medida. Assim, qualidade social da educação se aproxima de uma visão econômica associada à necessidade de padrões e mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos, como estratégia para atingir a equidade, a partir da padronização dos processos.

Considerando a questão da qualidade como uma questão política e assumindo a polissemia do termo, os significados em disputa para um projeto hegemônico acabam por construir articulações distintas em torno da demanda por qualidade. Os padrões discursivos associados aos sentidos de qualidade, ainda que de forma antagônica, são: eficácia, eficiência e equidade. Cria-se uma representação de qualidade a partir da tradução de discursos, que por vezes se aproximam dos objetivos da avaliação, ora visando à produtividade do ensino, ora por uma educação que promova transformação social.

Dessa forma são estabelecidos critérios diferenciados para a promoção de igualdade educacional, qualidade torna-se um termo ambíguo com funções significativas diferenciadas dentro de um mesmo sistema discursivo, utilizada num arranjo estratégico para significação política. Com isso permanece o caráter de precariedade da estabilidade dessa tessitura social, bem como do jogo político instaurado a cada posicionamento nos embates e disputas da lógica discursiva, como na política de responsabilização.

UMA BREVE CONSIDERAÇÃO

Estamos tratando de uma política que enfoca a gestão e cada vez mais a avaliação se perpetua como instrumento principal que se instaura como fator de desenvolvimento e melhoria da educação. Para tanto, é legitimado um viés da relação de poder na política educativa mediante *accountability* que resultam em mais recursos, incentivos, premiações e orientações das competências para a produção curricular.

Logo, a ação docente passa a utilizar um termômetro ajustado à meritocracia que monitora a produção curricular e ao mesmo tempo a tem como seu mecanismo de manutenção. Este é um fator que responde a uma política de

remuneração baseada na bonificação ou premiação, inserindo-se na moldura das políticas de responsabilização – *accountability* – ao qual o estado de Pernambuco se associa quando se define por uma modernização da gestão voltada para o desempenho, acompanhada de uma política que exerce uma mudança de alto impacto na produção cultural da escola.

A noção de responsabilização do gestor e professor pode ser vista nessa relação, como um acompanhamento de perto, com a finalidade de trazer mais transparência para as políticas de educação. Contudo, quando afirma que a escola, a partir dos resultados, deve olhar para si própria, mediante o domínio alcançado ou não pelos alunos, em parte, deixa de lado a perspectiva de avaliação como processo. E tipifica um sentido ambivalente que permeia uma prática discursiva por melhores resultados que servem de indicadores para a rede, nessa luta constante dos gestores por melhores posições nos *rankings*. Assim, a atual política de responsabilização parece tentar se legitimar por meio da prescrição de uma perspectiva calcada na qualidade pela homogeneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. *Reforming Education & Changing Schools: case studies in policy sociology*. London, New York: Routledge, 1992.

BARREIROS, Débora Raquel Alves. *O sistema nacional de avaliação da Educação Básica: vínculos entre avaliação e currículo*. 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

FRANGELLA, Rita de Cássia P.; BARREIROS, Débora. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. *Revista Roteiro*, [online], v. 35, p. 231-250, 2010.

LOPES, Alice C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, [online], v.6, n.2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. *Discursos nas Políticas de Currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 19-45.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Ana de. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*, [online], Pelotas: n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2006.

PERNAMBUCO. Lei 13. 273, de 05 de julho de 2007. Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, 06 jul. 2007.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Lei nº 13.486, de 01 de julho de 2008. Institui o *Bônus de Desempenho Educacional – BDE*, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Recife, 2008.

PERNAMBUCO. *Secretaria de Educação Construindo a excelência em gestão escolar*: curso de aperfeiçoamento: Módulo XII – Políticas de responsabilização educacional / Secretaria de Educação. – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

- XXXVIII -**O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO
DO ENSINO MÉDIO: AÇÕES DE INTEGRAÇÃO DO
CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO**

Julierme Antonio dos Santos - UFRPE/FUNDAJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Em 22 de novembro de 2013, a União iniciou o programa Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), instituído pela portaria nº 1.1140. O mesmo demonstra ser uma tentativa de articulação dos entes federal, estadual, distrital “na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito” (BRASIL, 2013).

O PNFEM surgiu como uma ação concreta do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, todavia ele possui características próprias e importantes que o tornam relevante, principalmente no sentido de se tornar alvo de pesquisas acadêmicas. O programa que parte da estratégia do redesenho curricular, constitui-se em instrumento para debate do currículo da escola, que vem sendo, muitas vezes, marcado pela descontextualização com a realidade do educando, e pela divisão estanque em disciplinas que não dialogam entre si.

Assim, como já mencionado, o PNFEM tem enquanto proposta de elaboração, por parte da escola, a construção de um currículo que apresente a perspectiva da integração das disciplinas. Nesse contexto, os conceitos de interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2008), e transversalidade, descrito por Menezes (2001), deveriam estar efetivamente presentes, e devidamente

articulados às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Sem dúvida, é um grande desafio melhorar a educação no Brasil, logo o PNFEM foi apresentado como um instrumento de mudança tentando atingir o currículo escolar e a formação continuada de professores, questões centrais, conforme Czernisz (2014), para a melhoria da educação no Brasil. Desse modo, procuramos apresentar, nesse trabalho, um relato da vivência no período de aplicação do programa entre os meses de agosto a dezembro de 2014, na Escola Estadual Vale das Pedreiras, no município de Camaragibe-PE, período esse correspondente a primeira etapa do programa.

AS FORMAÇÕES, EXPERIÊNCIA NO “CHÃO DA ESCOLA”

Foram realizados com os professores participantes na Escola Estadual vale das Pedreiras dez encontros, divididos em duas etapas. A primeira etapa foi composta pelos cadernos: Ensino médio e formação humana integral; o jovem como sujeito do ensino médio; currículo do ensino médio; áreas de conhecimento e integração curricular; organização e gestão do trabalho pedagógico; avaliação no ensino Médio. A segunda etapa era composta por cadernos das áreas: Organização do trabalho pedagógico no ensino médio; ciências humanas; ciências da natureza; linguagens e matemática.

Os encontros consistiam de um estudo anterior dos cadernos, complementado com uma formação ministrada pelo orientador de estudo sobre a temática do livro. Nesses encontros, pudemos vivenciar várias questões sobre a complexidade do tema currículo na escola, como também encontros riquíssimos de aprendizagem mútua. Ressaltamos, que nesse artigo, optamos por descrever a experiência vivenciada na primeira etapa do programa.

Em agosto de 2014, foi realizado o primeiro encontro presencial. Analisamos o vídeo “trabalho em equipe”, procurando destacar a necessidade de o grupo estar unido em favor de um objetivo comum, melhorar a relação da escola com os jovens, dentre outros aspectos. Cada professor ficou encarregado de ler um momento histórico do ensino no Brasil. Realizamos dinâmica, onde os professores montaram um painel de como cada um via cada momento histórico do ensino médio, e sobre o que achava da educação naqueles momentos. Após, finalizamos o painel onde os professores expuseram como realmente era a educação nos momentos abordados, realizamos um debate focando nas

diferenças entre o que achávamos e como realmente era a educação na colônia, império, república, estado novo, ditadura militar e redemocratização.

Em setembro de 2014 aconteceu o segundo encontro, que se pautou na análise de vídeos com o tema “jovem e a escola”. Além disso, houve a produção de painel com as perguntas: Como vejo os jovens? Como o mundo vê os jovens? Como está a prática docente na relação com os jovens? Como está a minha relação com o jovem? Que tipo de profissional estou sendo nesta relação? Assistimos ao vídeo “Aprender a aprender”, onde debatemos a persistência, respeito, aprendizado como uma via de mão dupla. Analisamos o clipe da música “Não é sério” e o vídeo “O que é ser jovem”, tentando compreender o perfil da juventude atual. Assistimos também o documentário “Pro dia Nascer feliz”, observando as contradições nos discursos dos jovens, professores e direção escolar. Outro momento rico de debate foi ao assistimos a entrevista de Rubem Alves “A escola ideal e o papel do professor”, procurando responder à pergunta: qual o papel da escola para favorecer os jovens? Por fim, assistimos o clipe do poema “Mude” de Cecília Meireles, sensibilizando para a necessidade constante do ser humano se reinventar tanto na sua dimensão pessoal como no profissional.

Em outubro de 2014, foi realizado o terceiro encontro, debatendo o livro 3: “O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação integral”. Realizamos a dinâmica da “caixa de treco”, com o objetivo de encontrar em cada objeto a relação pessoal de “ser professor”. Logo após, debatemos sobre a definição de currículo presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Aprofundamos o tema “cidadania democrática”, presente no conceito descrito pelo parâmetro, destacamos os domínios da ação os quais se fazem presentes no documento norteador, sendo estes, a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, correlacionando tais domínios com os eixos propostos pela UNESCO.

Chegou-se a compreensão de como é relevante e essencial para a escola o currículo, como também é difícil sua implementação. Continuamos aprofundando as discussões sobre a evolução da compreensão do currículo ao longo da história, passando pelas teorias tradicionais até as teorias críticas. Analisamos conceitos de currículo, procurando entender os interesses e forças que permeiam o sistema educacional. Destacamos os elementos que compõem o currículo e as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como base da proposta de desenvolvimento curricular.

Debatemos sobre as finalidades do Ensino Médio presentes no Art. 35 da LDB e como correlacionar esses objetivos com o currículo, além dos vários

aspectos da vida em sociedade. Analisamos o aspecto legal presente no Art. 26 da LDB, onde se estabelece para o currículo uma base nacional comum de conteúdos complementada por uma diversificada. Analisamos os documentos legais onde se estabelece as disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, percebendo o quanto está sobrecarregado o currículo, deixando-o distante da realidade dos jovens.

Prosseguindo com os trabalhos, assistimos um trecho do vídeo “A crise do ensino médio, o problema do currículo”, analisando as diversas falas abordadas no vídeo. Logo após, assistimos o vídeo “Sete vidas eu tivesse”, procurando perceber a sensibilidade, compromisso e interação, itens necessários no processo educacional, como também a importância de buscar uma educação para emancipação e libertação. Continuamos com o estudo dos vários tipos de currículo (real, oculto e prescrito), questionando as formas de interação dos mesmos e também a dimensão explicativa e prescritiva do currículo. Finalizamos nossos estudos, assistindo um trecho do vídeo sobre a Escola da Ponte de Portugal, procurando perceber que a mudança é possível como também encorajando os professores nessa mudança.

Em novembro de 2014, foi realizado quarto encontro, onde conversamos sobre as avaliações do sistema, e como as mesmas devem ser encaminhadas. Logo após, realizamos a apresentação do tema, com uma introdução, discutindo a questão da integração escolar e qual a relação com o currículo, destacando o papel do professor como meio de construir/desobstruir esse caminho. Abordamos a temática do ensino integrado, de que forma, maneira, como e onde podemos pôr em prática. Percebemos que o caminho para a aproximação do conhecimento das diferentes áreas passa pela ideia do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Tais ideias sustentadas por um Projeto Político Pedagógico e um projeto curricular fortalecendo a integração.

Após as discussões, iniciamos um jogo de perguntas sobre o tema abordado. O mesmo possuía os seguintes objetivos: Rever os conteúdos até o momento estudados; discutir os temas propostos; criticar o processo de transmissão do conhecimento e avaliação; e analisar o processo de integração escolar,

Em dezembro de 2014, foi realizado o encontro final desta etapa, iniciamos os trabalhos pelo livro V, com uma introdução sobre o tema gestão democrática da escola. De início, apenas assistimos um vídeo do grupo MP7, onde os professores responderam as seguintes questões: 1º) que indicadores devem nortear uma gestão democrática da escola? 2º) qual o modelo de gestão

da sua escola? 3º) quais os aspectos que podemos considerar como imprescindível em uma gestão escolar democrática? Procuramos buscar o entendimento dos mesmos sobre o tema e sobre a situação da escola. Iniciamos nossas explanações debatendo a questão gestão escolar ou gestão da escola? Com essa atividade, tentamos traçar uma linha do que realmente seria uma gestão democrática na escola. Continuamos nossas abordagens refletindo sobre os vários sujeitos que compõem a escola e a relevância dos mesmos na construção de uma escola democrática. Abordamos a questão legal instituída na Constituição Federal do Brasil de 1988, bem como na LDB, onde encontra-se instituída como princípio fundamental a gestão democrática. Elencamos os pontos importantes que devem fazer parte da gestão, como por exemplo, da escolha democrática, do gestor, e o respeito ao Projeto Político Pedagógico da Escola.

Continuamos a formação, realizando algumas dinâmicas, com o objetivo de refletir sobre a questão da unidade e solidariedade, requisitos fundamentais na gestão democrática. Revisitamos novamente o vídeo do grupo MP7, agora respondendo à questão: quais os elementos da gestão escolar podemos perceber a partir do vídeo? Após intenso debate, elencamos aqueles que consideramos essenciais, finalizamos a primeira parte da formação com a ideia que gestão democrática, o PPP e a prática docente são benefícios de uma escola viva e capaz de promover o crescimento pessoal e social dos estudantes jovens e adultos. No segundo momento, trabalhamos o livro VI com o tema avaliação. Iniciamos nossos trabalhos com uma dinâmica de perguntas difíceis para responder, normalmente vistas na escola, refletindo assim sobre o papel e importância da avaliação. Logo após, os professores responderam questões sobre a relevância da avaliação no ambiente escolar. Após as questões, iniciamos a explanação com os aspectos legais que permeiam o processo avaliativo, tanto na LDB, quanto na Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Aprofundamos o Art. 16 da DCN – Ensino Médio destacando a importância da integração do PPP com o processo avaliativo. Destacamos também as três esferas da avaliação (aprendizagem, institucional e externa), refletindo sobre o papel principal ao qual se propõe a avaliação, quer seja a de oferecer condição do estudante analisar seus estudos, e ao professor como também a escola identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivos.

Analisamos a questão da avaliação como sinônimo de medida, de classificação e hierarquização, situação que vai de encontro com o objetivo maior da mesma como preceitua o Art. 12 da DCN – Ensino Médio. Percebemos que muita dificuldade está no fato do ambiente escolar apresentar uma enorme complexidade onde o professor cada dia mais se torna incapaz de resolver. Nesse

contexto, muitas vezes a avaliação se torna o único instrumento de “controle” por parte dos professores. Assim, abordamos as funções da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Destacamos também, a relevância da função formativa, tendo em vista que a mesma funciona como um espelho mostrando ao professor os seus acertos e defeitos. Também vemos na função formativa os anseios e resistência dos professores em se avaliar. Nessa atividade, procuramos responder à questão: o que a escola tem feito, considerando a questão da avaliação? A partir das reflexões, percebemos que a prática avaliativa vivenciada nas escolas, em alguns contextos, ainda está bem distante do ideal, que seria pensar a avaliação de maneira formativa. Por fim, assistimos vídeo com o professor Cipriano Luckesi tratando de avaliação, realizamos um debate ao fim do vídeo encerrando a primeira etapa do programa.

CONCLUSÕES

O currículo escolar não deve ser visto apenas como conteúdos lecionados nas disciplinas. De acordo com Menezes (2009), não há um sentido único para esse termo. Como percebido em nosso relato, o PNFEM percorreu um caminho intenso abordando vários temas na tentativa de analisar o currículo como algo interdisciplinar e transdisciplinar. Essas tentativas já se iniciaram na escolha do professor encarregado de vivenciar as formações no “chão da escola”. Este, deveria ser um profissional presente no cotidiano da escola.

Segundo Fazenda (2008), as perspectivas de integração, troca e reciprocidade encontrados na interdisciplinaridade e na transversalidade, podem ser presenciadas em vários momentos durante o período de formação. Nesse contexto, o professor encarregado de facilitar a formação, foi direcionado no sentido de vivenciar um campo maior além de sua disciplina, que envolvesse outros saberes, afim de se planejar e vivenciar as formações. Vale ressaltar, que os grupos que participavam das formações promovidas no pacto eram compostos por professores de todas as áreas do conhecimento em constante interação. O desenvolvimento dos trabalhos tinha como modelo metodológico a prática de dinâmicas para fortalecer e instigar os professores a refletirem sobre suas condições de trabalho, currículo e prática docente.

Contudo, muitas questões necessitam de um melhor aprofundamento, pois ao longo das atividades, observamos as dificuldades dos professores em aceitar, perceber e permitir mudanças na estrutura organizacional. Assim, observamos que se constitui em grande desafio para o debate sobre um currículo

a superação da descontextualização com a realidade do educando, como também da divisão estanque em disciplinas que não dialogam entre si. Principalmente quando estamos no mundo da educação, pois como defende Freire “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1989, pág. 27).

Tantos avanços científicos/tecnológicos tornaram a vida do ser humano agradável ao mesmo tempo que deixaram as pessoas mais distantes. Essa distância entre as pessoas tem deixado marcas profundas no processo educacional. A escola como unidade resta apenas o nome, sua real estrutura é como uma cômoda de madeira com várias gavetas, onde repousa nas gavetas cada conhecimento transformado em disciplina, tornando-se um todo (cômoda) que não interage, pois são fixas (gavetas) e reduzidas aos movimentos de ir e voltar. Alcançamos um conhecimento imenso sobre o mundo que nos rodeia, depositado nas disciplinas escolares, onde os profissionais da educação reproduzem o conhecimento sem realizar as conexões com simbólicas, fixas, material, imaterial, nos vários níveis de realidade que o mundo proporciona. Nas palavras de Nicolescu (2000), “o processo de declínio das civilizações é extremamente complexo e suas raízes estão mergulhadas na mais completa obscuridade” com causas diversas de origem unicamente da ignorância do ser humano.

Contudo, o PNFEM, como já mencionado, tem proposta de elaboração, por parte da escola, de um currículo que apresente a perspectiva da integração das disciplinas, onde os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade estejam articulados às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, como prevê as DCNs para o Ensino Médio. Na escola, a nossa experiência de formações multidisciplinares permitiu o debate acerca de vários pontos sobre currículo, visando a necessidade de adequar os conteúdos à realidade dos alunos e oferecer aos professores meios de mudança. Todavia, percebemos que a proposta de integração do currículo se limita a ações isoladas dos professores, ainda não fazem parte do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova O Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, DF.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1140, de 22 de novembro de 2013. *Institui O Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Brasília. 2013. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. *Plano Nacional da Educação: Os desafios para o ensino médio*. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MENEZES, Marina Aparecida de. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: FELDMAN, Marina Graziela (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac. 2001.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete transversalidade. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001.

NICOLESCU, Basarab. *Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade*. In: 1º ENCONTRO CATALISADOR DO CETRANS - ESCOLA DO FUTURO - USP, 1. 1999, Itatiba. Educação e Transdisciplinaridade. São Paulo: Usp, 2000. p. 9 - 25.

-XXXIX -

PIBID – IMPACTO NO ENCANTAMENTO COM A PROFISSÃO PROFESSOR DE GEOGRAFIA. DA GLÓRIA AO DECLINAMENTO⁷¹

Levi Rodrigues de Miranda, UMinho/IFRN, levi.miranda@ifrn.edu.br
Isabel C. Viana, UMinho, icviana@ie.uminho.pt

INTRODUÇÃO

Na formação docente uma nova expectativa de melhoria surgiu com o advento do PIBID, que veio a contribuir na valorização do magistério, conforme anunciam seus objetivos, dentre os quais destacamos: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

O PIBID foi instituído em 2007, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, numa conjuntura de incrementação de políticas de incentivo à formação de professores, após a publicação da Lei de Diretrizes e Base, promulgada no ano de 1996. Coordenado pelo Ministério da Educação, junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Diretoria de Educação Básica (DEB), efetivamente teve o início das suas atividades em 2008.

⁷¹ Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e co-financiado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562

Entretanto, o PIBID, mesmo sendo apreciado como um momento de glória da formação inicial docente, em todo o território brasileiro, porém, perante a crise política-econômica atual do Brasil, iniciada em 2015 e com continuidade em 2016, com indicações de ameaças de cortes no orçamento do governo federal, atingiu vários programas, afetando também o PIBID. Hoje, assistimos a insinuações de extinção do programa e/ou prenúncios de novo redirecionamento, que inviabiliza a continuidade deste programa no propósito inicial da interação, da teoria adquirida pelo licenciando na academia, com a prática docente e no direcionamento imprescindível da valorização do magistério.

A cada portaria publicada pela CAPES, novas situações são impostas no destino do programa, que, pelo prestígio alcançado em poucos anos, projetava-se ser instituído como política pública do governo brasileiro, independentemente da oscilação partidária no comando presidencial do país, que porventura venha acontecer.

O programa PIBID, tal como foi pensado inicialmente, vai ao encontro do que idealizam os bolsistas de geografia atuante no programa, que veem essa meta do governo federal brasileiro como uma das mais sensatas no incentivo à formação docente e recuperação da qualidade do ensino nas escolas da educação básica do país, por vezes, despertando no licenciando a paixão pelo ensino e o encantamento pela docência. Com base nos resultados do estudo realizado⁷², interpreta-se, através da análise dos dados abalizados na fala dos bolsistas inqueridos, que o programa tem rendido um saldo positivo para os licenciandos de geografia atuantes no programa.

PIBID – CONTRIBUTO PARA A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Os bolsistas veem o PIBID como uma oportunidade real de principiar, antecipadamente, a prática na iniciação a docência no cotidiano da rede pública de educação básica. Esta perspectiva por parte dos bolsistas da iniciação a docência, deve se ao fato desse programa de cunho federal, dispor de um suporte institucional que permite uma maior segurança e tranquilidade nessa fase do aprendizado docente para o enfrentamento à sala de aula, assegurando ao

⁷² A pesquisa referida em nível de doutoramento intitula-se *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: um contributo para o (des) encantamento do licenciando de Geografia do IFRN*, tese articulada a UMINHO, Braga/Portugal.

“iniciante de professor” as condições materiais e o apoio técnico para o desenvolvimento das experiências metodológicas, tecnológicas e as práticas docentes de caráter inovador.

O estágio curricular, embora sendo imprescindível ponto de ligação entre a teoria acadêmica e a prática escolar, porém a experiência vivenciada pelos bolsistas, de forma antecipada na sala de aula, através do PIBID, permite um amadurecimento pessoal com repercussão no momento da execução desse estágio curricular, que se realiza somente nos últimos níveis do curso de licenciatura. Com base neste entendimento, asseveramos que, o contato prévio do formando com a sua futura realidade, possibilitará melhor desempenho acadêmico. São essas, entre tantas motivações para participar do PIBID, que revelam as vozes dos bolsistas:

“A experiência que seria adquirida com essa bolsa podendo ter contato com a sala de aula antes do estágio foi o principal fator para a minha inscrição” (H42)

“Ganhar experiência que venha a facilitar minha atuação no estágio; Ter contato diariamente com o ambiente escolar; Iniciar a prática docente e promover novas metodologias nas escolas” (F26)

“(…) esse contexto ao mesmo tempo em que prepara o licenciando para a sala de aula, forma o aluno, dado o fato do mesmo ter de estudar e ou revisar a matéria específica para o exercício do fazer pedagógico no PIBID” (G34)

Estas afirmações permitem depreender que os bolsistas reconhecem o papel fundamental que tem o programa na sua inserção no cotidiano escolar, com destaque para o valor da conexão entre a teoria e a prática, proporcionada através de uma convivência harmonizada num feedback das suas ações, articuladas com as atividades desenvolvidas pelos professores da educação básica, no que refere à análise/aplicação do conteúdo programático, como também na produção e utilização de novas metodologias que venham a colaborar na melhoria na qualidade do ensino.

Destarte, há interesse desses bolsistas na aproximação dos conceitos trabalhados na academia e a experiência na sala de aula, assim se expressaram os bolsistas:

“(…) A importância está no contexto escolar desde o início da minha formação, aproximando as teorias adquiridas na universidade com a vivência da realidade do ensino na rede pública”(C13)

“(…) Em suma, aprender mais sobre a prática docente foi o principal motivo por me interessar pelo PIBID”(I45)

“(…) por entender que seria uma ótima oportunidade para conhecer, mais de perto, a atividade docente; longe dos daquilo que a academia preconiza, conhecendo a realidade”(E 22)

A intenção de inserir o licenciando na prática da sala de aula, antes do período do estágio permite ao bolsista a oportunidade de decisão sobre a continuidade na vida profissional docente, despertando um encantamento com a profissão professor de geografia.

PIBID – INDUTOR DO ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA

Sobre a concepção do *Encantamento pela docência* despertado pelo PIBID, nos discursos dos bolsistas denota-se um sentimento de valorização em relação ao contributo do programa no despertar da paixão pela profissão professor, considerando assim que, mesmo antes de ter iniciado sua experiência como docente, o licenciando vislumbra ser este programa uma oportunidade para se embevecer pela atividade professoral, enquanto futuro campo de atuação profissional. Neste seguimento, Day (2004, p.84) afirma como surge a paixão pelo ensino, “a paixão real pelo ensino nasce da posse de emoções naturais e da sua implicação voluntária”. Esta expressão de sentimento na imersão do encantamento pela profissão docente manifesta-se, de forma expressiva, entre as motivações dos bolsistas na decisão própria pela inclusão no programa, como podemos comprovar nas expressões que a seguir destacamos:

“(…) vi o PIBID como uma oportunidade para conhecer a profissão de professor durante o curso e ter a certeza de que é isso que eu quero para a minha vida”(D16)

“(…) a necessidade de vivenciar a prática docente para ter a certeza de que é o futuro que desejo”(D17)

“A certeza da promoção de uma experiência na qual justificaria a minha escolha enquanto ao curso”(A3).

“(…) oportunidade de estar em sala como docente, mesmo que não com as plenas funções de um, com o curso em andamento e conseguir se certificar da escolha e do meu dom para o ensino” (A 5)

A fascinação pela docência, às vezes, torna-se algo inexplicável, diante de um diagnóstico negativo da educação brasileira, a partir da desvalorização da carreira docente, porém, mesmo consciente da luta permanente em busca dos direitos cabíveis, a *vocação* para o magistério surge como uma trajetória traçada no querer fazer o melhor pelo outro de maneira prazerosa, alegre e amorosa. Freire (2014, p.139) esclarece essa força misteriosa que envolve os indivíduos no encantamento pela docência:

“(…) É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, as vezes chamada vocação. Que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente pelos seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa”.

As expressões dos bolsistas, em maioria, afirmam ser o PIBID um grande contributo na vontade de “torná-los professores”, sendo este o estímulo mais significativo que o programa possibilitou ao bolsista em abraçar a carreira de professor, pela oportunidade que este programa gerou no acesso à sala de aula.

A incidência das falas, quando se refere à oportunidade que o programa permite na vivência docente, indica a importância que os bolsistas veem no programa para o seu *start* inicial na carreira do magistério, uma vez que oportuniza o envolvimento real com as atividades relacionadas com a formação profissional, levando-os ao encantamento com a futura profissão, como assim se expressou um dos bolsistas ”(…) *É no PIBID que eu pude ingressar no universo da Escola e da sala de aula, dessa vez não mais como educando, e já como um potencial educador. Aquecendo assim, aquele encantamento pela profissão de Professor* (G35).

O entusiasmo pela docência é frequente na opinião dos bolsistas, destacamos algumas afirmações que corroboram a contribuição que teve o PIBID no encantamento com o *tornar-se professor*:

“(...) consegui captar a forma de atuação do educador percebendo que essa atuação seria o que idealizo enquanto desejo profissional”(A3)

“(...) aguçou mais a vontade de ser professor, pois me trouxe novas visões de como ensinar a Geografia e quais os fatores que devem ser mudados”(C13)

“(...) percebo que conseguirei ser professora, pois é uma atividade prazerosa”(E21)

O encantamento com a docência acontece como algo inesperado, o despertar dessa paixão parte do desejo de poder contribuir na realização dos seus sonhos e dos demais, é assumir-se como sujeito e objeto, simultaneamente, manipuláveis na transformação da sua realidade e na dos educandos, é admitir que a sua prática do ensino é uma permanente aprendizagem, nessa direção a fala de um bolsista expressa bem esse pensamento: “(...)perceber como é forte a relação/vontade de contribuir com o aprendizado do aluno, e conseqüentemente, com o meu próprio”(H39). Seguindo esta acepção, Seabra (2003, pp.27-28) reforça essa ideia quando afirma que o coletivo e o individual são indissociáveis, “(...)Em matéria de aprendizagem, o individual e o coletivo não se opõem. Quem aprende se torna interlocutor pertinente. O enriquecimento de um é o enriquecimento do outro”. Em extensão, Freire (2014,p.42-43) vai mais além, quando afirma que, “ser professor”, é se auto atribuir de identidade cultural postural de um ser criativo e transformador, podendo, através de suas ações e/ou gestos, provocar mudanças necessárias na vida do educando:

(...) Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva por que é capaz de amar. Assumir-se como sujeito por que é capaz de reconhecer-se como objeto... Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo.

Noutra perspectiva, os bolsistas apontam também ser o *Incentivo financeiro* um dos motivos pelos quais foram impulsionados a participar do programa, pois este adjutório, em forma de bolsa, tem contribuído para a permanência e dedicação aos estudos na licenciatura de Geografia:

“ O primeiro motivo tenho que admitir, foi o financeiro, pois sou de família pobre e se não fosse o PIBID seria necessário trabalhar”(A5)

“(...) o bolsista do PIBID recebe uma quantia razoavelmente boa para dedicar-se ao programa e desenvolver suas atividades no mesmo, sem que outra atividade de trabalho o impeça ou o atrapalhe”(H40)

“(...) é de fundamental importância que o aluno da licenciatura possa unir a prática de sala de aula a uma ajuda de custo mensal, e com isso ter mais tempo para estudar e produzir academicamente(E24)

A fala do bolsista se justifica pelo fato do mesmo ocupar seu tempo com apenas quatro horas de atividades nas escolas parceiras da rede estadual, semanalmente, e duas horas no IFRN, perfazendo um total de 30 horas mensais para a execução das atividades relativas ao PIBID. Este programa possibilita a dedicação aos estudos da licenciatura e realização do planejamento e execução das atividades didáticas no apoio ao professor da rede básica de ensino, conforme assegura a Portaria nº 260/2010, quando se refere no artigo 8, a definição e requisitos dos bolsistas de iniciação à docência:

8.1.1. cabe aos bolsistas de iniciação à docência:

- I. dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 30 (trinta) horas mensais, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares

As reuniões, para o planejamento das atividades a serem executadas nas escolas envolvidas, ocorrem numa sala do IFRN/Campus central, que, serve tanto de base de apoio para o encontro dos bolsistas como para a execução dos objetos de aprendizagem da geografia necessários à prática pedagógica.

PIBID – INCERTEZA DE FUTURO SUCITA O DECLINAMENTO

Assim, mediante as falas dos bolsistas, infere-se que há um contratempo entre a concepção dos bolsistas do PIBID e a posição tomada pela CAPES que, na tentativa de redefinir os rumos do programa, publicam várias portarias que se tornam em verdadeiros misseis atemorizadores da tranquilidade no desenvolvimento de atividades que se ambiciona acontecer de forma eficaz. Uma das últimas portarias da CAPES, a 46/2016, trouxe vários transtornos para os participantes, pois exergavam esta determinação do governo como o prenúncio do extermínio sequencial do programa, sendo necessário a realização de grande movimentação denominada “Fica PIBID”, capitaneada pelo Fórum Nacional

dos Coordenadores Intitucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – FORPIBID, com apoio de políticos, que resultou na revogação desse documento do governo federal.

Com base neste cenário, infere-se que, dos píncaros do sucesso de um programa tido como a redenção na formação inicial docente, elogiado por muitos educadores, revelando impacto positivo, através de diversos trabalhos científicos, alardeado no país e comunidade educacional exterior, se passa para o declinamento desta iniciativa governamental, despontada de forma inesperada, gerando desânimo e uma repercussão funesta na formação inicial à docência no país. Atualmente, o PIBID permanece na inconstância das decisões governamentais, há um esforço constante para a manutenção do programa, com manifestos, monções de repúdios, mobilizações nas ruas, nas redes sociais, audiências públicas no âmbito dos ministros e parlamentares federais por uma causa única: A Institucionalização do PIBID como ação permanente da CAPES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fatos revelados na pesquisa demonstram a relevância que tem o PIBID no “despertar da paixão” pela prática educativa, ou seja, promove, nestes bolsistas, um encantamento pela docência, uma vez que proporciona, no início da graduação, o contato com a escola, gera oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador que busquem a superação de problemas identificados ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Os dados apresentados apontam que o PIBID tem sido aceito como ferramenta importante na formação docente em Geografia do IFRN, além de promover o encantamento com a docência, permite outros atributos na formação do licenciando. Contribui para uma maior preparação deste futuro professor no contato com a atividade de ensino nas escolas de educação básica, além de oportunizar a permanência e dedicação ao curso até à sua conclusão, pelo fato do incentivo financeiro pago pela CAPES ter grande significado para o licenciando em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Evidenciamos que o PIBID, se posiciona como umas das alternativas que vem a contribuir para a superação dos obstáculos encontrados na iniciação a docência, no que se refere à interligação entre a teoria desenvolvida nas instituições de formação e a prática concreta do ensino nas escolas. Assim, confortavelmente, podemos afirmar que o PIBID de geografia do IFRN trouxe melhorias significativas para a qualidade do ensino nas escolas da educação básica

da cidade de Natal, parceiras no desenvolvimento do programa. Esta nossa posição, fundamenta-se nos relatos apresentados pelos participantes no estudo, tanto os bolsistas de iniciação à docência como os bolsistas supervisores que atuam neste programa de estímulo ao ensino e aprendizagem. Emfim, diante das incertezas do futuro do PIBID, consideramos que se faz necessário um projeto de lei que garanta a continuidade do programa, institucionalizando-o como uma ação permanente da CAPES, uma política de Estado, como forma de preservar o foco na formação de professores, valorização do magistério e oportunizar a vivência docente pelos licenciandos de geografia do IFRN.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAY, C. *A paixão pelo ensino*. Porto. Porto editor. 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. 2014.

Portaria do PIBID nº 260/2010 da CAPES, obtido em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acessado em 3 de abril de 2014.

SEABRA, O. C.L. Educação, território e cidadania: Aprender a aprender ensinando. In: Castrogiovanni, A.C. et al (org) *Geografia em sala de aula- práticas e reflexões*. Porto Alegre. UFRGS editora.2003.

- XL -

EDUCAÇÃO MENOR: DIÁLOGOS COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Lilian Alves Pereira – FURB (Brasil)

Monique Cristina Francener Hammes Schütz – FURB (Brasil)

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum (BNC) é a tentativa de instaurar um currículo comum em todas as escolas brasileiras. A BNC é um projeto que tem por finalidade fixar os “direitos e objetivos de aprendizagem relacionados às quatro áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares para todas as etapas da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 15).

No ano de 2015 realizaram-se enfáticas discussões sobre a construção de um currículo nacional, inclusive com paralisações para que os professores das escolas de educação básica pudessem discutir a proposta, cuja versão preliminar foi confeccionada por cento e dezesseis especialistas, escolhidos pelo Ministério da Educação para dar suporte à construção do documento.

A versão final dessa proposta será uma compilação das sugestões dos professores, especialistas das diversas áreas do conhecimento, gestores, estudantes, políticos e público em geral que por meio de um portal *online*⁷³ puderam opinar, sugerir e deliberar em sua construção.

Se aprovada a BNC irá modificar os currículos das escolas brasileiras, homogeneizará o que se aprende e o que se ensina de norte a sul do país, nas escolas indígenas, quilombolas, rurais e urbanas. O presente trabalho problematiza a proposta de um currículo homogeneizante rivalizando com o

⁷³ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>.

conceito de educação menor de Sílvia Gallo (2013). Para tanto ancora-se nas concepções de currículo em Silva (2002; 2004), Moreira e Macedo (2002); na construção e história da BNC em Macedo (2014). Vincula-se ao grupo de pesquisa *Políticas de Educação na Contemporaneidade*⁷⁴, o qual integra projetos focados nas questões de currículo, gestão, tecnologias, avaliação e sua relação com a constituição de subjetividades.

A seguir apresenta-se um breve histórico da constituição da BNC, bem como o conceito de currículo que fundamenta esta pesquisa. Após problematiza-se o conceito de educação menor rivalizando-o com o de currículo homogeneizador.

BNC: UM CURRÍCULO PARA PADRONIZAR

A intenção de instaurar um currículo nacional comum não é uma proposta recente, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já almejava essa unificação:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

No entanto, a LDB não deliberava sobre a construção de uma base nacional comum, pois compreendia-se que a própria LDB já fixava essa base comum (MACEDO, 2014).

Outra tentativa de unificar o currículo foi a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) com a intenção de constituírem as Diretrizes Curriculares Nacionais, no entanto seu detalhamento foi alvo de muitas arguições, e ele acabou se tornando uma referência não obrigatória e outras diretrizes foram confeccionadas (MACEDO, 2014).

Em 2014 o Plano Nacional da Educação –PNE- (BRASIL, 2014) definiu em uma de suas metas a indispensabilidade de se estabelecer direitos e

⁷⁴ Coordenado pela professora doutora Gicelle Maria Cervi, que orientou este artigo.

objetivos de aprendizagens, conforme explícito na meta sete: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014), fixando médias nacionais para o IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica) e traçando estratégia para alcançá-la:

diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Destarte, para que se cumpra as metas do PNE (2014) a construção de uma Base Curricular Nacional é posta em ação. De acordo com o portal *online*, a BNC tem por finalidade:

[...] deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais **todos** os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. [...] Com a BNC, ficará claro para **todo mundo** quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento: na Matemática, nas Linguagens e nas Ciências da Natureza e Humanas (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Questiona-se, portanto, conhecimentos essenciais para quem? Em qual contexto? Quem é esse “todos”? Os filhos dos comerciantes da 25 de março em São Paulo? O neto da lavadeira de roupas do Rio São Francisco? O sobrinho da catadora de buriti da floresta amazônica? O guri dos pampas?

Ao estipular conhecimentos essenciais, a BNC seleciona os conhecimentos mais verdadeiros para alguns, em detrimento de saberes de outros grupos. Elegem-se os verdadeiros saberes e os impõem, por meio de um currículo comum.

O conceito de currículo que embasa este artigo parte da perspectiva pós-crítica, que compreende o currículo como aquilo que dele se faz, um espaço de relações de poder, possui papel formativo, de construção de subjetividades (SILVA, 2004).

Silva (2002) discute a teoria de currículo a partir de quatro questões centrais. A primeira questão trata do conhecimento e da verdade. O que deve ser ensinado? O que constitui um conhecimento como verdadeiro? A verdade é

uma interpretação. E o conhecimento é um trabalho para eliminar todas as diferenças ilegítimas e alcançar a essência das coisas. Sendo assim, no conhecimento não há neutralidade, ele não é livre de forças, ele é posto, imposto.

A segunda questão diz respeito à concepção de sujeito e subjetivação. O currículo quer modificar algo em alguém, portanto supõe alguma concepção do que é esse “alguém” que deve ser modificado (SILVA, 2002).

O poder é o terceiro componente de uma teoria curricular. Na lógica contemporânea, precisa ter alguma concepção sobre o que faz a coisa se movimentar, na perspectiva pós-crítica é o poder, são as relações de poder (SILVA, 2002). Conforme Machado (1979):

Os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. [...] o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. [...] o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona (p. 14).

Somam-se a essas questões o quarto ponto: os valores. “Valores são critérios para decidir o que, na conduta humana, é bom e o que é mau, o que é desejável e o que é indesejável” (SILVA, 2002, p. 42). O valor também está contido no campo da invenção. Cabe saber a quem pertence esses valores, para quem e para que servem (SILVA, 2002).

Essas quatro questões perpassam os currículos, e conseqüentemente a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que se caracteriza por ser a proposta de um currículo único, válido para todo território brasileiro, define o que será ensinado nas escolas e delimita o que deve ser aprendido pelos estudantes em toda Educação Básica brasileira.

RIVALIDADES ENTRE O CURRÍCULO HOMOGENEIZADOR E EDUCAÇÃO MENOR

A BNC, enquanto um currículo, produz “sujeitos específicos, certos homens, certas mulheres, certos professores, certas professoras. Os currículos contribuem, em síntese, para a construção do que somos e do que não somos” (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 8).

Na lógica da uniformização funciona a BNC, pois determina que saberes homogêneos devem ser oferecidos para uma complexa heterogeneidade. A escola recebe uma multiplicidade de estudante e esses são “enformados” para que saiam dela no modelo determinado pelo currículo comum. Metaforicamente, como um prisma invertido, que em vez de decompor a luz branca em várias cores, converte várias cores em uma cor só. Nessa mesma direção, corrobora a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em seu ofício ao Conselho Nacional de Educação ao reconhecer que

na BNCC⁷⁵, a tendência proposta para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as “realidades locais”, suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças [...] Resultado: padronização e eliminação da diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade (ANPED; ABDC, 2015, p.1).

Mas em contraste com essa homogeneização proposta pela BNC pode estar o professor e demais profissionais que exercem um papel ativo no processo de interpretação, reinterpretação e implementação dessas políticas curriculares. Na sua atuação há possibilidades de traçar linhas de fugas, resistências a esse currículo que padroniza.

O professor pode ser um dos combustíveis que efetivamente coloca a BNC em ação, uma vez que está em suas mãos o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que ocupam as escolas, nas mais diversas escolas, nos pampas, na floresta, no sertão ou na caatinga. Ou o professor pode ser, também, o entrave que impossibilita, ou pelo menos dificulta, o movimento dessa maquinaria escolar.

À sala de aula, as definições legais só chegam se o professor as levar, ali no âmbito da instituição escolar, onde a educação efetivamente acontece só os professores tem acesso e só eles podem agir, eles podem burlar o sistema e fazer “uma educação menor [...]” (GALLO, 2013, p. 64).

Tomando de empréstimo o conceito de Deleuze e Guattari (1977) de literatura menor, utilizado para analisar a obra de Franz Kafka, que conforme Gallo (2013) “os escritos do judeu tcheco são apresentados como

⁷⁵ Sigla também utilizada para denominar a Base Nacional Comum Curricular.

revolucionários, por operarem uma subversão da própria língua alemã, da qual se apropriou Kafka” (p.62). Portanto, “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (p. 25), literatura menor: subverter uma língua, fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria (GALLO, 2013).

Deleuze e Guattari (1977) dispõem três características para a literatura menor a primeira delas é a desterritorialização da língua, uma vez que toda língua tem seu território físico, está imersa em certa tradição e em certa cultura, possui sua territorialidade. Em segundo, a ramificação do individual no imediato político, a própria literatura menor, sua existência já pode ser considerada um ato político, considerado uma ação revolucionária, pois representa um desafio a um sistema já instaurado. Por fim, o agenciamento coletivo de enunciação, no qual os valores extrapolam o individual, deixam de pertencer e influenciar exclusivamente o artista criador da obra, envolvendo a uma gama de desassossegos da comunidade minoritária, a qual o artista pertence (GALLO, 2013).

Sílvio Gallo deslocou o conceito de literatura maior para o campo educação, “a educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos” (GALLO, 2013, p. 64). A educação maior requer padrões, definições curriculares, como a BNC, pensada fora da escola, “[...] pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder, a educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer acontecer” (GALLO, 2013, p. 64).

A educação menor pode ser linhas de fugas, resistências a homogeneização proposta pela BNC, um processo de desterritorialização, como a literatura menor é, contestando esse controle sobre o que ensinar e sobre o que aprender. Em sala de aula o professor pode gerar outras possibilidades de aprendizagens, além daquelas impostas pela BNC, fazer do aprender uma passagem e não uma chegada:

desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle (GALLO, 2013, p. 67).

É no cotidiano da escola, na prática docente que os escapes se fazem possíveis. O que o professor faz na sala de aula que escapa aos protocolos gerais é uma educação menor. “Ora se aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível” (GALLO, 2013, p. 67).

A educação menor opõe-se a essa macropolítica, sendo uma micropolítica, porque acontece lá no assoalho da escola, em cada sala de aula, escapa ao poder dos parâmetros, das diretrizes, das bases comuns que eliminam as diferenças, que padronizam.

Dialogando com as características da literatura menor, a educação menor também é um ato político, uma linha de fuga, uma tentativa de burlar o sistema de controle, no caso, o controle de um currículo comum. O professor em sala de aula na relação direta com seus estudantes pode trabalhar com outros saberes singulares e importantes para o contexto no qual sua sala de aula está inserida e que não são contemplados pela base comum, pois

a educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos [...]. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno “faz-tudo” do dia a dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (GALLO, 2013, p. 68).

Ainda é válido dizer que, é possível fazer uma educação menor, que é possível mesmo tendo uma BNC, que padroniza, torna homogênea as singularidades e anula as diferenças. O professor em sua sala de aula pode fazer uma educação que não se submete ao modelo imposto pela educação maior, há a possibilidade de oposição, de resistências, de pensar novas direções, pensar a escola como um espaço onde não há a supremacia de uns sobre outros.

Tanto como na literatura menor, na qual o individual é ultrapassado, em uma educação menor o individual também é transposto, pois ela é intrinsecamente coletiva, pois “na educação menor não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva” (GALLO, 2013, p. 68).

Um professor ao fazer de sua sala de aula uma trincheira, um embate à homogeneização dos saberes, agencia todos seus estudantes a resistências, deixa de ser uma linha de fuga individual para ser coletiva.

INCONCLUSÕES

A Base Nacional Comum Curricular não é neutra, relações de poderes perpassam todo o processo de construção e efetivação desse currículo, que é e será resultado de disputas e acordos dos diferentes grupos responsáveis por sua constituição, se assim concluída.

Mas, reconhece-se também, que mesmo tendo uma base comum curricular, há a possibilidade de uma resistência, de linhas de fuga a essa macropolítica no micro contexto, o da sala de aula, a possibilidade de uma educação menor. Há possibilidade de uma educação menor na construção de coletivos e a partir do olhar do docente para sua realidade. Ainda que a BNC proponha um currículo mínimo comum, este não pode garantir um padrão de conhecimento.

A educação é feita de sujeitos e o currículo é o que dele se faz. Portanto, se o currículo também se faz através dos sujeitos, esses sujeitos podem ser o vírus desta maquinaria ou peixes mortos que seguem a corrente das águas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO – ABDC. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. *Ofício n.º 01/2015/GR*. Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015. 9 p.

BRASIL.(2015) *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: CONSED/UNDIME/MEC, 2015.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. PNE 2014-2024. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96. Brasília. DF: Ministério da Educação, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista Científica e-Curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 7-23.

MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. Apresentação. In: MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. (Orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto editora, 2002, P. 6-10.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., 7. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomas Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. (Orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto editora, 2002, P. 35 – 52.

- XLI -

POLÍTICAS CURRICULARES NOS GOVERNOS FHC, LULA E DILMA: O PLENO DESENVOLVIMENTO DE TODOS OS EDUCANDOS EM UM CONTEXTO MARCADO PELA BUSCA DE METAS PROJETADAS

Luciana Nogueira da Silva⁷⁶

INTRODUÇÃO

Como articular objetivos educacionais que fazem parte de movimentos diferenciados: o pleno desenvolvimento de todos educandos e a busca por metas projetadas no âmbito do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), parecem ser a mesma coisa, mas ambos possuem desdobramentos antagônicos. Atingir as notas projetadas para o IDEB significa alcançar um desenvolvimento pleno para todos os educandos e atingir uma educação de qualidade para o nosso país?

O período aqui analisado compreende os governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) que governou o Brasil durante oito anos, no período de 1995 a 2002, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) que também governou

⁷⁶ Mestranda em Educação na linha de pesquisa: Currículo e formação de profissionais da Educação da

Universidade de Brasília. Licenciada em Letras e em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Membro do grupo de pesquisa: Currículo: concepções teóricas e práticas educativas (CNPQ). Docente do Ensino Superior da Universidade Estadual de Goiás.

E-mail: luciana.professora.educ@gmail.com.

durante oito anos, no período entre 2003 e 2010 e Dilma cujo primeiro mandato se iniciou em 2011, finalizou em 2015, bem como o primeiro ano do segundo mandato, o ano de 2015. São vinte e um anos que se inicia em 1995 a 2015.

Marcando o início do período, é importante destacar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, que aprovada em 20 de dezembro de 1996 determina sobre elementos do currículo da Educação Básica com seus artigos em constantes e significativas alterações. Os Parâmetros Curriculares Nacionais representam as ações no âmbito das políticas curriculares do governo FHC levando orientações curriculares a todo o território nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica amplia cada vez as perspectivas curriculares para um público diverso que ganha um espaço gradativo no currículo.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL LEI Nº 9.394/96 E SUAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES

Aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional foi uma legislação que teve muito influencia no campo curricular da Educação Básica. Uma análise mais detalhada da referida lei nos possibilita refletir sobre as mudanças ocorridas no currículo no período dos governos FHC, Lula e Dilma.

O artigo 26 trata especialmente do currículo da Educação Básica é apresentando na LDB com cinco parágrafos e agora com nove. Os únicos três parágrafos que não foram modificados depois da aprovação da lei foram os seguintes:

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

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

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Art. 26. LDB 9394/96)

A redação desses três artigos acima representa a perspectiva curricular com a qual a LDB nasceu, mas logo no ano seguinte a sua aprovação, em 1997,

a referida lei tem a sua primeira alteração, denunciando sua incompletude no campo curricular sete meses após a sua aprovação.

a) FHC: 1995 a 2002

- Lei nº 9.475/1997: concede nova redação ao art. 33, dispondo sobre o conteúdo no que se refere ao Ensino Religioso é compreendido então como parte integrante da Educação Básica, devendo obrigatoriamente ser oferecido pelas escolas, mas sendo facultativo ao aluno, além de ser vedado o proselitismo no ensino deste elemento curricular.

-

b) Lula: 2003 a 2010

- Lei nº 10.793/2003 concede nova redação ao art. 26, § 3º referindo-se à Educação Física nos ensinos fundamental e médio. “§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno”.

- Lei nº 11.525/2007 acrescenta o parágrafo § 5º ao art. 32. A inserção deste artigo inclui no texto da referida legislação como mais um componente curricular que o Estado entende como necessário ser ensinado nas escolas. No governo Lula, este elemento representa uma preocupação com o Estatuto da Criança e do Adolescente enquanto elemento curricular do Ensino Fundamental.

- Lei nº 11.769/2008 acrescenta o parágrafo § 6º ao art. 26, incluindo conteúdo a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de Artes na Educação Básica. Vale ressaltar que em 1997, o MEC, por meio do volume 6 dos PCNs já tinha apresentado a música como eixo da disciplina de Artes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e em 1998 publica os PCNs de Artes com a música como eixo da disciplina.

- Lei nº 11.684/2008 acrescenta o inciso IV ao Art. 36, incluindo a Filosofia e Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio.

- Lei nº 11.645/2008 altera a redação do art. 26-A incluindo no currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Este artigo que em 2003 já tinha incluído a cultura indígena.

- Lei nº 12.287, de 2010 altera o segundo parágrafo do Art. 26 acrescentando o texto: “especialmente em suas expressões regionais” que passa a vigorar assim: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões

regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”. A mudança ocorrida refere-se à inserção de elementos regionais no componente curricular Artes.

•

c) Dilma – 2011 a 2015.

• Lei nº 12.472, de 2011 altera o Art. 32 e insere o 6º parágrafo O estudo sobre os símbolos nacionais como tema transversal nos currículos do ensino fundamental.

• Lei nº 12.608, de 2012 altera o Art. 26 e insere o parágrafo 7º. Neste ano seguinte, o currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio é alterado novamente para incluir “os princípios da *proteção e defesa civil* e a *educação ambiental* de forma integrada aos conteúdos obrigatórios”. (Grifo meu). Em 1997 o MEC por meio do Volume 9 do PCNs já havia apresentado o tema “Meio Ambiente” como conteúdo a ser desenvolvido como tema transversal a todas as disciplinas do Ensino Fundamental.

• Lei nº 13.006, de 2014 altera o Art. 26 ao inserir o parágrafo 8º com a seguinte redação: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.”

• Lei nº 13.010, de 2014, altera também o Art. 26 ao inserir mais um parágrafo, o 9º. A alteração consiste na inserção dos “Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares [...]”. Tal conteúdo é ampliado do Ensino Fundamental para toda Educação Básica, tendo como referência a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

•

Todas essas modificações nos remetem a uma ampliação gradativa dos conteúdos julgados como necessários para os educandos da Educação Básica. Trata-se de um movimento rumo ao desenvolvimento pleno do aluno e contrário a uma simples busca por metas projetadas que tende a limitar o rol de conteúdos aos avaliados em testes externos.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

As primeiras versões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os primeiro e segundo ciclo⁷⁷ do Ensino Fundamental foram publicadas em 1995 exatamente no primeiro ano do governo FHC. Os professores passaram a ter em mãos uma orientação específica para o desenvolvimento curricular em sala de aula.

A iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que contou com a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Durante a década de 1990, diversas iniciativas curriculares foram instituídas no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental foram os primeiros a ser definidos pelo Ministério da Educação (MEC) e a virem a público no final de 1995, quando uma versão preliminar foi encaminhada para consulta e avaliação a professores e acadêmicos de várias instituições do país. (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 369)

Segundo as autoras, o MEC, em posse dos pareceres de professores e acadêmicos de diversas instituições do país, reelabora a versão preliminar dos PCNs e apresenta ao CNE para a aprovação. Em um texto inicial direcionado ao professor, o ministro da educação expressa parte das intenções do MEC:

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. (BRASIL, 1997, p. 06)

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Séries (referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental de 9 anos). No ano de 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) (**PCNEM**). **Segundo Brasil (2000, p. 04)** os “ Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.”

⁷⁷ Referente ao 1º ao 5ºano, que neste período ainda era 1º a 4º série pelo fato de ainda não ter sido aprovado na época o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Os Parâmetros curriculares materializam a política curricular à medida que sistematiza em documentos orientadores o que professores devem ensinar na Educação Básica. Por meio dos PCNs o governo, representante do Estado coloca em prática seu projeto de educação para a nação. Uma educação de qualidade para todos.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O currículo é um campo de poder, é por meio dele que a educação se faz, se materializa em sala de aula. É ele que orienta o trabalho do professor e segundo Sacristán (2000), o currículo precisa ser entendido em todo o seu contexto.

O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. (SACRISTÁN, 2000, p. 107)

As Diretrizes Curriculares apresentam os principais direcionamentos que o sistema educacional brasileiro adota e consistem em uma evidente relação entre currículo e estado que se faz necessária conhecer para compreender como as práticas curriculares sofrem influências do governo e como se configuram em políticas curriculares dentro de um sistema educativo.

Temos, em nosso sistema educativo, diretrizes curriculares que compõem uma diretriz geral intitulada “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” com data de aprovação de 2010. Essas Diretrizes Gerais em seu processo de elaboração consolidou as diretrizes já existentes, com data anterior a esta geral e influenciou a elaboração de outras que ainda não tinham sido apresentadas no cenário educacional brasileiro.

Tabela 01 – Diretriz aprovada e publicada

DIRETRIZ APROVADA E PUBLICADA	ANO
1. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo	2002 (FHC)
2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	2004(Lula)
3. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA	2008(Lula)
4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009(Lula)
5. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial	2009(Lula)
6. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais	2009(Lula)
7. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	2010(Lula)
8. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos	2010(Lula)
9. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	2012(Dilma)
10. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	2012(Dilma)
11. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena	2012(Dilma)
12. Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância	2012(Dilma)
13. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	2012(Dilma)
14. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	2012(Dilma)
15. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental	2012(Dilma)

Fonte: Elaboração própria

A LDB, as Diretrizes e os PCNs são os instrumentos da política curricular brasileira e precisam ser analisadas e compreendidas dessa maneira. Assim, podemos conhecer as perspectivas educacionais que permeiam as práticas governamentais no âmbito educacional e suas influências para as práticas educativas que se desenvolve na escola.

ESTREITAMENTO CURRICULAR E A BUSCA DE METAS PROJETADAS

Estreitamento curricular é um fenômeno que Freitas (2012, p. 389) aponta como consequência de políticas educacionais que priorizam resultados de avaliações. Trata-se de uma tendência de no contexto educacional algumas disciplinas ter mais atenção do que outras. O currículo que é amplo acaba por ser gradativamente reduzido a uma quantidade menor de disciplinas, geralmente aquelas que são alvos de avaliação externa. Há assim uma íntima relação entre a avaliação e o currículo, em que este é selecionado em função do que é avaliado. Segundo Freitas (2012, p. 389) “Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora.” Temos então a grande questão que move a escrita deste artigo.

Temos dois movimentos, um que direciona os professores para um trabalho educacional visando o pleno desenvolvimento dos educandos orientado pelos PCNs e pelas Diretrizes e outro movimento que influencia o estreitamento curricular priorizando não o desenvolvimento integral, ou as orientações curriculares expressas em documentos apresentados aos professores, mas determinado índice projetado como meta. Evidenciam-se então qualidades diferenciadas, portanto práticas em torno da implementação curricular também diferenciadas.

O desenvolvimento integral, a cidadania e atuação na sociedade, o respeito mútuo, a valorização da vida, o cuidado com o meio ambiente, entre outros aspectos que estão expressos nos PCNs e nas Diretrizes e que podem contribuir para que de fato o processo educacional cumpra os objetivos propostos da LDB de proporcionar aos educandos o “pleno desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” não são medidos pelo IDEB, porém tendem a ser marginalizado em um processo educacional alienado. Priorizar disciplinas em detrimentos de

outras, treinar os alunos para teste é uma prática que manipula o currículo em função das avaliações e não favorece o desenvolvimento pleno dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas curriculares implementadas nos governos FHC, Lula e Dilma denunciam um processo de transformações curriculares que se deu início com a LDB, com os PCNs e se configurou de fato com as Diretrizes Curriculares. Esses documentos dizem o que ensinar, como ensinar e que é importante considerar em um processo educacional. Amplia o currículo da Educação Básica no que se refere à introdução de novos elementos e induz à diversidade dos alunos. Os objetivos expressos é a busca de uma educação de qualidade para todos, o pleno desenvolvimento dos educandos e o aumento do índice do

Tais objetivos são comprometidos quando testes padronizados são elaborados e aplicados em todo o território nacional utilizando para compor o IDEB apenas alguns os componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. Assim, com o objetivo de alcançar as metas projetadas para cada etapa da educação as escolas caminham para um inevitável estreitamento curricular que compromete todo o processo de ampliação curricular evidenciado nas políticas curriculares desse período.

Os documentos curriculares oficiais defendem que é importante cuidar do meio ambiente e desenvolver o valor a vida humana, mas os testes valorizam o domínio da leitura, da escrita e dos números. Neste contexto o que as práticas educativas vão priorizar se são os testes que indicam a qualidade da educação. O domínio de duas ou três disciplinas não podem denunciar a qualidade da educação que se desenvolve em um país tão diverso como o nosso, assim precisamos refletir sobre o que entendemos por desenvolvimento pleno dos alunos e elaborarmos teste que dialogam com tal perspectiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. Educ. Soc.*, Set 2002, vol.23, no.80, p.368-385. ISSN 0101-7330

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Brasília: CNE/ MEC, 20 de dezembro de 1996.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio: Parte I: Bases Legais* Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

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

A HISTÓRIA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM PERNAMBUCO: CONTROVERSAS E ENTRAVES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Luci Maria da Silva – UFPB (Brasil)

INTRODUÇÃO

O povoamento de Pernambuco data de 1534, os senhores de engenho precisaram recorrer à presença do negro escravo e do indígena, desde o final do século XVI, em 1584, chegou a 15 mil escravos que labutavam em pelo menos 50 engenhos. Este quantitativo subiu para 20 mil escravos em 1600.

Na metade do século XVII, a população escrava somava entre 33 a 50 mil pessoas que, de acordo com Filho (2008, p.6), que fez uma modelagem muito interessante da população existente naquele período. Nessa época, havia uma disputa pelo território pernambucano entre os holandeses e os portugueses. Isso facilitou a fuga de diversas pessoas escravizadas que fundaram, em uma região hoje localizada no estado de Alagoas, o quilombo dos Palmares, que se tornou símbolo de resistência negra. Palmares foi o palco da maior rebelião contra a escravidão na América Portuguesa. Essa luta foi liderada por Zumbi dos Palmares que promoveu e incitou fugas em massa, e resistiu por aproximadamente um século à repressão das autoridades e dos senhores coloniais. Mas, o exército que havia se formado em Palmares contava com algo em torno de 06 mil homens, na maioria capoeiristas, brancos degredados e fugitivos, índios e tantos fora da lei que se juntaram aos negros para tentarem sobreviver longe do poder hegemônico do colonizador português. Nos últimos anos do século XVII, o quilombo foi aniquilado, após a morte de Zumbi. Os colonizadores viviam amedrontados, por imaginarem uma possibilidade de reprimir os cativos, em caso de fuga. E delegaram, aos capitães-do-mato –

homens livres, contratados para capturar os escravos fugitivos – o poder de fazer prisões. Somente estes perseguidores de pessoas escravizadas não foram suficientes, havendo ainda as milícias criadas temporariamente, ou permanentemente com o propósito de inviabilizar a fuga e resgatar os fujões.

A CULTURA COMO UM PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL

Diversas fontes concordam que a cultura de Pernambuco é muito rica e diversificada e uma dessas afirmações vem de Siebert (2001, p.87). Nos escritos de Furlani (1988, p.12) são elencadas uma diversidade de palavras acerca do conceito de cultura, que diz:

[...] criar cultural ocorre quando ideias, valores, crenças estão sendo questionados, pois o ideário que servia de referencial para a postura humana revela-se inconsistente frente aos problemas criados por uma nova realidade. No atual momento histórico e crítico que afeta não só o Brasil e o Terceiro Mundo, mas também toda a cultura do mundo contemporâneo, busca-se substituir os sentidos de alguns valores por outros que contribuam para a construção de uma sociedade democrática.

É a busca dos conhecimentos e das memórias, as quais permitem transladar que: “O desaparecimento dos suplícios é, pois, o espetáculo que se elimina; mas é também o domínio sobre o corpo que se extingue” (FOUCAULT, 1987, p.14), por exemplo, eram castigados os escravos que insistiam em praticar a luta da capoeira.

A CAPITAL PERNAMBUCANA

Aspectos peculiares do Recife

Diversos artistas homenagearam a “Veneza brasileira”, em destaque o falecido cantor Reginaldo Rossi descreveu em música sua admiração, cantando nos versos:

Hei! Vem cá que eu quero te mostrar. Hei! A minha cidade, o meu lugar. Hei! Recife tem um coração [...]. O povo daqui gosta de cantar tem religião, gosta de rezar tem cristianismo, tem candomblé [...] Recife tem encantos mil

É... É um pedacinho do Brasil [...]. Ela é a cidade que viu surgir [...] [...] o negrão Henrique [...]”⁷⁸.

Uma das dissertações reveladoras deste acontecimento é a de Oliveira (1971, p.11) que detalhou um histórico espólio:

Pernambuco (somente Pernambuco, não há falar nem mesmo em seus vizinhos mais próximos) possui uma música e uma dança carnavalescas que são coisa sua, original que se criou no meio do povo, quase espontaneamente, e se cristalizou depois, como traço marcante de sua fisionomia urbana. Urbana, sim. Até mais justo dizer o Recife, do que Pernambuco. Porque foi, de fato, no Recife que isso tudo aconteceu, no Recife dos fins do século XIX, começos deste que a música foi aparecendo, conduzindo a dança, ou a dança foi tomando corpo, sugerindo a música.

Portanto, se é assim, a música do passo ou o passo da dança, qual aconteceu primeiro? Fica impossível dizer. Ademais, se entende que um não fica sem o outro, são inseparáveis. Quanto ao conceito da palavra frevo, é por corruptela, originário de ferver; a efervescência da multidão no carnaval. O relato diz que, em 1888, antes da abolição já saíam às ruas o “Bloco das Pás de Carvão” que tinham como representantes os carvoeiros e os estivadores que trabalhavam no cais do porto de Recife. Foi assim que, em 1889 o “Bloco das Pás de Carvão” se transforma no Clube das Pás.

Após a abolição da escravatura os varredores de rua da cidade do Recife aproveitaram o carnaval do ano seguinte 1890 e criam o Clube “Vassourinhas” para comemorar a liberdade (OLIVEIRA, 1971, p.15; REVISTA CONTINENTE, 2003, p.14). São muitas músicas em forma de frevo canção que resultam em imemoráveis versões do carnaval recifense, e entre tantas, a de Luiz Bandeira é uma delas e diz: “É de fazer chorar quando o dia amanhece e obriga o frevo a acabar, Oh! Quarta-feira ingrata, [...] Quem é de fato bom pernambucano [...] Quando cai no frevo [...]”⁷⁹. E, nessa impactante folia do frevo, as representações dos símbolos afro-brasileiros se fazem presentes desde o ritmo da musicalidade aos mais tenros detalhes (FALCÃO, 2007, p.128). A

⁷⁸ Disponível em: <<http://www.cifraclub.com.br/reginaldo-rossi/recife-minha-cidade/>>

⁷⁹ Fonte: Revista Continente, 2003, p.20.

cada festejo, o frevo comparece exaltado e exaltando as multidões no maior Bloco Carnavalesco do mundo, “O Galo da Madrugada” que desfila pelas ruas da capital pernambucana levando, consigo o ritmo do passo.

Essa imensidão de direções que aponta o frevo, o qual também é útil na didática para inclusão de crianças e jovens especiais, acontece na Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges, no Bairro da Encruzilhada, Zona Norte do Recife que é a única instituição escolar pública municipal do mundo a desenvolver esse trabalho⁸⁰.

HERANÇA HISTÓRICA NÃO ESTÁ NO CURRÍCULO ESCOLAR DA REDE ENSINO ESTADUAL

Apesar de todo esplendor, o povo que originou a expansão deste lugar, passando por lutas e trabalhando arduamente para construir as riquezas que poucos tinham direito de usufruir, pois a história do negro em Pernambuco é vista em torno das dificuldades, principalmente nas comunidades remanescentes de quilombos. Nesses locais, a população não conseguiu ainda fazer prevalecer a sua dignidade, e algumas questões primordiais – como a posse da terra e a educação – que, juntos, causam grande angústia. Existe, ainda, o desejo de serem inseridos, no processo educacional, em todos os níveis de ensino, contudo, quando ocorreu este fato, foram contempladas apenas as escolas com o ensinamento de 1^a até a 4^a série. O fator da pouca escolaridade que interfere no campo profissional da população negra torna difícil a sobrevivência desses e, quando há um trabalho, as diárias são pagas por um preço irrisório. O DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Econômico⁸¹ demonstra o resultado de uma pesquisa baseada em dados da Região Metropolitana de Recife (RMR), por meio da qual foi constatado que a taxa de desemprego é maior entre pardos e negros, que só conseguem trabalho em funções inferiores de menor prestígio. Essa ocorrência é marcante até entre afrodescendentes que possuem uma maior escolaridade, pois, se submetem a ficar em cargos menores, abrindo mão de exercer sua profissão superior, por causa da necessidade de sobreviver.

A publicada no Jornal Folha de Pernambuco, em uma matéria do dia 06 de janeiro de 2015, quando traduziu a intolerância racial que é refletida em índices

⁸⁰ Fonte: Jornal do Comércio, cidades, p.2. Recife, 1º de março de 2015.

⁸¹ Fonte: Jornal folha de Pernambuco, Caderno de Economia, p.2, quarta-feira 19 de novembro de 2014.

por região; afirmando que Pernambuco é elencado como o segundo a trazer os maiores índices de homicídios contra jovens negros. Estes assassinatos chegam a 11,5%, na maioria, quando tratam de jovens negros do que de jovens brancos. Os dados abordados permitem visualizar a amplitude do que se tem pela frente e a direção do que evitaria se tais sequelas fossem inibidas pela educação.

EM PERNAMBUCO: O PALCO É DO FOLCLORE MULTICULTURAL

Coco de Roda, Maracatu Rural, Ciranda e Capoeira

São destaques em outdoors, propagandas de lojas, shoppings centers, bailes carnavalescos, em outros locais do Brasil, são conhecidas até mesmo no exterior. Neste patamar está o maracatu rural, a ciranda e a dança do coco. Não é só na região metropolitana que se desenvolveu o maracatu, na zona da mata pernambucana também está à presença exótica do caboclo de lança do maracatu rural (MEDEIRO, 2005, p.17; CÁRDENAS, 1981, p.28; REVISTA CONTINENTE, 2007, p.10) chamado de batuque solto, segundo as fontes consultadas. Existindo certa contradição sobre quando este folguedo apareceu pela primeira vez, para a Revista Continente sua aparição data da década de 30 do século 19, no carnaval do Recife; e a autora Medeiros diz que seu surgimento remonta ao início do século XX na Zona da Mata de Pernambuco, foi nos canaviais que houve a constituição do maracatu rural, sendo o resultado do descontentamento e da rebeldia dos negros canavieiros.

Quanto à ciranda – que é uma dança de roda –, em todas as festas folclóricas do Recife se pressupõe que estava presente desde 1961, pois os cirandeiros, ao ritmo do som de um bombo, cantam suas músicas acompanhadas da batida, e usam uma indumentária própria. A mais conhecida cirandeira de Pernambuco é Lia da Ilha de Itamaracá (FUNDARPE, 2005, p.9). A dança do coco é realizada com os pares se apresentando em roda e na cadência dos cantos especiais, deslizam em passadas ritmadas por um sapateado forte. Os dançadores cantando trocam umbigadas com seus pares e as moças sincronizam o feito com os homens do par vizinho, fazendo uma troca. A famosa representante desta tradição é Selma do Coco que produziu um CD com a música “A rolinha” (FUNDARPE, 2005, p.18). A referência de Almeida (2013, p.16-17) para o samba de coco das comunidades afrodescendentes de Castainho e Atoleiros, situados nos municípios de Garanhuns e Caetés, no agreste de Pernambuco, sendo esta região uma parcela do antigo quilombo dos Palmares. Neste cenário

de identidades populares da cultura pernambucana, a presença de Chico Science introduziu o Mangue Beat no segmento dos maracatus-nação que, de acordo com Guillen (2013, p.21), foi à batida do maracatu que permitiu a conexão musical de uma parabólica firmada na lama, entre o local e o global.

Quanto a capoeira, em 2014, foi reconhecida como patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, além de estar em Pernambuco e no Brasil inteiro, é praticada em mais de 160 países. Grandes mestres fizeram a história da capoeiragem no solo pernambucano, podendo citar Silva (2008, p.40) que destaca os seguintes nomes: Jovino dos Coelhos, Nicolau do Poço e o mais famoso Nascimento Grande. E nas décadas de 60 e 70 surgem outros, como: Marcos Coca-Cola, Meia-Noite, Zumbi Bahia, e vários outros (Idem, p.42). A personalidade do capoeirista é vista por um ângulo negativo e por um prisma positivo. De um lado, Oliveira (1971, p.73) fala do conceito negativo do capoeira, dizendo: “A ideia que geralmente se tem, do capoeira, não depõe a seu favor: desordeiro, malandro, assassino, sempre às voltas com a polícia, sempre temível e temido”. Do outro, Freyre (1998, p.510-511) descreve a influência dos pretos carregadores de açúcar dos armazéns em Pernambuco, os quais formavam corporações próprias e outras forças de atuações positivas, afirmado que:

Impedidos de usar armas de fogo, espadas, bengalas de estoque – armas de fidalgos, de senhores brancos – os escravos – principalmente os negros de ganho e carregadores de fardos que parecem ter constituído no Rio de Janeiro como no Recife, junto com os ferradores, os ferreiros, os serralheiros e os maquinistas, a aristocracia guerreira da massa cativa – tornaram-se peritos, junto com cabras livres e moleques de rua, uns no manejo de facas e navalhas e, principalmente, nas cabeçadas, no rabo-de-arraia e nas rasteiras da capoeiragem; outros, no feitiço, na mandinga, no veneno misterioso que alejava e matava brancos. A arte da capoeiragem mais de uma vez lhes permitiu suprir a falta de armas de fogo com movimentos de corpo que eram quase movimentos de dança. Dançando, esses bailarinos da capoeiragem enfrentavam com pés ligeiros, pequenos, delicados, às vezes quase de moça e, como os das baianas, geralmente calçados de chinelos orientalmente enfeitados, [...]

E todo esse processo citado pelos autores sobre a capoeira, o resultado culminou na escola pernambucana, e de acordo com Silva (2015, p.65) a capoeira na instituição escolar tem a compreensão da inclusão que se realiza quando: “O sentido de se trabalhar a capoeira na escola é discutir as questões pertinentes à

condição de vida histórica e social do negro em nossa sociedade, isso faz com que a escola defina seu papel político”.

O PASSADO E O PRESENTE: BAIRRO DE SANTO ANTÔNIO

Em primeiro lugar, o passado da Rua Larga do Rosário, no bairro de Santo Antônio se torna parte do presente, é onde está localizada a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos (MEDEIROS, 2005, p.27), que foi construída no ano de 1630 pela Irmandade do Rosário dos Homens Pretos, uma associação formada por escravos negros. Ressalta-se que os africanos trazidos como escravos para o Brasil pertenciam a tribos ou nações do continente africano, como: Angola; Benguela; Cambinda; Moçambique; Congo; Cassanges; entre outras (SILVA, 2008, p.22). Assim, o primeiro compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos foi autorizar a coroação de um rei do Congo, em uma festa específica que está registrada como tendo acontecido no dia 8 de maio de 1711 para garantir a sobrevivência e amenizar os efeitos devastadores da dor da escravidão decorrente do exílio cruel.

Portanto, tudo era organizado através de agremiações religiosas que representavam um elo importante naquela época (SILVA, 2008, pp.27-28), os rituais manifestados por esses irmãos chegaram, até, a ser proibidos pela Santa Inquisição. A contribuição da Irmandade é conservada por um sentido de coroação presente na África, com seus ritmos e suas procissões, marcadas pelo maracatu, porém, mantendo os arqueiros à frente e dois cordões de damas de honra, juntando aos símbolos religiosos, as bonecas enfeitadas, os jacarés, os gatos, os dignitários e, finalmente, o rei e a rainha do Congo, seguidos por músicos, o que se perpetuou (SILVA, 2008, pp.27-28, p.28). Por isso, no primeiro domingo de outubro de 1645, segundo os registros de alguns autores, neste local, houve um festejo no qual estava presente Henrique Dias, que festejou com os seus irmãos negros na Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, com todas as pompas de sua padroeira. Além do mais, estão registrados, nos livros da Irmandade que até o ano de 1888, todos os coroamentos que se fizeram dos reis e rainhas da Angola, do Congo e de Cambinda, aconteceram mediante as coroações originárias do maracatu (GUILLEN, 2013, p.16-17). No período do Brasil colonial, fosse através do fornecimento de mão-de-obra gratuita ou fosse através da aquisição de materiais com custo próprio. Após o advento da República que passou a receber pessoas de qualquer cor, com direito a voto e a julgamento, bem como possuíam o poder de modificar as festas religiosas e o sistema administrativo. Contudo, no início do século XX, ocorreu um incidente

desagradável entre as irmandades de São Benedito e a Ordem Terceira de São Francisco. Finalmente, no dia 29 de setembro de 1907, decidiram sair em procissão e sozinhos com a imagem do seu padroeiro e venerado santo preto, ficando assim até os dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Magdalena Maria de. *Samba de coco e políticas públicas: patrimônio e formação cultural em Pernambuco*. Brasília: FCP, 2013.
- ALVES, Carmem Dolores. *A implantação da Lei 10.639/2003 nas escolas municipais do Recife e o papel da gestão escolar*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
- CÁRDENAS, Carmela Oscanoa de. *O uso do folclore na educação: e frevo na didática pré-escolar*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1981.
- FALCÃO, Lygia (Coordenadora do Projeto). *100 Anos de Frevo*. Prefeitura da Cidade do Recife, 2007.
- FILHO, Heitor Pinto de Moura. *Escravos em Pernambuco, 1560-1872*. Ensaio de reconstrução macrodemográfica. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, realizado em Caxambu-MG – Brasil, de 29 de outubro de 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, vazes, 1987.
- FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- FREIRE, Gilberto. *Sobrados e Mocambos: Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil*. 10ª edição, Rio de Janeiro, Record, 1998, p.758.
- FUNDARPE- *Mostra Patrimônios Vivos de Pernambuco*, 2005.
- GUILLEN, Isabel Cristina Martins (org.). *Inventário Cultural dos Maracatus Nação*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
<http://www.cifraclub.com.br/reginaldo-rossi/recife-minha-cidade/>>
- JORNAL FOLHA DE PERNAMBUCO. *Caderno de Economia, p.2, quarta-feira 19 de novembro de 2014*.
 _____. Programa, cultura, p.6, domingo 03 de maio de 2015.

JORNAL DO COMÉRCIO. *Cidades*, p.2. Recife, 1º de março de 2015.
LEI Nº 10.639 – DE 09 DE JANEIRO DE 2003. Diário Oficial da União.

MEDEIROS, Roseane Borges de. *Maracatu Rural. Luta de classes ou espetáculo?*
Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2005.

OLIVEIRA, Valdemar de. *Frevo, Capoeira e Passo*. Recife, Companhia editora de Pernambuco, 1971.

Revista Continente. *Os Carnavais de Pernambuco*. nº 7, ISSN 1518-5095. Santo Amaro – Recife/PE, Companhia Editora de Pernambuco – CEPE, fevereiro de 2003.

SIEBERT, Célia. *Geografia de Pernambuco*. São Paulo: FTD, Edição renovada, 2001.

SILVA, Claudilene Maria da (org.). *Recife nação africana, catálogo da cultura afro-brasileira: maracatu nação, capoeira, samba, afoxé, reggae e hip-hop*. Recife: Prefeitura do Recife, 2008.

SILVA, Luci Maria da. *UM OLHAR PEDAGÓGICO DA CAPOEIRA NO BRASIL: Aspectos: filosófico, histórico, social e democrático*. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2015.

- XLIII -

UNIVERSALISMO E PARTICULARISMO EM TORNO DA PROPOSTA DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Marcia Betania de Oliveira – UERN/UERJ⁸²

INTRODUÇÃO

Este texto se propõe a apontar algumas discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com vista à compreensão da relação universal/particular a partir da Teoria do Discurso (TD). A ideia é a de destacar alguns consensos e dissensos em torno de uma unidade em relação à defesa de uma BNCC.

A TD de Laclau e Mouffe (2001) é definida como uma teoria política, “uma empreitada intelectual no sentido de fornecer ferramentas teóricas para a explicação de fenômenos sociopolíticos” (MENDONÇA, 2012, p. 205) em que discurso possui centralidade explicativa para esse projeto teórico. Discurso é, para Laclau, “uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva”. Entender tal formação “significa entender um processo hegemônico: como são definidos os termos do debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes e normas são criadas” (LACLAU, 2011, p. 9-10).

⁸² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ. E-mail: marciabetaniauern@gmail.com.

Quando da introdução da tradução da obra *Emancipação e Diferença*, de Laclau, para a língua portuguesa, Lopes e Macedo (LACLAU, 2011, p.8) apontam que “pelo constante debate a respeito das relações entre teoria do discurso e teoria de currículo” são levadas inquietações sobre como pensar as propostas de currículo, vinculadas a projetos de cultura comum. Dentre as várias questões que apresentam, destaque: Que novos desafios para os significados das relações entre currículo e emancipação são engendrados diante da ruína dos projetos universais de mudança social? (idem).

A partir da TD considero produtivas discussões em torno da relação universal/particular para pensar discursos produzidos quanto à (des) necessidade de uma base curricular comum a todos. Laclau (2011, p. 81) aponta que a questão da relação entre universalismo e particularismo ocupa lugar central na agenda política e teórica atual. Apresento argumentos sobre o caráter discursivo em torno de uma BNCC, em que tal relação tem se constituído na agenda curricular no Brasil: Macedo (2015), Lopes (2015), Ofício (2015).

UMA BASE DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENTRE CONSENSOS E DISSENSOS

UMA BASE DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA⁸³. Essa tem sido a chamada do movimento pela Base Nacional Comum da Educação (BNCE)⁸⁴, para a/com a proposta de que ela “definirá o que todos os alunos têm direito de aprender na escola”, visto que “Só uma Base de qualidade poderá oferecer as mesmas oportunidades de aprendizado para todos e ajudar a diminuir as desigualdades educacionais do país” (<http://movimentopelabase.org.br/>).

Os argumentos em torno da criação uma base comum curricular no Brasil encontram respaldo na Constituição Federal (BRASIL, 1988): “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar

⁸³ Disponível em <http://movimentopelabase.org.br/> - Acesso: 28 Abril. 2016.

⁸⁴ Movimento que se formou em abril de 2013, “a partir do seminário internacional *Liderando Reformas Educacionais*. Desde então, um grupo diverso – composto por pessoas com longo histórico de atuação em instituições relevantes no cenário educacional brasileiro – decidiu se mobilizar pela causa da construção da Base Nacional Comum e vem buscando colocar em prática ações que possam facilitar e acelerar esse processo” (Disponível em <http://basenacionalcomum.org.br/5-principios/> - Acesso: 26 Maio.15).

formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Art. 210), bem como na LDB (BRASIL, 1996): “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar (Art. 26)”. E, mais recentemente, no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) (BRASIL, 2014)⁸⁵.

Nilda Alves (2014, p. 1474) afirma haver equívocos quanto à “indicação de que ela [a criação de uma BNC para a Educação básica] se tornou necessária para cumprir o que está no PNE 2014-2024”. Essa autora destaca que a referência à BNC aparece nesse Plano somente/apenas na Meta 2, estratégia 2.2, a qual destaca o necessário pacto “entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios” para a “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Para Renato Janine Ribeiro⁸⁶ “a base é a base”. Por meio dela “Estamos construindo o futuro do Brasil” (BRASIL, 2015). O movimento pela BCN, por sua vez, desafia: “Já pensou se todos os brasileiros tivessem a oportunidade de aprender aquilo que precisam para realizar seus projetos de vida?” e convida: “Acompanhe essa iniciativa e ajude a construir a Base Nacional Comum da Educação” (<http://basenacionalcomum.org.br/5-principios/>).

Com o apelo à participação coletiva nessa / para essa discussão / elaboração, o texto com a proposta preliminar foi aberto⁸⁷, em setembro de 2015, com espaço para comentários, sugestões ou críticas por parte da população, tendo recebido até março de 2016, conforme divulgado na mídia (VEJA..., 2015), mais de 12 milhões de contribuições. A ideia é que, quando finalizado, o documento deverá seguir para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE) ainda não sendo possível prever quando a BNCC entrará em vigor efetivamente no Brasil (VEJA..., 2015). Conforme anunciado pelo secretário da Educação Básica do MEC, Manuel Palácios, “A Base Nacional, sendo aprovada em

⁸⁵ Para melhor compreensão sobre necessidades e possibilidades de uma Base Nacional Comum, sugiro ler ALVES (2014).

⁸⁶ Ministro da Educação (no período de 06.04.15 a 30.09.2015) do Governo Dilma Rousseff, quando da publicação do documento de apresentação da BNCC, para consulta pública na mídia.

⁸⁷ Por meio do site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

2016, só vai acertar o programa didático em 2019, as avaliações nacionais, provavelmente, só serão afetadas em 2018” (VEJA...,2015).

Para além da perspectiva de que há um consenso da necessidade de construção de uma base nacional que dê conta do que seja ‘comum a todos’ na organização curricular, o movimento a favor de uma BNCC, visa a garantir, ao longo do processo de mobilização/construção da base, a observação de alguns princípios considerados fundamentais para que ela possa, ‘de fato, chegar a cada sala de aula brasileira e ajudar a melhorar a educação no país’.

O discurso hegemônico ganha destaque nas pretensas perspectivas da referida proposta: ‘dar mais coerência ao sistema educacional’; ‘desenvolvendo de forma alinhada e clara (os currículos, a formação docente, os sistemas de avaliação e os materiais didáticos)’; ‘promover a equidade’; ‘com vistas à garantia que os estudantes não mais sofram rupturas de aprendizagem quando mudarem de escola ou de rede’; ‘que todos os brasileiros tenham acesso a um conjunto de conhecimentos’ considerados essenciais ‘para concretizar seus projetos de vida’ (<http://basenacionalcomum.org.br/5-principios/>, grifos meus).

A meu ver, os que apostam no diferencial da proposta de uma base encontram respaldo na ideia de universalismo, quando propõem/defendem que tal base pode “oferecer as mesmas oportunidades de aprendizado para todos e ajudar a diminuir as desigualdades educacionais do país” (<http://movimentopelabase.org.br/>). Currículo é significado, então, como possibilidade de emancipação do indivíduo; como projeto universal de mudança social.

A ideia de promoção da equidade, com vistas à garantia (aos estudantes e seus familiares, às escolas, ao país) de que todos os brasileiros tenham acesso a um conjunto de conhecimentos, por meio de uma base nacional comum idêntica para todos remete à universalização. Essa ideia, entretanto, parece encontrar seus limites em uma proposta curricular que promova ‘as mesmas oportunidades’ para ‘todos’, visto que esbarra nas particularidades individuais, ‘de cada um’ (sem querer ser redundante), eliminando, por vezes, as desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil. Portanto, é incompatível com a flexibilidade na norma curricular.

NA PROPOSTA DE UNIDADE, OS LIMITES DA POLÍTICA DE CURRÍCULO

Destaco a seguir abordagens de Alice Casimiro (LOPES, 2015) quanto ao diferencial da proposta de uma base. Em seu texto “por um currículo sem

fundamento”, Lopes (2015) destaca haver uma “unidade em relação à defesa de uma base curricular nacional comum, seu vínculo com a qualidade da educação e a solução de (grande) parte dos problemas educacionais, bem como aos esforços realizados para garantir essa base” (p. 450). Essa autora denota sua preocupação em como a conexão ‘padrões curriculares/melhoria de qualidade da educação’ encontra respaldo “em nossos discursos pedagógicos, em nossas bandeiras de luta, e hoje se desenvolve em torno da necessidade de se constituir uma base curricular nacional” (455).

Faço uso da fala (supracitada) do então ministro Janine, quando da publicação de apresentação do documento da BNCC, para complementar a discussão de Lopes quanto a tal unidade, destacando que, nesse caso, não se trata da defesa de uma ‘base qualquer’, mas de UMA BASE DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA! Minha leitura me permite considerar discursivamente que, da forma como apresentada, essa unidade parece defender ser essa não apenas ‘uma base’ para a qualidade da educação; mas, ‘A BASE’, que, por si só parece querer se configurar como a própria qualidade e que não vê espaços para a existência de ‘outras bases’. Como que colocando em xeque todas as demais propostas até então apresentadas (ou as muitas que não tiveram espaço para tal) na perspectiva de (re) formulações curriculares (consideradas) como não sendo de qualidade: sistema educacional incoerente, de currículos desalinados e sem clareza, de professores mal formados (seja no âmbito inicial ou continuado) ou que não sabem o que fazer na ausência de uma base, de pactos, parâmetros, diretrizes ou avaliações de larga escala; alunos que não têm, ou não conseguem concretizar, projetos de vida na ausência de um conjunto de conhecimentos considerados essenciais/válidos à sua formação, etc.

Articulo essas questões à abordagem de Lopes (2015) ao destacar que tal unidade não pode ser associada a projetos de governo, a partidos ou a agências multilaterais, visto que esse texto (da base) será lido por muitas pessoas não vinculadas a esses “[...] projetos de governo ou a esses partidos, mas ainda assim defendem uma base curricular comum nacional e vinculam essa base à melhoria de qualidade da educação” (LOPES, 2015, p. 454).

A autora defende ser essa uma abordagem discursiva da política de currículo. Dado o descentramento do poder da política, decisões políticas são possibilitadas por articulações discursivas, “tornando complexo o jogo (de linguagem) que hegemoniza uma dada orientação curricular” (idem). Nessa perspectiva, o currículo é significado de uma dada maneira, de várias possíveis maneiras (por exemplo, como disciplinas, tendências pedagógicas, visões de mundo, visões de conhecimento, etc), constituindo-se como tradições

curriculares as quais “balizam a compreensão do mundo, são decorrentes de atos de poder que freiam a significação e o livre fluxo do sentido” (idem, p. 460).

Pensar nessa perspectiva, não significa para Lopes (2015) desresponsabilizar governos, desconsiderar diferentes relações de poder que constituem tais discursos ou afirmar que se trata exatamente do mesmo sentido em diferentes contextos. Significa que “[...] uma luta política deve levar em conta as contingências que possibilitam essa significação [da própria luta]”, não sendo possível, portanto, “fazer referência a um sentido universal de currículo de qualidade, a uma verdade sobre o que vem a ser o melhor currículo em qualquer contexto” (p. 454). A autora chama para “o processo de cada um se responsabilizar” (455) “tentando entender os modos como são construídas essas subjetivações/identificações a ponto de não ser questionado esse vínculo tão imediato entre padrões curriculares e melhoria de qualidade da educação”.

DA RELAÇÃO UNIVERSAL/PARTICULAR

Recorro à discussão de Elizabeth Macedo (2015) quanto aos sentidos de educação como direito público subjetivo e como bem privado, na análise dessas bases nacionais comuns para os currículos. A autora chama a atenção para que os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” definidos na proposta da BNCC “são direitos do indivíduo, ao mesmo tempo em que são postulados como de todos e para todos. [...] individuais e universais, apresentados como a única forma de garantir a vida democrática” (MACEDO, 2015, p.896).

Argumenta que tal entendimento é efeito de um discurso político particular, no qual a igualdade se alicerça numa semelhança abstrata capaz de garanti-la. Embora apresentada como a única forma de produzir sentidos para a política, a igualdade formal dos indivíduos perante a lei “[...] refere-se a uma formulação derivada do republicanismo francês que vem sendo posta em cheque pela emergência dos movimentos que reivindicam o reconhecimento da diferença” (idem).

Assim, é possível compreender que “a relação entre particularidade e universalidade é essencialmente instável e indecidível” (LACLAU, 2011, p. 40). Uma operação hegemônica.

Quando da realização da 37ª reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação (ANPED), em Florianópolis, o GT 12 (Currículo), em conjunto com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), “considerando a necessidade de ampliar os debates, amplificar e consolidar a manifestação majoritária das entidades contrária a BNCC” (Ofício 01-2015), elaboraram um

ofício endereçado à Presidente da Comissão⁸⁸ Bicameral da BNCC com uma Exposição de Motivos sobre a referida base, para análise do CNE.

Dentre os motivos ali apresentados, destaco dois que me possibilitam articular ideias em torno da relação universal/particular presente nos discursos em prol da necessária proposta da BNCC, os quais estão percorridos nos tópicos “Diversidade *versus* uniformização” e “Nacional como homogêneo: um perigo para democracia” (Ofício 01-2015).

O referido Ofício aponta para a homogeneização da proposta da BNCC por meio do que se considera uma acentuação dos processos de administração centralizada ignorando “realidades locais, suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças”. Tais processos acabam por padronizar e eliminar “a diferença ou do diferente em seus direitos a singularidade” (Ofício 01-2015), por vezes, desconsiderando “adversidades e diversidades locais e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem”.

É considerado que a ideia de nacional como homogêneo, que permeia a proposta da BNCC, se constitui um perigo para a democracia. Essa compreensão se dá por entender “que a qualidade da Educação Básica só pode ser pensada socialmente e como direito público de todo e qualquer cidadão” (Ofício 01-2015). Assim, faz-se necessário a qualquer proposta curricular considerar os alunos como sujeitos de suas aprendizagens.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base na TD compreendo que, enquanto proposta universal, pretensamente comum a todos, identidades vão se constituindo em torno da discussão da necessidade em torno de uma BNCC em práticas articulatórias, deslocando demandas, hibridizando-as, reconfigurando seus significados em função de articulações as mais diversas. Nessa perspectiva, Mendonça (2007) destaca que “tentativas de fechamento completo de sentidos sociais são empreitadas sempre completas e precárias, [...] contingentes, [...] nada pode

⁸⁸ Conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE) Professora Doutora Marcia Ângela Aguiar.

garantir que determinadas explicações ou efeitos de sentido, sejam capazes de serem universalizados necessariamente” (p. 250).

Considero que a ideia de fixação de uma identidade que tenta se sobressair sobre outras visando com isso universalizar seus conteúdos particulares, se vê limitada pela complexidade do social que impede necessariamente a completa universalização ou totalização desses conteúdos particulares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. *Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum*. *Revista e-curriculum*, v.12, n.3, out-dez/2014. Disponível em: <file:///D:/Arquivos/Downloads/21664-55642-1-PB%20(1).pdf>. Acesso: 03 Março. 2016.

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular* – Consulta pública, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso: 24 Fev. 2016.

_____. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Plano Nacional da Educação*, Brasília: 2014.

_____. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso: 19 maio 2014.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Coordenação e revisão técnica geral: Alice Casimiro e Elizabeth Macedo. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy*. Londres, verso, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. *Por um currículo sem fundamento*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai. /ago. 2015. Disponível em: <file:///D:/Arquivos/Downloads/16735-52451-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 15 Fev. 2016.

MACEDO, Elizabeth. *Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?* Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em

< <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>>. Acesso: 11 Março. 2016.

MENDONÇA, Daniel de. *Antagonismo como identificação política*. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 9. Brasília, setembro - dezembro de 2012, pp. 205-228.

Ofício 01-2015 – *Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação (ANPED) / Associação Brasileira de Currículo (ABdC)*; Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015. Disponível em: < <http://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposicao-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>>. Acesso: 17 abril. 2016.

VEJA perguntas e respostas sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/veja-perguntas-e-respostas-sobre-base-nacional-comum-curricular.html>>. Acesso: 28 abril. 2016.

- XLIV -

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: ENTRE A FORMALIZAÇÃO E O ATENDIMENTO AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PERNAMBUCO

Marcos Antonio Soares da Silva – SEPE/NUPEFEC/UFPE (Brasil)

Maria Fernanda dos Santos Alencar – UFPE/NUPEFEC-CAA (Brasil)

INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais do campo, na luta por uma educação que atenda as necessidades culturais, sociais, econômicas e políticas da população do campo, reivindica uma Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que possibilite a integração do ensino fundamental e médio à qualificação social e profissional.

Entretanto, a articulação que considere a relação entre o mundo do trabalho e o processo de escolarização não é simples; ao contrário, é tenso e complexo porque envolve muito mais do que uma simples articulação, envolve processos de lutas e ideais de sociedade e de formação do ser que são antagônicos no percurso histórico de nossa sociedade.

A Educação do campo, como um novo paradigma contra-hegemônico, e modalidade da educação básica, surge em contraposição à perspectiva política da adaptabilidade à realidade de exclusão de direito e de cidadania, buscando o reconhecimento do campo como espaço de vida que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável que incorpore a luta do povo camponês, a sua cultura, as suas memórias, e que seja reconhecido como lugar de vida, de produção; tornando-se, assim, um local onde se promova o vínculo entre produção de saberes, trabalho e terra, aproximando, da escola, as discussões

sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos. (ALENCAR, 2010).

Os movimentos sociais do campo, para o atendimento do acima exposto, requerem um outro currículo que materialize essa perspectiva política, a qual demanda outros olhares que vão para além da formalização dos padrões “legalmente” constituídos, de forma fragmentada, por meio das chamadas disciplinas escolares.

Essa perspectiva reconhece os saberes e as experiências incorporados pelo trabalhador, das propostas pedagógicas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, em suas experiências educativas, e a compreensão de que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto, e por isso não cabe uma pedagogia bancária, conforme expressa Paulo Freire (1997), mas libertadora. E para isso se torna necessária uma matriz diferenciada e concreta, que contemple a luta dos movimentos sociais do campo, na política de Educação de Jovens e Adultos destinada à população do Campo, doravante denominada de EJA do Campo.

CURRÍCULO DA EJA DO CAMPO: ENTRE A FORMALIZAÇÃO E O ATENDIMENTO AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O atendimento da EJA do campo iniciou-se em 2013, por reivindicação dos movimentos sociais do campo, procurando garantir a continuidade e ampliação do processo de escolarização dos estudantes camponeses para além do Ensino Fundamental (anos finais); por meio de um processo interligado e contínuo que pudesse garantir o acesso e a permanência desde o processo de alfabetização até o ensino médio, possibilitando, assim, a garantia do direito constitucional subjetivo da educação.

A matriz curricular⁸⁹ da EJA do campo foi elaborada no período de 2013-2015, com a participação de professores e lideranças que representavam os

⁸⁹ Matriz curricular é compreendida como um documento que tem por objetivo retratar a organização de um curso específico, de forma a nortear o trabalho dos professores, da gestão da escola e orientar os processos pedagógicos, ou seja, serve como instrumento organizador do currículo. Assim, busca detalhar a sua organização quanto a distribuição da carga horária total do curso, por área do conhecimento e por componentes curriculares relativos. Salienta-se que a matriz curricular deve ser parte integrante do Regimento e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e/ou de outros documentos que compõem as orientações. A matriz da EJA para o Campo do Ensino Médio, de forma

movimentos sociais do campo (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Pernambuco (FETAPE), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Comissão Estadual de Educação Quilombola; e técnicos da Coordenação Estadual da Educação do Campo-Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEPE) e outras instituições como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Universidade de Pernambuco (UPE), por meio de seus representantes no Comitê Pernambucano da Educação do Campo.

As discussões procuraram acolher os debates promovidos pelos grupos de pesquisa sobre educação do campo e currículo e pesquisas divulgadas sobre a temática; mas, principalmente, as análises dos movimentos sociais do campo e dos educadores que atuavam nos espaços educativos da EJA.

As reuniões de discussão da matriz curricular da EJA Campo tinham como ponto de partida as experiências vivenciadas com as matrizes do Programa Saberes da Terra e do Projovem Campo-Saberes da Terra; bem como os olhares dos docentes que, no diálogo com os representantes dos movimentos sociais do campo, colocavam suas impressões.

Há nas discussões sobre organização curricular, para os movimentos sociais do campo, concepções em jogo, como os de educação, de escola, de formação de sujeito social e coletivo, de sociedade e de trabalho o que torna, como afirma Silva (1999, p. 148), o currículo “ uma questão de saber, poder e identidade”.

E é dentro dessa visão que os movimentos sociais buscam um currículo que fortaleça temas e conteúdos negados pelos sistemas de ensino; mas que também reconheça os novos sujeitos concretos que alicerçam a luta pela terra e por cidadania materializando, conforme afirma Arroyo (2011, p.149), o currículo como um território em disputa.

As disputas no território dos currículos não são apenas pela entrada e pelo reconhecimento de novos temas, novos conteúdos, mas de novos sujeitos. Há disputas de sujeitos concretos, os trabalhadores pobres, injustiçados, que tardiamente vão chegando. Os coletivos populares que nunca antes entravam nem nas escolas e menos nos

específica, segue as orientações da Resolução CNE/CEB n.02, de 30/01/ 2012; além do que diz a LDB 9.394, de 20/12//96. A documentação escolar da rede de ensino do Estado de PE está sob a orientação da Gerência de Normatização do Sistema Educacional.

conhecimentos nobres dos currículos. Sua chegada tem um significado histórico pessoal para a educação básica e para os cursos de formação: pressionam por reconhecimentos.

Seguindo as experiências dos Programas citados, as discussões e concepções em disputa; a matriz da EJA do campo, organizou-se em 4 (quatro) eixos temáticos, articulados a um eixo norteador denominado de “Trabalho e Educação do Campo”. Os eixos temáticos seriam trabalhado em quatro semestres conforme carga horária total de cada etapa da educação básica.

I – Trabalho, Produção e suas Formas de Organização no Campo;

II – Política, Emancipação: Estado e Sociedade;

III – Questão Agrária e Organizações Sociais do Campo; e

IV – Cultura e Territorialidade. (PERNAMBUCO, 2014).

Os eixos temáticos são os mesmos da alfabetização ao ensino médio. O desenvolvimento do processo de escolarização e de letramento proporciona a complexidade da discussão dos eixos temáticos, segundo o nível exigido em cada etapa da educação básica – ensino fundamental (anos iniciais e final) e ensino médio.

Em sua estrutura, o currículo da EJA para a população do campo - é composto pelas quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza) e seus respectivos componentes curriculares, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Desta forma, o estudante trabalha todos os componentes curriculares das áreas do conhecimento, considerando o conhecimento social e político dialogando com o conhecimento escolar.

A proposição procura trazer em seu bojo a concepção do Currículo Integrado⁹⁰ e a Pedagogia da Alternância. O processo de escolarização, assim,

⁹⁰ A discussão sobre Currículo integrado na EJA surge quando do debate acerca da integração entre Educação Profissional e a Educação Básica (Decreto N° 5.154, de 23/07/2004. Art.3º, §2º) que incorpora a modalidade EJA objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e a qualificação para o trabalho. Nesse debate, a EJA para o campo, pautou-se, considerando, principalmente, as proposições dos movimentos sociais do campo, pelos referenciais da formação humana integral na perspectiva do pensamento pedagógico socialista. Assim busca acolher, nesse processo, a experiência e a trajetória de luta e de organização, enquanto classe, dos trabalhadores, num projeto de educação e de sociedade, desde os interesses sociais, políticos e culturais dos

deve ter como base a vinculação entre a qualificação profissional e as práticas agrícolas, por meio do regime de alternância, que organiza os tempos de aprendizagens em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC).

A perspectiva do trabalho pedagógico é o de partir do eixo temático norteador e eixos temáticos articuladores e não pelas áreas do conhecimento, é o de se organizar pela ideia da problematização de questões históricas, econômicas e sociais vinculadas as questões do campo e da realidade a qual os trabalhadores do campo estão inseridos; de forma que, no processo de formação, possam assimilar, refletir, analisar e compreender a exclusão e a luta por políticas públicas sociais como possibilidade de mudança e não de adaptação; pois considerando o que Paulo Freire (1997) diz serem homens e mulheres seres de mudança e não de adaptação.

Além da preocupação acima posta, ainda há a do reconhecimento do certificado de conclusão das etapas da educação básica, em atendimento aos dispositivos infraconstitucionais que legitimam a escolarização ou parte desse processo. Esse fato decorre da garantia de um documento que possa ser válido - certificado de conclusão (a chamada ficha 18 (Ensino Fundamental) e Ficha 19 (Ensino Médio); ou de transferência-, caso necessário, para que os estudantes egressos desse processo possam ser aceitos em qualquer sistema de ensino estadual ou municipal do país; o que não é raro de acontecer com a população do campo, trabalhadores agrícolas, que migram buscando terra, trabalho e condições de sobrevivência.

Nesse sentido, a matriz curricular da EJA do Campo também se apresenta como um grande desafio, pois revela um campo de disputa no qual encontramos “de forma mais ou menos implícita e imediata, uma filosofia curricular ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais” (SACRISTÁN, 2000, p. 35).

Nesse campo de disputa, localizamos a regulamentação (normatização) da matriz curricular da EJA pelo sistema de ensino, como uma modalidade da educação básica que procura atender ao que se prescreve para a certificação do processo de escolarização. Nesse caminho, o marco regulatório que trata da normatização do ensino propõe a construção de um documento curricular que

trabalhadores do campo como “sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico” (CALDART, 2004, p 04).

garanta os componentes curriculares obrigatórios, o número e o tempo de aulas, dias letivos e carga horária anual, além do atendimento as orientações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Por outro lado, temos a concepção de educação e, de forma específica, de Educação do Campo, pensada no âmbito dos movimentos sociais do campo. Para esses, a concepção de educação defendida extrapola, em sua compreensão, para além do processo de escolarização; envolve a organização e produção do conhecimento em favor de direitos e a superação das condições instituídas, tornando os estudantes-trabalhadores partícipes do processo do movimento da história. Assim, defendem que a Educação do Campo se organize em torno da escola, colocando essa a favor de sua tarefa em relação ao ensino e ao conhecimento, estabelecendo o vínculo entre teoria e prática, ou seja, entre escola e realidade, fortalecendo o processo educativo num movimento real e situado (CALDART, 2012), não sendo apenas proposição de processo de escolarização fragmentado por áreas do conhecimento e por disciplinas sem estabelecer a compreensão do mundo em favor da compreensão e intervenção sobre o mesmo.

Nesse contexto, se estabelece o conflito em torno da organização de um currículo para a Educação do campo, na perspectiva dos movimentos sociais do campo. Sacristán (2000) explica que se torna inevitável a intervenção dos sistemas de ensino organizado, por meio dos processos de burocratização,⁹¹ que regulam os níveis educativos, para a validação escolar que dar aos níveis e modalidades controle sobre sua qualidade.

Essa exigência legal se contrapõe a concepção de Educação e de Educação do Campo, de forma mais específica, idealizada pelos movimentos sociais do campo, que as têm pensado como um processo que promova nos sujeitos do campo a sua emancipação e não apenas a apropriação dos saberes escolares. Por isso, o grande embate hoje é em torno do papel da escola e a organização do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁹¹ Os processos de burocratização a que se refere Sacristán (2000) são: o acesso e nomeação de professores, os mínimos nos quais se baseia a promoção de estudantes, as validações escolares e o currículo como parte da estrutura escolar dentre outros processos.

Esse texto buscou refletir um pouco a discussão sobre a organização do currículo na perspectiva da materialização da matriz curricular da EJA destinada à população do campo e os conflitos e contradições inerentes a esse processo que une duas posições: por um lado, a gestão do sistema de ensino pautada em normas e marco regulatórios a ser observados de forma a garantir o direito à certificação dos estudantes; e por outro, um olhar diferenciado sobre o papel dos movimentos sociais do campo em relação à organização curricular na perspectiva das condições reais em que se desenvolve, conforme objetivo e papel do processo formativo em questão.

O que se compreende desse processo, partindo das falas nos diversos espaços de discussão sobre a temática, é que não haja a negação da apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Isso é fundamental para os movimentos sociais do campo; entretanto, deve ir além da simples apropriação e a regulação pelo sistema gestor dos processos de escolarização por meio da organização na distribuição da carga horária e da seleção dos conteúdos a serem trabalhados dentro desses componentes curriculares. Assim, a organização curricular tem uma outra objetividade, a de organizar não a distribuição da carga horária dos componentes curriculares como se alguns fossem mais importantes que outros, mas situá-los conforme o objetivo formativo, dentro de um processo educativo, que pressupõe o diálogo entre as áreas do conhecimento, e não a fragmentação do conhecimento. Há o diálogo, há o respeito a cada epistemologia de cada área do conhecimento na formação de um sujeito concreto situado historicamente, com saberes, lutas e utopias que precisam ser explicadas no contexto das contradições existentes nas realidades sociais vividas e experimentadas nos processos de exclusão.

Nesse caminho, há necessidade de pesquisas que envolvam estudos sobre currículo e de que forma esse pode atender aos pressupostos filosóficos, sociológicos e pedagógicos da Educação do Campo; e ainda sobre o diálogo estabelecido dentro dos sistemas de ensino com os movimentos sociais do campo no processo de elaboração desse currículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. *Educação do Campo e a Formação de Professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro*. Revista Ciência & Trópico. Recife/PE. v.34, n. 2, p.207-226, 2010.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. *Princípios Pedagógicos da Educação do Campo*: caminho para o fortalecimento da escola do campo. Revista Ciência & Trópico. Recife/PE. v.39, n. 2, p.41-72, 2015.

ARROYO, M. G. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília/DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALDART, Roseli Salete. *Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo*. Revista Trabalho Necessário. ano 2. N. 2, 2004.

CALDART, R. Caminhos para transformação da escola. AUED. B. W.; VENDRAMINI. C.R. (orgs.). *Temas e problemas no ensino em escolas do campo*. São Paulo: Ed. Outras Expressões, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

SACRISTÁN. J.G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. por Ernani F. da F. Rosa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmerd, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. *Orientações Didático-metodológicas para a Educação de Jovens e Adultos do Campo*. Recife: Coordenaria Estadual da Educação do Campo/Secretaria de Educação de Pernambuco, 2014. (material impresso).

- XLV -

AS PROPOSTAS CURRICULARES ESTADUAIS DE FÍSICA NO BRASIL: SUAS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Marcos Rogério Tofoli⁹²

Yassuko Hosoume⁹³

INTRODUÇÃO

Os contextos social e cultural de uma população a que um currículo é destinado, o período histórico em que ele está inserido e a perspectiva educacional que ele carrega são, entre outros fatores, elementos considerados inerentes ao elaborá-lo. Isso significa que o currículo não é um elemento neutro, transcendental e atemporal: ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (FORQUIM, 1993; MOREIRA, 1994, SACRISTÁN, 2000). Na mesma direção, Goodson (1975) complementa que “um currículo está impregnado de pretensões e tem em sua base o controle que é de determinar o que deve ser ensinado, e para quem se destina tais conhecimentos”. Para Apple (2000) o que está em jogo não é apenas *qual* conhecimento será legitimado, mas principalmente o conhecimento de *quem* será considerado importante e legítimo para ser transmitido. A concepção de currículo de Sacristán converge com a de outros já citados, quanto ao jogo de interesses, quando afirma que

⁹² Doutorando USP, marcostofoli@usp.com.br

⁹³ Universidade de São Paulo, yhosoume@if.usp.br

“os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p.17).

É com essa compreensão de currículo que nessa pesquisa se busca nas propostas curriculares elaborados pelos respectivos estados da federação, em particular para o ensino de Física, o que é representativo em termos de aproximações e distanciamentos dos documentos oficiais federais de abrangência nacional (DCNEM e PCNEM), inclusive da LDB/96. Os PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) elaborados como documento parametrizador nacional e, com função de regulação dos mínimos, é utilizado de base para análise, sendo dele elegido duas dimensões de análise que remete ao sentido do aprendizado em Física e aos temas estruturadores da prática pedagógica.

MATERIAL DE PESQUISA

A partir de consultas aos sites das secretarias estaduais de educação e contribuições de colegas de profissão de vários estados, a busca pelos currículos estaduais se iniciou a partir do levantamento das propostas curriculares das unidades federativas do Brasil, obtendo um total de 26 documentos dessa natureza. Para esse trabalho, são utilizados propostas curriculares de 9 estados e do Distrito Federal, com o objetivo de uma apresentação, por amostragem, de dois estados por região da federação (RS e PR - Sul, SP e MG - Sudeste, PE e CE - Nordeste, AC e RR - Norte, DF e GO - Centro Oeste), conforme indicados no Quadro 1.

Para os documentos curriculares (DC), considerou-se a proposta curricular de Física encontrada para o estado, independente do nome atribuído ao documento (referencial curricular – AC, PE, GO; proposta curricular – MG e SP; diretrizes curriculares – PR ou mesmo plano curricular - DF). As publicações de documentos posteriores e, que remetessem a propostas curriculares anteriores, ou mesmo, apresentava uma continuidade na interpretação e orientações, classificou-se sempre como outros documentos (OD). Para melhor exemplificar, quando se verifica o Estado de Minas Gerais, há uma primeira versão de documento curricular publicado em 2005, denominado como “Física – Proposta Curricular” e identificado na tabela como “DC”, mas outros dois documentos retomam essa primeira versão ao longo

desses períodos, sendo um documento de 2007 intitulado de “Proposta Curricular CBC” e, outro, de 2012, denominado como “Reinventando o Ensino Médio – Readequação do CBC de Física à estrutura curricular”.

Quadro 1: Relação das documentos curriculares estaduais e outros documentos coletados para análise

Documentos Norteadores		DCNEM/98, PCN (1998), PCN+ (2002) e ProEMI (2009)					DCNEM/ 2011			
Período		1996 - 2010					2011 - 2014			
Região	UF	Até 2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
NO	AC	DC (2004)				OD				
	RR							DC		
NE	CE				DC			OD		
	PE						DC			
CO	DF					DC			OD	
	GO							DC		
SD	MG	DC (2005)	OD					OD		
	SP			DC				OD		
SU	PR			DC					OD	
	RS				DC					

Legenda
DC – Documentos Curriculares;
OD – Outros Documentos (orientações, expectativas de aprendizagem entre outros)

Para os documentos curriculares (DC), considerou-se a proposta curricular de Física encontrada para o estado, independente do nome atribuído ao documento (referencial curricular – AC, PE, GO; proposta curricular – MG e SP; diretrizes curriculares – PR ou mesmo plano curricular - DF). As publicações de documentos posteriores e, que remetessem a propostas

curriculares anteriores, ou mesmo, apresentava uma continuidade na interpretação e orientações, classificou-se sempre como outros documentos (OD). Para melhor exemplificar, quando se verifica o Estado de Minas Gerais, há uma primeira versão de documento curricular publicado em 2005, denominado como “Física – Proposta Curricular” e identificado na tabela como “DC”, mas outros dois documentos retomam essa primeira versão ao longo desses períodos, sendo um documento de 2007 intitulado de “Proposta Curricular CBC” e, outro, de 2012, denominado como “Reinventando o Ensino Médio – Readequação do CBC de Física à estrutura curricular”.

Observou-se que, mesmo com a variação dos nomes atribuídos, todos os documentos analisados buscaram apresentar uma proposta curricular estadual específica objetivando cumprir com um papel que caberia na elaboração curricular, bem como um detalhamento maior na descrição da proposta. No caso das propostas de Física, todos os documentos expressam conjuntos de objetivos e conteúdos, apresentando quadros e listagens separadas por temáticas e anos escolares.

Das 10 propostas curriculares coletadas, 7 delas tem sua primeira publicação (DC) no período de 1996 à 2010 e, as outras 3 propostas, no período de 2011 a 2014. Percebe-se que a maioria dos estados que tem a publicação ainda no primeiro período (1996 – 2010), apresentam outros documentos que, na maioria das vezes, remete a uma reorientação curricular, como é o caso do Acre, que apresentou uma versão mais reelaborada de sua proposta curricular para atendimento às novas leis vigentes. No caso de SP, apresentou-se novas grades curriculares de horário, ou mesmo, casos de alteração curricular (MG) para atendimento a proposta do EM integral.

ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES

Após a leitura de todas as propostas e criação de esquemas representativos, observam-se aspectos recorrentes em todas as propostas, que apontaram para uma organização dos dados e para os diferentes níveis de análise: nível 1 - Competências gerais da Ciência e nível 2 -Temas Estruturadores. No Quadro 2 são apresentados os elementos que caracterizam a descrição dos dois níveis responsáveis pelos critérios de análise adotados nesse trabalho.

Quadro 2: Itens organizadores para análise da estrutura dos materiais coletados

Item	Descrição	
	Nome atribuído ao item	Explicação da abrangência esperada da análise
1	Introdução/ Proposta (Específica da Área de Física)	Efetivação da estrutura e forma de organização dos conhecimentos. O foco para esse item é perceber se a estrutura tem similaridade com algumas das formas propostas e existentes (ex.: temas, eixos, listagem de competências e habilidades). <u>Observam-se os elementos do 1º Nível de análise</u> → <u>Competências gerais da área</u>
2	Organização da proposta	Verificação da organização do conhecimento (ex.: tabelas, listagens, quadros e formas específicas de apresentação). <u>Observam-se os elementos do 2º Nível de análise</u> → <u>Temas Estruturadores</u>

Como nas propostas analisadas nem sempre consta o número da edição, as datas de publicação recentes não são suficientes para indicar o tempo de elaboração, podendo ter sido objeto de várias reedições adotadas em diferentes administrações. Nesse sentido se apurou que, a maioria das propostas analisadas, são elaboradas após a publicação dos PCN+ e apresentam uma introdução que faz referência aos documentos norteadores federais desse período conforme indica o Quadro 3.

Quadro 3: Referência aos documentos norteadores federais (LDB, DCNEM e PCN)

Faz referência aos documentos norteadores	<u>Não faz referência aos documentos norteadores</u>
<u>8 documentos</u> Norte – AC e RR Centro Oeste – DF, GO Sudeste – MG e SP Sul – PR e RS	<u>2 documentos</u> Nordeste – CE e PE

Os estados do CE e PE são apresentados em tabelas específicas de objetivos e conteúdos, portanto não possuem textos nem estrutura que os façam aproximar da proposta nacional.

Quando as propostas são reeditadas é usual que sofram alterações, em alguns casos, decidiu-se também incluir para análise as propostas que, embora não estejam em vigência, apresentam contribuição relevante para análise da área, como é o caso das duas versões da proposta curricular do estado de MG (2005 e 2008), sendo de fundamental importância para compreensão de como foi criado o CBC (Conteúdos Básicos Curriculares). O mesmo acontece para a proposta do estado de AC que tem sua última versão em 2010 e apresenta alterações significativas em relação a sua primeira versão de 2002, porém ambas buscam uma aproximação com os PCN e não mudam a concepção, seguindo os mesmos eixos e temas, porém há uma profundidade em termos de especificação das orientações. Em sua primeira versão são listadas somente as competências e habilidades para os eixos estruturadores e, na última versão, o investimento foi em um maior detalhamento das habilidades frente às situações de aprendizagens.

O estado de GO não apresenta uma proposta curricular, mas sim orientações gerais para o EM pautadas na LDB, não se caracterizando diretrizes ou referências específicos para a Física, sendo esse o único documento referente ao trabalho nesse segmento de ensino e apontando objetivos gerais, muitas vezes, de plano de formação e estratégias de gestão, para a Área de Ciências da Natureza.

Algumas propostas se apresentam a partir de uma introdução que, por vezes, busca contextualizar a problemática do EM no país e no estado, chamando a atenção sobre suas especificidades, como na dualidade estrutural e preocupação que esse segmento traz nas propostas de políticas educacionais (RS e AC). Outras propostas se atêm apenas a uma explicitação dos pressupostos relativos às concepções de homem, sociedade, educação, escola e ensino que estariam norteando o currículo (PR).

Em muitos desses documentos, a referência realizada é direta com os documentos norteadores, em especial as DCNEM e, se percebe uma tendência e aproximação na organização do conhecimento curricular por meio das competências e habilidades, conforme PCN. Para um grupo de estados, a opção de organização é particular, não relacionando diretamente ao trabalho das competências e habilidades (MG – temas tradicionais e PR – eixos estruturadores), ou seja, para esse grupo há informações de como será organizada essa proposta. O Quadro 4 busca apresentar outras características que especificam as propostas.

Quadro 4: Elementos que predominam a parte introdutória dos documentos curriculares

Introdução	
Características	Estados
Apresentação de um histórico da reforma no estado e referencia aos documentos norteadores descrevendo a forma como se organizará o conhecimento	Competências e habilidades → AC, RR, CE, SP e RS Eixos temáticos, macrocampos e outras formas → MG e PR
Apresentação um histórico da reforma no estado, mas não faz referência aos documentos norteadores e deixa de apresentar uma forma de organização do conhecimento	DF
Não está contida no documento analisado	PE e GO

Em um grupo pequeno, não se percebe no documento essa parte de introdução do documento, ora por uma opção do grupo apresentar uma organização direta e objetiva da proposta curricular (GO) por meio de quadros, ora por serem os únicos documentos encontrados, mas que sinalizam a presença de outros documentos produzidos coletivamente (PE). Um único estado (DF) apresenta um histórico da reforma, mas não faz referência a política educacional nacional e não apresenta a forma de organização do documento e do conhecimento.

Os elementos que estruturam as propostas curriculares estaduais são, via de regra, a citação de competências básicas e habilidades segundo citação dos PCN, mas são os objetivos, os conteúdos e a metodologia que permanecem como elementos estruturadores de muitas propostas. Em alguns casos figuram também orientações sobre a avaliação do aluno, seja de forma genérica, seja referida especificamente ao respectivo componente. O tratamento dado a esses elementos estruturantes demonstra, contudo bastante ambiguidade no uso dos termos do ponto de vista conceitual. Ora competências e habilidades se confundem com objetivos e conteúdos a ponto de uns serem nomeados pelos outros na mesma proposta (CE e RR). Acabam se interpenetrando de tal maneira (conteúdos e orientações metodológicas) que seria artificial segmentá-los, portanto não há clareza na distinção entre procedimentos e atividades. Não obstante, antes de sugerir qualquer fragilidade teórica das propostas, melhor seria

admitir que esse formalismo na sua apresentação leva a fragmentações passíveis de questionamentos.

No Quadro 5, buscou-se apresentar uma síntese de como esses documentos garantiram a apresentação de uma organização do conhecimento proposto, bem como a existência de orientações gerais para o trabalho e as formas de avaliação. Esses itens apontam uma necessidade de aprofundamento mais específicos em cada um dos documentos, com o objetivo de verificar o nível de análise proposto para estudo desse trabalho (2º Nível – Temas estruturadores). Esses elementos contribuem na compreensão de como essas aproximações e distanciamentos acontecem nas propostas de ensino de física nesse período.

Quadro 5: Quadro síntese da forma de organização das propostas, orientações gerais e encaminhamentos

ITENS		Organização da proposta			Orientações Gerais	Encaminhamentos
Região	UF	Competências e Habilidades	Temas estruturadores	Objetivos e conteúdos		
NO	AC	X	X	X	X	X
	RR		X	X	X	X
ND	CE	X		X		
	PE		X	X		X
CO	DF			X		
	GO		X	X		
SD	MG		X	X	X	X
	SP	X	X	X	X	X
SU	PR		X	X	X	X
	RS	X	X	X	X	X

Para a organização do conhecimento, assinalaram-se os três subitens para as propostas que apresentaram a conexão desses conceitos na organização do ensino de física. Um exemplo pode ser ilustrado com o caso do estado do AC, que organizou por meio de tabelas, apresentando os temas estruturantes de cada ano escolar por meio das competências e habilidades previamente apresentada na concepção da área (seção de Introdução e Apresentação do documento), portanto realizando um desdobramento dos objetivos específicos e dos conteúdos educacionais para cada temática. No caso de sinalização dos temas estruturadores, objetivos e conteúdos, são opções para mapear as propostas que não se preocuparam em apontar o relacionamento das competências e habilidades nas respectivas propostas, mas apresentou a sua organização dos objetivos e conteúdos a partir de temas/ eixos estruturadores. Um exemplo é a proposta do estado do PR, que apresenta seus três eixos estruturadores e faz uma sugestão de distribuição das expectativas de aprendizagem por meio de objetivos e conteúdos gerais. Vale ressaltar que, para esses casos não foram consideradas as propostas que optaram a divisão de suas propostas curriculares com os temas tradicionais de Física (Mecânica, Calor, etc.), sendo nessas situações assinalados somente na instância de objetivos e conteúdos.

A respeito dos itens “orientações gerais” e “encaminhamentos”, consideraram-se somente as propostas que apontavam orientações específicas para a área do ensino de física.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES GERAIS

Durante o período que ocorreram à reconstrução curricular dos documentos analisados (2004 a 2014), percebeu-se uma preocupação dos envolvidos em atender as expectativas na elaboração desses documentos conforme atendimento aos aspectos apresentados no Quadro 2, bem como de propiciar caminhos mais específicos para a compreensão do PCN de Física. Porém, quanto à interpretação referente às dimensões propostas para análise - sentido do aprendizado e temas estruturados, pode-se observar nos quadros 3, 4 e 5 diferenças que se manifestam e são evidentes revelando controvérsias em suas construções.

Nos quadros 3 e 4, percebe-se semelhanças no atendimento dessas propostas curriculares ao trabalhar com as competências, mas a grande diferença está em como essa abordagem foi realizada na própria interpretação quanto à introdução para o componente curricular e o tratamento na concepção de área. Em síntese, no caso dos currículos dos estados de GO, DF e CE a abordagem

se aproxima mais a atender uma descrição de conteúdos do que realmente relacioná-los a suas competências gerais conforme descrita nos PCN. Apesar do documento de PE não fazer referência na introdução e, tão pouco citar a existência de documentos parametrizadores, organiza a sua proposta de ensino a partir de temas estruturadores e descreve seus conteúdos objetivando o desenvolvimento das habilidades.

No quadro 5, essas divergências se acentuam ainda mais no tratamento dos temas estruturadores e distribuição dos seus conteúdos ao longo dos anos escolares, onde observa-se que listagens de conteúdos desvinculados de objetivos e/ ou habilidades são identificados em algumas propostas (CE e GO) oportunizando a presença de conteúdos pouco contextualizados no EM. A inexistência de temas estruturadores (DF) ou mesmo a evidência de alterações dos temas estruturadores (AC) também se identifica, apontando para um distanciamento dos objetivos gerais do ensino de física pautado nas competências gerais em relação à LDB/ PCN. Vale ressaltar que, na maioria das propostas, percebe-se a aproximação quanto a organização dos conteúdos por temas estruturadores, mas que pouco se articulam quando comparadas as propostas ou, simplesmente, quando observadas com os documentos que parametrizam o ensino de física no Brasil.

Por outro lado, é também necessário ampliar o alcance da análise e dos dados apresentados por essa pesquisa, para novas dimensões e outras propostas curriculares, pois dessa forma possibilitaria uma fotografia mais significativa nacionalmente das propostas curriculares do ensino de física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M.W. (2000). *Política Cultura e Educação*. São Paulo: Cortez.

BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394.

BRASIL (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Ensino Médio): Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC.

BRASIL (2002) *PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Ensino Médio): Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC.

FORQUIN, J. (1993). *Escola e Cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artmed.

GOODSON, I. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (1994). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA & SILVA (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, J. G. (2000). *O currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

- XLVI -

POLÍTICAS CURRICULARES: IMPLICAÇÕES NO TEMPO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO⁹⁴

Maria Cândida Sérgio⁹⁵ Universidade do Minho – IE

INTRODUÇÃO

Entendemos as políticas curriculares como campo intelectual, espaço onde diferentes atores sociais, portadores de determinados conhecimentos e detentores de capital econômico, político e cultural legitimam os poderes e ideologias acerca de determinadas concepções tendo como instrumento de mediação o tempo e o currículo, o tempo enquanto elemento estruturante das práticas pedagógicas, o currículo enquanto textos que circulam nos grupos sociais com valores e crenças.

Nesta perspetiva, segundo Pacheco (2005, p. 105) “os textos curriculares, oriundos da administração central, são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e compromissos elaborados a diversos níveis de acção”, representam intenções implícitas de determinados grupos que não representam os valores, os propósitos e os

⁹⁴ Trabalho financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

⁹⁵ Professora Técnica-Pedagógica da Secretaria de Educação de Pernambuco/Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos. Doutoranda em Ciências da Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

interesses de outros grupos. O autor ainda afirma “as políticas curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e compromissos e que de forma alguma se restringem ao conceito racional e operativo da linearidade política”. (Idem, p. 105).

Tomando como referência essas questões, investigou-se nesse estudo as políticas curriculares e suas implicações no tempo curricular da Educação de Jovens e Adultos buscando compreender seus efeitos na sala de aula, espaço e tempo de vivência do currículo e formação dos estudantes.

POLÍTICAS CURRICULARES: CONCEPÇÕES

As políticas curriculares enquanto artefato de poder das classes dominantes com a imposição visível e invisível de seus valores, sua cultura e crenças ditos como legítimos e de mais valor na atual “sociedade da aprendizagem” (HARGREAVES, 2003, p. 37), cumpre a função de não empoderar através dos conhecimentos e dos saberes⁹⁶ às classes subalternas. Nesse sentido, a política curricular, é um documento poderoso que se apresenta de várias formas textuais. Tal como refere Pacheco (2002, p.11) “a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo, nomeadamente com a regulação do conhecimento”.

Neste sentido, compreender suas implicações na Educação de Jovens e Adultos, categoria que sucinta questão acerca de objetivos econômicos e educacionais, de classes sociais, de gênero, de valores, de cultura, é relevante para compreendermos a lógica dos interesses das novas alianças⁹⁷ que se estabelecem e se traduzem no currículo na perspectiva dominante. Como afirma Sacristán (1991, p.134) “o currículo prescrito em seu conteúdo e seus códigos em

⁹⁶ Paulo Freire preferia falar de “saberes” e não de competências, uma palavra associada à tradição utilitarista, tecnocrática, ao mundo da empresa, à economia, à competitividade, (ao mundo do trabalho neoliberal), a eficiência, à racionalização, à avaliação... Por isso, ele fala de “saberes necessários à prática educativa” em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (GADOTTI, 2011a, p.51).

⁹⁷ O neoliberalismo trata-se de uma nova aliança que cada vez mais tem poder nas políticas educacional e social. Trata-se de um bloco de poder que combina o mundo dos negócios com a nova Direita e com os intelectuais neoconservadores. Os seus interesses não se concentram na melhoria das oportunidades de vida das mulheres, das pessoas de cor ou da classe trabalhadora (APLLE, 1999, P. 57).

diferentes especialidades, expressa sistema de gerenciamento de conteúdo base de progresso estabelecendo sequência de escolaridade e especialidades que o compõem”.

De fato, a educação e a escola estão profundamente imbricadas nas políticas curriculares, são alvos de seus objetivos, e o currículo um conjunto de textos em que não há neutralidade, contrariamente como refere Apple (1999, p. 51) “é sempre parte de uma tradição selectiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo”.

Nessa linha de pensamento, entende-se o currículo como campo complexo, de poder, de acordos, mas também de cultura e de valores que são transmitidos de geração em geração com as influências para a educação de determinados grupos sociais. Nesse sentido (MORGADO, 2005, p. 23) considera que “as escolas se reorganizem e se reformulem tanto no plano dos métodos, como no das formas de transmissão de conhecimentos”.

A escola reflete essa cultura traduzidas no currículo, nos discursos e nas práticas. A cultura dominante cumpre sua função de forma sutil e velada curricularmente. Trata-se segundo Apple (1999, p. 41) das “políticas culturais no domínio da educação”. Para o autor tais políticas “é um utensílio essencial na descoberta de determinadas formas, através das quais o poder diferencial circula e é utilizado na educação, em particular, e na sociedade em geral” (Idem).

Essa teia de pensamentos é corroborada por Sacristán (1991, p. 126) quando afirma que “a política curricular governa as decisões gerais e se manifesta em uma certa ordenação jurídica e administrativa”.

Nesse cenário, a educação transformou-se num mero serviço como produto mercadológico, sujeito às regras do mercado que reproduz o currículo racional, contrário aos interesses das classes menos favorecidas, mas que fortalece os interesses “da nova aliança a favor da restauração conservadora” (APPLE, 1999, p. 57).

Sob a ótica dessas ideias, dessas afirmações e desses conflitos, interessamos compreender as implicações das políticas curriculares no tempo curricular da EJA.

TEMPO CURRICULAR E POLÍTICAS CURRICULARES: TENSÕES E DESAFIOS

Para Pacheco et al (2010, p. 186) “as políticas de ensino, quer as exaradas, quer as que se efetiva no espaço escolar necessitam da compreensão da noção de tempo curricular na abordagem histórica das mudanças que se

fazem”. Mudanças nas estruturas educacionais que envolvem alguns elementos do processo de ensino-aprendizagem, dentre eles, o tempo curricular e o currículo.

O tempo curricular para nós é concebido como um dispositivo de coordenação e regulação do currículo, de acordo com Sérgio (2009, p. 28)

Tempo real, concreto, medido, onde se estabelecem as relações políticos-pedagógicas, onde se dá o trabalho entre sujeito ensinante e sujeito aprendente na compreensão e apropriação do conhecimento; como produto das determinações estruturais legais, político-administrativa e das relações entre os sujeitos que atuam na escola.

Com efeito, o currículo “produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças” (LOPES, 1999, p. 86), que se traduzem nos conhecimentos e saberes vivenciados no tempo curricular no interior da escola.

De fato, o tempo é um elemento importante na estruturação do trabalho educativo e na organização curricular, apresenta-se em diferentes dimensões podendo trazer implicações para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação dos sujeitos.

Nesse sentido, ressalta Hargreaves (1998, p. 105) o tempo

Representa mais do que uma contingência organizacional menor, pois inibe ou facilita as tentativas de realização da mudança por parte da administração. A sua definição e imposição fazem parte (...) das políticas e das percepções dos seus administradores.

Nesse campo complexo e cheio de tensões, o tempo curricular e a política curricular estão imbricados, uma vez que “as políticas curriculares, enquanto elo de ligação das políticas educativas” (PACHECO, 2002, p. 19) se materializa em determinados tempos e espaços no contexto social, o que nos faz compreender as práticas políticas com suas lógicas, poderes e determinações.

Em síntese, trata-se de um jogo de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo para a realização dos fins da educação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante das considerações apresentadas, a questão principal que presidiu ao trabalho desenvolvido centrou-se em compreender a funcionalidade do tempo curricular na EJA. Tratou-se de uma investigação da epistemologia das políticas curriculares que de acordo com Sacristán (1991, p. 130) “é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo desde as instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular”.

O estudo integra-se no âmbito da teoria da complexidade, da metodologia qualitativa, da observação não participante, da entrevista semiestruturada em *focus group* por ser uma “técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. (MORGAN, 1997, apud GONDIM, 2003, p. 151).

As entrevistas em *focus group* abrangeram 16 estudantes, 8 que frequentavam o módulo II e 8 que frequentavam o módulo III e, 8 professores. A observação não participante permitiu, *in loco*, recolher dados essenciais para compreensão da problemática em estudo, técnica onde “O investigador se limita a observar e recolher informações, não interagindo nem intervindo com o grupo em estudo” (MORGADO, 2012, p. 91).

As entrevistas e a observação não participante nos permitiu desvelar algumas ideologias subjacentes a EJA que, de forma direta ou indireta, acabam por condicionar todo o processo.

Técnica de tratamento de dados

Recorremos à análise de conteúdo, que permite uma leitura mais profunda das comunicações, utilizando para o efeito “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 38). Esta técnica permite analisar dados transcritos, bem como outros tipos de dados recolhidos na forma textual, garantindo, assim, uma compreensão mais situada e mais fundamentada do(s) fenômeno(s) em estudo.

RESULTADOS PRELIMINARES

Após observação do trabalho dos oito professores nas suas salas de aula e da identificação das suas formas de organizar o tempo curricular, procurou-se, num segundo momento através das entrevistas identificar de que forma as

políticas curriculares trazem implicações para o tempo curricular no processo de ensino-aprendizagem, como os professores e os estudantes percebem e concebem essas implicações.

Os resultados aqui obtidos apenas se aludem de forma parcial. Contudo, ainda que se trate de apresentar apenas resultados preliminares, os elementos recolhidos permitiram-nos identificar aspectos que justificam as ideologias das políticas curriculares que subjazem o tempo curricular na EJA.

Após a observação do *tempo curricular* das práticas nas salas de aulas dos módulos II e III. Constatou-se que embora no horário oficial as aulas devem iniciar às 18.40h e terminar às 22.10h, com sessões letivas de 40 minutos – tempo consignado a cada aula por estarmos em presença de horários noturnos, na prática, as aulas iniciam-se entre as 19h e às 19h10 e terminam entre as 21h e às 21h20, algumas vezes às 20h30 – 20h40.

A primeira e a última aula têm um *tempo curricular* mais reduzido. Se o professor tiver duas aulas seguidas consegue desenvolver um trabalho mais profícuo, quando não, o tempo não permite metodologicamente atividades promotoras de uma efetiva aprendizagem.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem em outros espaços da escola, observou-se que não há planejamento, por parte dos professores de trabalhar com os estudantes na biblioteca, no laboratório de informática e no laboratório de Química, espaços e tempos de possibilidade de ampliação da aprendizagem.

Outro aspecto que averiguamos através das entrevistas, diz respeito aos efeitos das políticas curriculares na organização do tempo curricular na EJA. As vozes dos estudantes permitiram-nos compreender o que pensam sobre os efeitos das políticas curriculares no tempo curricular.

Eu acho que a política curricular é a lei que organiza a educação, incluindo o tempo destinado à Educação de Jovens e Adultos. A política curricular determina e a gente obedece. Só que devia haver mais estrutura na educação, na EJA, porque quando a gente terminar o curso não vai conseguir um trabalho com facilidade. Se a gente não tiver força de vontade não consegue nada. Eles só favorecem a eles mesmos. É uma política que não vê muito os estudantes (A8-II).

Eu concordo com os colegas. As políticas curriculares têm influência ruim na EJA, no tempo que a gente está na escola, nas disciplinas e nos materiais que temos para

trabalhar. É muito assunto para pouco tempo, muitas vezes não conseguimos aprender porque trabalhamos e quando chegamos na escola, na sala de aula, temos pouco tempo. Por isso, a política curricular influencia nos estudos, no que a gente deixa de aprender porque o tempo é curto (A6-III).

À semelhança do que aconteceu com os estudantes, as entrevistas foram muito importantes para conhecermos as opiniões e as concepções dos professores sobre os efeitos das políticas curriculares no tempo curricular.

Eu vejo a política curricular como algo que vem de cima para baixo e que, ao mesmo tempo, influencia a parte financeira e também a organização do currículo e os materiais didáticos que utilizamos no nosso trabalho. A política curricular determina como se organiza a educação e obriga a cumprir uma série de coisas, tais como a avaliação e os conteúdos que devemos abordar nas aulas. É uma política imposta (P-6).

Eu penso que aquilo que a Secretaria de Educação propõe não tem nada a ver com a realidade. Existe uma distância muito grande entre o que é planejado nas Secretarias e o que é executado nas escolas porque não existe uma avaliação para saber como se está a processar o ensino. As políticas curriculares não são construídas coletivamente, são impostas de cima para baixo. Se está, ou não, a dar certo ninguém sabe. Como mensurar se está certo ou errado? (P-1).

As opiniões permitem-nos constatar que existem algumas semelhanças entre os professores e os estudantes acerca dos efeitos das políticas curriculares na forma como se organiza e concretiza o currículo no Ensino Médio da EJA, nomeadamente ao nível da verticalização do tempo, das práticas e do currículo, impossibilitando, como acontece noutros níveis/modalidades de ensino.

Um último aspecto que ressaltamos diz respeito as alterações que os estudantes introduziriam no tempo curricular para melhor aprendizagem. Suas vozes permitiram-nos compreender seus pontos de vista sobre tomadas de decisões.

Eu faria algumas alterações sim. Eu abriria uma biblioteca, laboratório e curso de Informática, laboratório de Química. Isto ajudaria a gente a aprender mais e melhor (A4-II).

Mudaria, porque a gente termina o curso e não consegue trabalhar. Mudaria algumas disciplinas, como Educação

Física e abriria um laboratório de Informática e uma biblioteca que funcionasse (A8-II).

O estudo revela que os estudantes têm compreensão da funcionalidade das políticas curriculares e seus efeitos. Nesse sentido, refere Sacristán (2000, p. 107) “a política curricular é um campo ordenador, decisivo, com repercussões muito diretas sobre a prática da educação e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou como a escola pública organiza o *tempo curricular* e suas implicações com outros tempos, como sejam os tempos da vida social e profissional dos estudantes-trabalhadores. Essas implicações têm sido visíveis ao nível da (re)organização do horário noturno, configurando uma redução de tempo quando comparado com outros horários, o que contribui de forma negativa na formação dos estudantes.

Nas entrevistas, as opiniões dos professores e estudantes sobre as implicações das políticas curriculares no sistema educacional brasileiro são consensuais ao reconhecerem que prevalece uma perspectiva de verticalização, imposta pelo poder central, garantindo o cumprimento de normas e diretrizes daí emanadas.

Inferiu-se também que as influências das políticas curriculares, tanto ao nível do currículo como das práticas docentes, são na sua maioria, negativas. Os estudantes ainda referem a ausência de aulas em outros espaços/tempos da escola, como já referido, biblioteca, laboratório de Química e laboratório de Informática.

Professores e estudantes tem consciência de que a EJA Ensino Médio como última etapa da educação básica, não consegue dar conta dos conhecimentos e saberes necessários à formação dos estudantes para melhor (re)inserção na sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APLLE, Michael Whitman. *Políticas culturais e educação*. Tradução de João Menelau Paraskeva. Porto- Portugal: Porto Editora, 1999.

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Ribeirão Preto, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004. Acesso em: 16 de jul. 2016.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Portugal: Editora McGraw-Hill L.da, 1988.

_____. Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto-Portugal: Porto Editora LDA, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto-Portugal: Porto Editora, LDA, 2005.

_____. José Carlos. *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora, LDA, 2002.

_____. José Augusto. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. José Augusto; FERREIRA, Naura Syria Carapeto; MACHADO, Lucy Moreira. Noção do tempo curricular. Abordagem histórica das mudanças para a compreensão das políticas de ensino. Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional. Set/Dez, pp. 185-198. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 3. ed. Madrid: morata, 1991, pp. 129-130.

_____. José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÉRGIO, Maria Cândida. *A Organização do Tempo Curricular na Prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. (Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas)* - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2009.

- XLVII -

A MATERIALIZAÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS REFLEXOS NO CURRÍCULO ESCOLAR A PARTIR DAS REFORMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 90

Maria do Rosário Guedes Monteiro – UFAC (Brasil)

Lúcia Torres de Oliveira - UFAC (Brasil)

Maria das Graças da Silva Reis - UFAC (Brasil)

Rosa Maria Braga – UFAC (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este artigo analisou o processo de configuração das políticas educacionais nas últimas décadas na América Latina, observando como a materialização de um novo paradigma na educação transformou de forma significativa o cenário político e educacional dos anos 90 e os impactos que as reformas na educação trouxeram para o currículo escolar no Brasil, ressaltando o que se tem de comum e os aspectos singulares entre esses países com relação as configurações, concepções e elementos estruturantes de uma política educacional reformista de cunho neoliberal globalizante, a serviço das organizações unilaterais do grande capital monopolista internacional.

Nessa perspectiva, o objetivo desse trabalho foi de analisar as reformas educacionais dos anos 90 nos países latino-americanos e seus possíveis reflexos na reorganização do currículo escolar do Brasil, visando refletir sobre quais interesses esse novo paradigma expressa.

Dessa forma, o caminho percorrido pela revisão da literatura refletiu sobre as consequências desse novo paradigma educacional com base nos autores: Candau (2013), Coraggio (1996), Oliveira (2005), Oliveira (2013), Sadek (2000),

entre outros, objetivando subsidiar as subsequentes reflexões sobre as políticas e reformas educacionais no contexto da globalização, impostas de forma universalizada no currículo dos países latino-americanos pelas organizações unilaterais, destacando-se a descentralização da gestão escolar, o desvelamento da política educacional como política social no combate à pobreza atrelada a lógica do mercado e as orientações das organizações unilaterais e o que está implícito na materialização de um currículo voltado para a pedagogia das competências relacionado com as avaliações em larga escala, como mecanismo de controle e regulação da prática docente pelos poderes governamentais e a necessidade de repensar a função social da educação e da escola para a qualidade a partir desse novo paradigma.

O CENÁRIO POLÍTICO EDUCACIONAL DOS ANOS 90 NA AMÉRICA LATINA: ASPECTOS SINGULARES E COMUNS

Nos países da América Latina, a década de 90 foi um marco referencial para as várias mudanças ocorridas no campo educacional, no momento em que cada país implantou reformas educacionais que tinham como intenção garantir o acesso à educação as camadas mais pobres e excluídas da sociedade, principalmente no que diz respeito à educação básica, como condição necessária à inserção dos indivíduos nos novos processos de desenvolvimento do sistema capitalista.

Para realçar tal discussão Candau (2013), explicita que as reformas implementadas no território latino-americano foram construídas sem um amplo processo de análise, de debates e de busca de alternativas com a participação de autoridades governamentais, investigadores, especialistas, professores, pais, membros ativos da sociedade civil e que na prática foram efetivadas sob prescrição dos organismos internacionais, na condição de consultores e financiadores das ações e projetos a serem desenvolvidos nos países latino-americanos, atendendo apenas as necessidades de poucos, uma vez que sua propagação é tendenciosa visando a legitimação frente ao contexto neoliberal.

Nesse contexto, se configura uma política educacional sob a lógica da competitividade, com interesses para o processo de globalização dos países latino-americanos. Isso é destacado pelo PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América latina), quando aponta que “[...] a abertura ao comércio internacional é algo necessário e positivo sem problematizar essa realidade e sem analisar os efeitos extremamente ambivalentes que, de fato, é possível verificar

em nossas sociedades [...]” (CANDAU, 2013, p.p. 33-34). Compreende-se que as metas e planos traçados para a educação, partem dos grandes empresários da educação, renomados do mercado e, nesse caso, entra em cena quem define e monitora constantemente a educação atualmente: os organismos internacionais, conferindo, contudo, responsabilidade estatal, que acabaram se resumindo. Ainda nessa perspectiva Candau acentua que,

[...] os sistemas de ensino estão muito debilitados em muito de nossos países e se estimula uma mentalidade segundo a qual quem pode pagar [...] deve preferir as escolas privadas, pois elas são mais eficazes e oferecem um ensino de melhor qualidade (CANDAU, 2013, p.34).

Assim sendo, observa-se políticas educacionais de cunho racionalistas, gera fragmentação no sistema educacional público e fortalece a iniciativa privada, e é nesse contexto que priorizar as políticas de cunho racionais em vez das cumulativas, uma vez que estas poderão proporcionar uma ação não linear. (TIRAMONTI, 1997).

Constata-se ao analisar os aspectos comuns e as especificidades nas mudanças ocorridas dos estudos comparativos de Krawczyk e Vieira, (2010), sobre o Brasil, Argentina, Chile e México, uma diversidade no interior da homogeneização regional. “[...] a dinâmica histórica e a conjuntura de cada um desses países deram a reforma Educacional uma concretização diferente”. Como comum a todos os países, a descentralização que minimizou a responsabilidade do estado, no entanto, observa-se diferenças significativas na regulação desse processo, o compartilhamento de deveres, o repasse de recursos para escola e a autonomia escolar, a participação nos colegiados e o fortalecimento da figura do diretor, a competitividade entre as escolas para obter recursos do governo e privados. As tendências mais homogêneas foram o fato de a reforma tomar a escola como referência e o seu teor conservador. Pode-se afirmar que o binômio equidade com qualidade, não se concretizou em nenhum dos países latino americanos na década de 90. (KRAWCZYK E VIEIRA, 2010).

Esse processo de descentralização se inseriu como elemento alternativo das políticas públicas e sociais, deixando que as partes no âmbito local se efetivassem e assumissem as diretrizes, conferindo maior grau de autonomia às unidades administrativas educacionais, no entanto, por trás desse ideário o jogo político das forças se mantiveram firmes, sendo legitimados sem ser retirado suas lideranças e muito menos diminuído das bancadas o número de atores políticos, que continuaram buscando seus próprios interesses (SADEK, 2000).

A descentralização fez surgir a necessidade de avaliações em larga escala como uma política de regulação e controle do governo. Bauer, Alvarado e Oliveira (2015), expressam críticas presentes na literatura nacional e internacional em torno de suas potencialidades, seu papel e validade nas reformas educacionais, seu uso na gestão de sistemas e escolas, alegando seu papel político de pressão e controle externo oriundas de organismos multilaterais. Sordi (2012 p. 43), menciona Freitas et al (2009), que defende a idéia dessa avaliação “[...] oferecer alternativas de contrarregulação no campo avaliatório”, se constituindo numa ferramenta para promover um debate sobre a qualidade no coletivo dos atores e como subsídios do diagnóstico da qualidade escolar, transformando-se num mecanismo de revisão dos poderes antagonísticos das avaliações regulatórias.

Em face destas constatações, segundo Oliveira (2013), essa política social neoliberal, reforça uma nova regulação da pobreza e se expressa como instrumento de negação, sua função não contempla a formação do homem como sujeito histórico e social, sendo indispensável rediscutir a função social da educação e da escola nesse contexto, com ênfase em seu papel emancipador:

[...] é necessário discutir a função social da educação e da escola pública no contexto atual, considerando as tensões históricas os desafios e as perspectivas em termos de uma educação pública, democrática e de qualidade social, com potencialidades emancipatórias [...] (OLIVEIRA, 2013, p. 237).

Essa afirmação nos remete a compreender a educação como um campo de batalha hegemônica da sociedade, para cumprir determinadas finalidades sociais. Assim sendo, no propósito capitalista-liberal, a educação visa garantir a unidade e legitimar o sistema através de mecanismos ideológicos e de coesão social. No entanto, a história nos mostra, em uma perspectiva progressista, para atender a maioria da população a educação, através dos movimentos sociais, vem sendo pensada na perspectiva da transformação, de modo a eliminar as desigualdades estabelecidas, como um direito universal básico e condição para a emancipação social ampla, democrática e de qualidade, na qual sistemas de ensino, escolas, gestores, professores e comunidade escolar participam ativamente como agentes transformadores da realidade em que atuam. (OLIVEIRA, 2013).

À luz dessas reflexões pode-se afirmar que na América Latina, foram implementadas em comum, políticas educacionais homogeneizantes e impostas, desconsiderando a realidade dos países, com um currículo escolar que atende a

lógica do capital, atrelado a mecanismos de controle reguladores com avaliações institucionais, nas quais é priorizado a formação por competências e habilidades, que preparam o indivíduo para resolver problemas imediatos da vida moderna e serem consumidores de objetos tecnológicos, omitindo-se uma formação integral, histórica e cidadã. Contudo, Krawczyk e Vieira (2010), preconizam que é indispensável a necessidade da construção de um referencial de análise da realidade educacional latino-americana que vise compreender as circunstâncias históricas de cada país, que ao destacar suas características comuns, não omitir as especificidades regionais.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 90 NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

As mudanças de paradigmas, a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil nos anos de 1990, resultaram em profundas transformações da economia e instituições políticas, sociais e culturais em nível nacional e internacional. Essas reformas ocorreram a partir da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, tendo como foco a educação para a equidade e como destaca Krawczyk (2000), foram direcionadas na definição de suas prioridades e estratégias por organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial.

Em consonância com essas orientações, Zanlorense e Lima (s.d.), salientam que a elaboração dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” em 1994, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, teve como compromisso proporcionar uma educação com oportunidades para todos, adequar a escola e os sujeitos as novas necessidades do mercado mundial do sistema capitalista para alcançar o desenvolvimento almejado no mundo globalizado. Dessa forma fica evidente no PCN.

A partir dessas propostas de currículo e avaliação as escolas tornam-se responsáveis pelo seu desempenho ou fracasso escolar, pois as mesmas é que elaborara suas propostas educacionais subsidiadas pelos PCN” (ZANLORENSE; LIMA, s.d. p. 11).

Verifica-se que no Brasil, assim como nos países latino-americanos, os pressupostos das reformas educacionais, sob a ótica dos grandes organismos internacionais tinham como interesse uma educação para o avanço da tecnologia e da ciência e a formação de profissionais que atendessem as exigências e

demandas do mercado internacional, portanto os conhecimentos oferecidos pelos currículos das instituições de ensino deveriam se adequar ao novo paradigma. Nessa visão o desafio essencial da educação é,

[...] a capacitação e a requalificação dos trabalhadores para satisfazer as exigências qualificacionais do sistema produtivo, bem como para formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado consumidor diversificado, sofisticado e competitivo. Trata-se, portanto, de preparar os trabalhadores e consumidores para os novos estilos de consumo da vida moderna. Cidadão eficiente e competente, nessa ótica é aquele capaz de consumir de maneira eficiente e sofisticada e de competir com seus talentos, com suas habilidades e suas competências no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2013, p. 241).

Diante do exposto, há todo empreendimento na elevação da escolaridade da força de trabalho e da qualidade do ensino, por meio de um currículo escolar, organizado a partir da noção de competências que atendesse a perspectiva economicista. Para Oliveira (2013), nesse contexto, se promove uma pedagogia da concorrência com atenção na avaliação constante de resultados, rankings dos sistemas de ensino, competição entre escolas, ênfase na gestão mediante programas gerenciais de qualidade total, valorização de algumas disciplinas, como língua portuguesa, matemática e ciência em detrimento das demais, treinamento de professores etc.

Oliveira (2013) apoiando-se em Saviani (2007), ao analisar a educação nas últimas décadas, mostra que os fundamentos dessa orientação educacional estão assentados em quatro matrizes fundamentais:

a) o neoprodutivismo, que advém da teoria do capital humano, em razão das transformações produtivas (toyotismo) que configuraram uma espécie de pedagogia da exclusão; (b) o neoescolanovismo que acentua o foco do “aprender a aprender” (c) o neoconstrutivismo, que enfatiza a atividade do aluno e a chamada pedagogia das competências; (d) o neotecnicismo, que pode ser observado na reforma do estado e na orientação gerencialista da organização e gestão escolar, advinda da pedagogia da qualidade total e da pedagogia corporativa (OLIVEIRA, 2013, p. 243).

Em razão dos aspectos acima mencionados, fica evidente no currículo escolar brasileiro um caráter dualista e contraditório da educação, condicionada às demandas econômicas produtivas, de interesses hegemônicos, que transforma a escola numa instituição com princípios gerenciais da iniciativa privada e atrela os professores a uma pedagogia de competências gerais, associadas às transformações produtivas, com excesso de atribuições, sendo responsabilizados pelo desempenho dos alunos através de ações reguladoras de controle como programas de formação continuada vinculados aos programas de avaliação institucional, desconsiderando com isso as variáveis contextuais das práticas curriculares, em detrimento de um currículo escolar emancipador e democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises do processo de configuração das políticas educacionais nas últimas décadas no Brasil, registraram uma significativa alteração no cenário político e educacional brasileiro e nos revelaram, com consistência, a dualidade nas diretrizes da educação nacional, decorrente das reformas governamentais da década de 90. Também revelam, uma política educacional de cunho neoliberal, de interesses mercadológicos da produção e consumo, em detrimento de uma organização curricular de perspectivas emancipadoras e autônoma, visando a formação intelectual, crítica, reflexiva e transformadora.

Conclui-se que as políticas educacionais impostas aos países latinos americanos são universalizadas, com currículos que refletem interesses mercadológicos, atreladas aos ditames das organizações financiadoras, que desconsideram a identidade das nações, causam exclusão e comprometem os princípios democráticos de equidade. No entanto, sendo a subjetividade do professor e a sua concepção de currículo os elementos determinantes da prática, este poderá romper com a lógica da dominação capitalista, na medida em que alargar sua visão teórica sobre os elementos ideológicos estruturantes do currículo neoliberal, e instaurar em sua prática uma educação que realmente promova a democratização e a equidade na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUER, A.; ALAVARSE M, O.; OLIVEIRA, P, R.,; *Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate*. Educ. Pesq., São Paulo, v. 41, p. 1.367-1.382,,2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>

CANDAU, V.M. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.) *Currículo: políticas e práticas*. 13.ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000.

KRAWCZYK, R. N.; VIEIRA L.V. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma Perspectiva histórico-sociológica. Ano 1 N° 1. p.10-17, Argentina, 2010. Disponível em; <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/1/art1.pdf>.

OLIVEIRA D. A. DUARTE. *A política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza*. Perspectiva, Florianópolis: v 23, n. 02, p. 279-301, jul/dez. 2005.

OLIVEIRA, J. F. de A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas In FERREIRA e B. OLIVEIRA, D.A. (orgs). ***Crise da escola e políticas educativas***. 2ª ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2013. p 237-231.

SADEK, M.T. O pacto federativo em questão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo,v.15,n.42,p.153-154,fev.2000.

SORDI, L, R, M; *Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública*. Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação da UCBD, Campo Grande, MS, n. 33, p. 39-53, jan/jul. 2002.

TIRAMONTI, G. *O Cenário político e educacional dos anos 90: A nova fragmentação*. Cadernos de Pesquisas, n 100, p. 79-91, mar. 1997.

ZANLORENSEU, J. M; LIMA, F.M. *Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no brasil*. (s.d) Disponível em:

https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fe.unicamp.br%2Facer_histedbr%2Fseminario%2Fseminario8%2F_files%2FEy4N6DD7.doc

- XLVIII -

IMPACTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DEFINIDAS PELA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/15, NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFRPE

Maria do Socorro Lima Oliveira⁹⁸

Maria do Socorro Valois Alves^{**99}

INTRODUÇÃO

A emergência de demandas reprimidas, na área da educação, resulta da abertura política, no processo de redemocratização do país. Discursos silenciados nos períodos ditatoriais, tanto civil, com o Estado Novo, como militar, emergiram ressignificados e revigorados, no contexto configurado como campo de disputa de concepções que orientam estudos e pesquisas; e imprimem, aos marcos legais requeridos pela dinâmica político-social, orientações ora mais avançadas, ora mais conservadoras. Nesse contexto, verifica-se a profusão de dispositivos legais normatizadores da área educacional, dentre os quais, como motor desse relato de experiência, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno nº 2, de 1º de julho de 2015.

⁹⁸ Pro-Reitora de Ensino de Graduação – UFRPE.

⁹⁹ Coordenadora Geral dos Cursos de Licenciaturas da UFRPE.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS

As questões curriculares, presentes em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino demarcam um campo da política educacional permeado por disputas, de ordem axiológica, teórica e epistemológica, que se evidenciam na elaboração e vivência do projeto pedagógico do curso. Enfim, um campo repleto de concepções que procuram se impor, a partir da correlação de forças que se estabelece entre os sujeitos, tanto no cenário de elaboração curricular, como no cenário político mais amplo, que o circunscreve.

Os cursos de formação de professores não se constituem como exceção. A gênese das licenciaturas no Brasil explica, em parte, a controvérsia presente no debate sobre sua perspectiva formativa. A partir da década de 1930, a licença para ensinar no nível secundário - correspondente hoje aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio - era obtida mediante o acréscimo, à formação no bacharelado, de mais um ano de estudos de disciplinas da área de educação, razão pela qual esse modelo ficou popularmente conhecido como “3+1” (GATTI, 2010; ROMANELLI, 2002). A formação específica para os professores secundários, em cursos superiores de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nesses moldes, teve início por força da pressão exercida pelos intelectuais do movimento da Escola Nova. Embora existissem os liceus, como escolas secundárias desde a década de 1830, seus professores ou “lentes” das cadeiras eram clérigos, profissionais liberais ou simples detentores, pela prática, de determinado conhecimento; a exemplo de estrangeiros que ensinavam seu idioma pátrio (MONLEVADE, 2001; ALVES, 2015). A institucionalização das licenciaturas, no contexto sócio-político de 1930, certamente se constituiu como um avanço. No entanto, o modelo adotado, que considerou a licenciatura como um apêndice do bacharelado, embora já tenha sido abolido, aponta que

As visões controvertidas a respeito das concepções têm predominado no debate e se manifestam mais claramente nas propostas que vinculam ou separam licenciatura e bacharelado, ora vistos como cursos distintos, ora como dimensões de uma estrutura única de curso (AGUIAR, BRZEZINSKI, FREITAS, SILVA, PINO, 2006, p. 2).

A partir de 2002, para cada curso de licenciatura, foram instituídas DCN's, pelo Conselho Nacional de Educação. No entanto,

[...] mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores

especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica...na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI 2010, p. 1357).

Superar esse modelo requer o olhar crítico sobre o modo fragmentado como os diversos cursos de licenciatura ocupam o espaço formativo. Requer, ainda, o olhar crítico sobre a separação formativa entre professores polivalentes, ou seja, atuantes na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental e professores especialistas de disciplina. Para estes últimos, “[...] ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares” (GATTI 2010, p. 1358). A autora critica também a ausência de uma política formativa capaz de englobar todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

Nessa perspectiva, crítico-superadora, emergem as atuais DCN’s, que passaram a ocupar o centro do debate, no conjunto das licenciaturas da UFRPE que, imbuídas na reformulação do Projeto Pedagógico do Curso – PPC encontram-se, conseqüentemente, mergulhadas em importantes discussões acerca de questões curriculares.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

As DCN’s, elaboradas na perspectiva de superação das críticas sistematizadas na literatura, se apresentam como uma normativa que se insere no campo dos avanços legais e pedagógicos, ao mesmo tempo em que se mostram como uma proposta desafiadora pela complexidade curricular que requer para a reformulação dos PPC’s, em função do atendimento das amplas atribuições que os cursos de licenciaturas são convidados a assumir.

Com base no Parecer e na Resolução que institui as DCN’s, (Parecer CNE/CP nº 2/2015; Resolução CNE/CP nº 2/2015), vários elementos anunciados são passíveis de classificar as DCN’s como um avanço. Tais elementos não serão elencados, tampouco esmiuçados de forma exaustiva, vez que já se encontram assim caracterizados no corpo dos referidos textos. A pretensão é enfatizar, com base, também, em Dourado (2015), alguns elementos

que, entre outros, se constituem como avanços no campo da formação inicial de professores. Nessa perspectiva, as considerações constitutivas da parte inicial da Resolução nº 2/15, apontam as DCN's como um mecanismo básico e indispensável ao projeto nacional da educação brasileira. Destaca-se, ainda, a concepção de formação pautada pela articulação teórica e interdisciplinar, pela unidade entre teoria e prática, pelo trabalho, como princípio educativo e pela pesquisa, como princípio cognitivo e formativo; portanto, eixo nucleador da formação.

A garantia de organicidade propõe a formação dos profissionais da educação, seja pelos princípios que regem a Base Comum Nacional, seja pela articulação entre as instituições de Ensino Superior e as redes de ensino e instituições de Educação Básica, seja pelo requerimento da efetivação do regime de colaboração entre os entes federativos, pressupondo o esforço do Estado, a partir da concepção de um federalismo cooperativo. Essa busca por organicidade é reveladora de outro elemento importante, evidenciado pelo nexo que mantém com outros dispositivos legais, especialmente da área educacional, a exemplo do PNE cuja meta nº 15, sinaliza para a efetivação dessa garantia.

As DCN's apontam concepções de conhecimento, educação, ensino, homem como basilares para a reformulação dos PPC's, destacando a importância de pensar a realidade concreta dos sujeitos. Destacam a importância e valorização do profissional da educação, retomando a discussão sobre essa valorização que, em consonância com a literatura (ALVES 2015), se traduz não apenas em salário; mas, também, em formação inicial e continuada, em planos de carreira e condições dignas de trabalho. O nexo, que as DCN's conseguem fazer, entre a formação e a valorização, é de suma importância para o debate sobre o profissional formado nos cursos de licenciatura e para a inserção desse debate no processo mesmo de formação, como forma de conscientização e busca por essa valorização, o que requer do egresso um percurso formativo que se consolidará no exercício profissional.

Destaca-se, ainda, nas DCN's, a concepção de educação como processo emancipatório e permanente. Finalizando esse tópico, destaca-se, como um dos pontos mais relevantes das DCN's, a liberdade quanto à definição do projeto institucional de formação, que deve ter identidade própria, na medida que articula as DCN's com a trajetória da instituição formadora. É na direção da elaboração do projeto identitário, que respeita a diversidade nacional e a autonomia pedagógica da instituição formadora, que as DCN's não apresentam receitas prontas, tampouco restringem o trabalho de reformulação dos PPC's dos cursos, ao quadro representativo do conjunto de componentes curriculares, que

comporão o processo formativo, com as respectivas cargas horárias. Antes as DCN's definem, no art. 1º

[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (Resolução nº 2/2015).

É nessa disposição de ordem geral, que orienta o processo de reelaboração dos PPC's dos cursos de licenciatura, que as DCN's propõem o maior desafio, uma vez que passam a exigir esforços coletivos nessa reelaboração. Esforços voltados para leitura, estudo, análise da conjuntura e do histórico da instituição formadora, para discussões coletivas, por vezes eivadas de embates teóricos e epistemológicos. É sobre esse esforço realizado na UFRPE, que discorre o tópico que segue.

O IMPACTO DAS DCN'S NA UFRPE

A elaboração de um projeto de curso com identidade própria é uma das dimensões da construção curricular. Na UFRPE essa elaboração e, com base nas DCN's, a reelaboração envolve vinte e um cursos de licenciatura, dos quais sete são oferecidos na modalidade EAD; e catorze; na modalidade presencial; nos *campus* de Recife, Serra Talhada e Garanhuns.

Considerando a densidade do trabalho proposto pelas DCN's, a dimensão do espaço ocupado pelas licenciaturas, na Universidade, e a importância da formação de profissionais da educação para a sociedade, a Pró-reitoria de Ensino de Graduação - PREG e a Coordenação Geral dos Cursos de Licenciaturas – CGCL, assumiram o espaço institucional de articulação e apoio ao trabalho dos coordenadores de cursos, bem como dos seus respectivos Núcleos Docentes Estruturantes – NDE's na consecução do processo de reelaboração dos PPC's dos cursos. O desenvolvimento desse processo requer da PREG e da CGCL ações de cunho técnico, administrativo e, principalmente, pedagógico, visando a implementação das DCN's no tempo estipulado no seu escopo.

As ações de caráter pedagógico, que ocupam o lugar principal, no rol das ações têm sido as mais instigantes e desafiadoras. Entre essas ações encontram-se o estudo e a proposta de concepções fundamentais – homem, mundo,

conhecimento, ensino, aprendizagem, universidade; com o fim de fomentar o debate e o estudo do qual participa, ativamente, o Fórum das Licenciaturas. Este Fórum promove encontros e discussões que envolvem os demais sujeitos que compõem o coletivo dos cursos de formação, principalmente docentes e discentes.

No contexto dessa articulação e construção coletiva, a PREG e a CGCL adotam concepções basilares importantes para o debate e articulação com os cursos de licenciatura.

A literatura da área educacional tem trazido importantes contribuições ao debate a respeito das questões curriculares. Entre as muitas contribuições, encontra-se o mapeamento das principais tendências do campo do currículo no Brasil (LOPES e MACEDO, 2002), e concepções de currículo abrangidas por aportes teóricos diversos, entre os quais encontra-se a concepção que segue e filia-se à teoria crítica.

A perspectiva do currículo como ciência crítica é essencialmente a de um currículo-formação, voltado para a consciência crítica, para a emancipação e humanização do homem. Um currículo dessa natureza trabalha questões éticas, políticas, sociais e, não só questões técnicas e instrumentais. Assume um pacto com a justiça social, no sentido de maximizar a igualdade econômica, social e educacional... Traz uma visão de homem concreto, situado no seu tempo e não como uma abstração teórica. Reconhece a existência do conflito e trabalha com ele (SILVA 1990, p.11).

Ao respeitar a liberdade, a autonomia dos sujeitos das IES, especialmente docentes; ao não prescrever metodologias indicativas do como fazer o PPC, as DCN's inserem-se na perspectiva crítica do currículo, adotada pela PREG e CGCL, a qual afirma que

[...] o caminho mais direto para precisar o que entende-se por currículo consiste em interrogar sobre as funções que ele deve desempenhar... o currículo deve levar em conta as condições reais nas quais o projeto vai ser realizado, situando-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica... não deve suplantiar a iniciativa e a responsabilidade dos professores, convertendo-os em meros instrumentos de execução de um plano prévia e minuciosamente estabelecido (COLL 1987, p. 43-44).

Baseadas nessa concepção de currículo, a PREG e a CGCL vêm sistematizando encontros com o coletivo dos cursos e com o Fórum das Licenciaturas. Num desses encontros, o coletivo contou com a presença do relator das DCN's no CNE, o professor Luiz Fernandes Dourado¹⁰⁰. Foi uma reunião de trabalho, na qual os professores presentes fizeram questionamentos, expuseram dúvidas e socializaram experiências. Ao final, os professores e professoras apresentaram opiniões positivas sobre o trabalho realizado, afirmando que correspondera às suas expectativas e solicitaram outros momentos semelhantes.

O trabalho da PREG e da CGCL segue orientado por um cronograma que adota, como um dos procedimentos teórico-metodológicos, apresentação e discussão de temas mediados por grupos de trabalho (GT's), compostos pelos docentes das licenciaturas. Os primeiros GT's criados encontram-se envolvidos com o debate e ações propositivas relativas a temas-chave, presentes nas DCN's tais como: Estágio, Gestão, Prática como componente curricular e Interdisciplinaridade.

Entre as demais ações executadas pela PREG e pela CGCL, encontram-se as que envolvem atores sociais relevantes para a implementação das DCN's, que estão em outras áreas, como a Pró-reitoria de Extensão e a de Pesquisa; e também, que estão além dos muros da Universidade, mas, que são relevantes no processo de formação, como as redes de ensino e as instituições de Educação Básica.

Assim, de forma bastante resumida, seguem alguns dos impactos já contabilizados pela implementação das DCN's na vida de pessoas concretas: salienta-se

- maior aproximação e integração entre os sujeitos que compõem o universo das licenciaturas e entre sujeitos que estão extramuros da Universidade, mas, se constituem como essenciais, a exemplo das instituições de Educação Básica e das redes de ensino;

- maior aproximação institucional dos diferentes departamentos com o Departamento de Educação e também de todos os departamentos e unidades acadêmicas com a PREG;

¹⁰⁰ Reunião realizada no dia 27/06/16, na Sala dos Conselhos da UFRPE, no período das 14h às 18h.

- contribuição com o esforço da Coordenação Pedagógica e da CPA para se adequar aos processos de regulação interna e externa;
- formação continuada dos docentes e técnicos em assuntos educacionais, participantes das reuniões de trabalho realizadas com vistas à implementação das DCN's;
- mobilização em torno de documentos oficiais, gerando contribuições à reelaboração do PDI e do PPI, ao sistematizar, após o debate, as concepções abordadas, que são fundamentais ao pensar e ao fazer da universidade. Tem sido realizada uma troca de saberes e um processo cambiante e retroalimentador de formulação de ideias e concepções.

As licenciaturas, posicionadas pela sua *expertise* pedagógica, vem dando importante contribuição à universidade, a partir dos estudos, debates e ações propiciadas pelo advento das novas DCN's. Diante desses achados iniciais, é possível afirmar que as DCN's transcendem as suas finalidades explícitas, permitindo que sejam vislumbradas contribuições que vão além daquilo a que se propõem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, vol. 27 n° 96, Campinas, 2006.

ALVES, Maria do Socorro Valois (2015). *O ensino médio em Pernambuco: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013*. Tese de Doutorado em Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer CNE/CP n° 2/2015, de 9 de junho de 2015**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

BRASIL. MEC/CNE/CP. *Resolução CNE/CP n° 2/2015, de 1° de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em nível

superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

COLL, César. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, v.36, nº 131, Campinas, 2015.

GATTI, Bernardete. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação e Sociedade, v. 31, nº 113, Campinas, 2010.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizateth (org.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MONLEVADE, João Cabral de. *Treze lições sobre fazer-se educador no Brasil*. Brasília: Idéa, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.

- XLIX -

PACTO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: RECONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INOVADOR NA 12ª DIREC/MOSSORÓ-RN

Maria Goretti da Silva – SEEC/RN (Brasil)

Joaquim Goncalves Barbosa – UERN (Brasil)

INTRODUÇÃO

Em 2013 a autora foi selecionada para ser Formadora do PNFEM. Diante de experiências e participações em programas e projetos do Ensino Médio, o caminho a seguir enquanto pesquisadora, foi o contexto da prática nas 7 (sete) escolas do ProEMI no PNFEM, com o objetivo de compreender o impacto do Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio nas escolas do ProEMI da 12ª DIREC no município de Mossoró/RN. O PNFEM foi instituído pela Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, para garantir a formação continuada dos professores do Ensino Médio, ação articulada ao Redesenho Curricular proposto no ProEMI.

Para compreender como aconteceu a implantação na prática da política educacional de reestruturação curricular na 12ª DIREC em Mossoró/RN proposta pelo MEC a partir do ProEMI, após a instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, evidencio o contexto da prática, pois respalda o quanto as escolas, ao colocarem em prática as políticas educacionais, interpretam e traduzem, conforme seus interesses e realidade, em vez de serem apenas receptáculos de políticas pensadas por outros atores longe da sua realidade, haja vista que é na prática que acontecem traduções, interpretações, recontextualizações e produções.

Nesse sentido, o trabalho a seguir apresenta os resultados da pesquisa realizada, iniciando pela leitura dos relatórios parciais e finais da I Etapa do

PNFEM, elaborados pelos Orientadores de Estudos das escolas pesquisadas. Com destaque para as ações principais realizadas pelos professores: **atividades individuais, atividades coletivas e atividades em sala de aula** com os estudantes, finalizando com a participação dos professores nos encontros com os Orientadores de Estudos.

O percurso metodológico foi realizado por meio de uma investigação de natureza qualitativa, considerando como sujeitos da pesquisa os Orientadores de Estudos do PFNEM, gestores, professores, coordenadores pedagógicos e alunos das escolas do ProEMI - 12ª DIREC, Mossoró/RN. O recorte temporal compreende o período de 2009 -2014, início da implantação do ProEMI nas escolas até a realização do PNFEM. Inserida no contexto da realidade da pesquisa enquanto técnica pedagógica coordenadora do Ensino Médio e formadora regional do PNFEM, parceira de trabalho e ao mesmo tempo responsável pela condução do processo.

Os principais documentos oficiais considerados foram: DCNEM (2012); Documentos orientadores do ProEMI (2009-2014); Cartilha do ProEMI – SUEM/SEEC – RN (2013-2015); Documento Orientador do PNFEM (2014) arquivos pessoais (2005 – 2014); relatórios dos encontros realizados pelos Orientadores de Estudos nas escolas; e o relatório final da I Etapa do PNFEM (2013, 2014).

Nos relatórios finais, procurei fazer um recorte dos avanços, fragilidades e perspectivas de cada escola. Evidencio o ProEMI para fins de esclarecer e compreender a proposta da pesquisa, mostrando como ocorre o processo de tradução das políticas curriculares nas escolas de Ensino Médio a partir das leituras realizadas, tendo como referencial Ball.

Relaciono tradução e recontextualização com os dados da pesquisa, como também exponho a minha compreensão sobre o processo após a interpretação dos documentos e ações realizadas pelos sujeitos do Ensino Médio.

Os resultados da pesquisa procuram evidenciar um contexto construído, problematizando as políticas e enfatizando sua natureza fluida e dinâmica.

O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO – PNFEM EM MOSSORÓ/RN – 12ª DIREC

O ProEMI foi instituído conforme Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, a qual “integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),

como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio” (BRASIL, 2011, p. 10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM - Resolução n. 2, de 3 de janeiro de 2012, definiu que o currículo escolar do Ensino Médio permanecesse organizado em grandes áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Permanecendo a Flexibilidade, contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade sendo os princípios metodológicos orientadores da organização do trabalho escolar, apresentam abordagem para o currículo mais moderno e integrado, ao separarem as várias disciplinas em quatro áreas do conhecimento e ao escolherem quatro eixos norteadores: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na tentativa de conseguir para esse nível uma formação humana integral.

O PNFEM, instituído pela Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, surge a partir da necessidade de pôr em prática o apoio técnico proposto pelo ProEMI, previsto desde o início da sua implantação, em 2009.

O Pacto propõe a formação continuada com o objetivo de promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012).

Na I Etapa

Sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral; Ensino Médio e formação humana integral; O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Organização e gestão do trabalho pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de conhecimento e integração curricular (BRASIL, 2014, p. 5).

A II Etapa, iniciada em fevereiro de 2015, foi finalizada em junho de 2015 e compreendeu:

Um estudo aprofundado das áreas de conhecimento e suas articulações com os princípios e desenho curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2012) e dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento: Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia); Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna) e Matemática (BRASIL, 2014, p. 5).

É um curso de aperfeiçoamento com duração de 10 meses para a realização das atividades e de 12 meses para a execução completa do curso. Em cada etapa são trabalhadas 100 horas, 50 horas de atividades coletivas e 50 horas de atividades individuais, desenvolvidas pelos Orientadores de Estudos - OE com os professores e a equipe pedagógica na escola, podendo ser acrescentadas leituras e atividades complementares, conforme necessidade e realidade de cada escola.

As atividades individuais são administradas pelos professores para a leitura dos textos básicos. As atividades coletivas são previstas para serem realizadas de acordo com os tempos e espaços da organização do trabalho pedagógico da escola, priorizando pelo menos 3 horas semanais.

O curso na 12ª DIREDE teve início em setembro de 2014 a janeiro de 2015. Sendo realizados vários encontros para discussão e realização das atividades de reflexão e ação propostas ao final de cada capítulo do caderno.

Neste trabalho considere as atividades realizadas em **apenas uma** das sete escolas que do ProEMI, sendo seis em Mossoró: E. E. Governador Dix-sept Rosado, E. E. Aída Ramalho, E. E. Professor Manoel João, E. E. Hermógenes Nogueira da Costa, E. E. Moreira Dias, E. E. Professora Maria Stella e uma em Areia Branca: E. E. Desembargador Silvério Soares.

RELATÓRIOS PARCIAIS DA I ETAPA

A Escola 7 é exclusiva de Ensino Médio. Em Areia Branca, uma cidade próxima a Mossoró, nos turnos matutino com 374 alunos e vespertino com 259 alunos. distribuídos nas três séries do EM. Conta com 1 apoio pedagógico em cada turno e 14 professores efetivos, sendo 1 professor articulador que coordena as ações do ProEMI.

As Atividades Individuais seguiram o mesmo roteiro em todos os encontros. Os participantes liam os cadernos e os documentos antes dos dias dos estudos.

As Atividades Coletivas começavam com as explicações prévias sobre os encontros; estudos das leis que amparam o programa; orientações sobre a sistemática da formação; diagnóstico; exibição de vídeos; estudo dos cadernos I,II, III, IV, V e VI; atividades em grupo; plenária; análises; apresentações das atividades vivenciais dos encontros anteriores; informações; ações e reflexões; leitura e discussão em grupo; elaboração de uma proposta curricular interdisciplinar com os professores das escolas levando em consideração as

DCNEM; apresentação da proposta para o grupo; apresentação de vídeos produzidos pelos alunos das escolas participantes; debate sobre a integração do aluno como sujeito na proposta curricular na escola;

As Atividades em sala de aula - Conversa com os alunos sobre a proposta curricular e a revisão do PPP e colegiados, questionários, elaboração de vídeos.

Relatórios finais da I Etapa

Após a finalização dos encontros para estudos dos cadernos I, II, III, IV, V e VI, os orientadores de estudos, os professores e os apoios pedagógicos elaboraram um relatório - conclusão da I Etapa. Registros dos avanços, fragilidades identificadas na orientação, na realização das atividades de formação, descritos nos relatórios no decorrer da I Etapa e a perspectiva e os encaminhamentos de todos para a II Etapa.

POLÍTICA, PRÁTICA E CONTEXTO ESCOLAR

É no contexto da prática que encontro respostas para a compreensão de como acontece a recontextualização do ProEMI em **uma** das sete escolas circunscritas à 12ª DIREED, após a instituição do PNFEM em 2013. Segundo Ball, o significado de políticas é visto e compreendido como uma possível tentativa de resolver uma situação ou problema.

Ao propor que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso, Ball define a conceituação de política como texto baseado na teoria literária que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve negociação dentro do estado e do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, bem como somente algumas vozes são ouvidas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas delas serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade.

Ampliando esse entendimento, Braum, Maguire e Ball (2010, p. 10) compreendem “políticas como um processo que é diversamente e repetidamente contestado e/ou sujeito a interpretações, assim como promulgado de modos criativos e originais dentro de instituições escolares e salas de aulas”.

Concordando com os autores citados anteriormente, a intenção é problematizar tais noções em Ball, discutindo a política como textos e como processo discursivo. Nessa perspectiva, considero política como sendo

todos os textos que constituem e mudam a prática das escolas. Para fortalecer a ideia da política como um processo de tradução, que possibilita criar e recriar outras políticas a partir de suas releituras, a referência foi a teoria do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Ball e colaboradores. Na perspectiva desse ciclo, a reforma da educação parte de vários movimentos, e não dos governos e da estrutura dos estados. O ciclo inicialmente é formado por cinco contextos fundamentais: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática, o contexto dos resultados e contexto da estratégia política, sendo estes interligados, possibilitando uma dimensão atemporal e alienar.

Normalmente, no contexto da influência, as políticas são iniciadas. Esse contexto é caracterizado pela disputa de interesse de vários grupos para homogeneizar os seus discursos. “Para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 50).

O contexto da produção de texto refere-se aos textos políticos articulados ou não com os interesses públicos e com a linguagem do público no geral. Esse contexto clareia a percepção de que as políticas não são feitas e finalizadas ao serem aprovadas pelo poder Legislativo. Os textos serão lidos e reinterpretados de acordo com a realidade preexistente na qual o contexto será inserido.

Os conflitos existentes no contexto da influência se expressam no contexto da produção de texto. Segundo Busnardo (*apud* SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 52),

“Os textos são resultados das disputas, acordos, encontros, alianças entre grupos que atuam em diferentes lugares, com diferentes concepções, na disputa para controlar as representações da política”. Após a finalização do texto escrito, com a pretensão de atender aos atores do ambiente escolar, onde são realizadas as leituras, os quais são “reinterpretados, e assim produzidos novos discursos que perpassam os demais contextos, em uma circularidade contínua”.

Essas consequências são vivenciadas no ambiente escolar: o contexto da prática, no qual as políticas são reinterpretadas e traduzidas, e não simplesmente implementadas. Os professores, estudantes, funcionários e demais pessoas que atuam na comunidade escolar exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, com suas histórias, experiências e valores, que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Dessa feita,

O contexto da prática é essencial para uso estratégico em situações de embates sociais específicos, podendo ser entendido pelas ações ocorridas nas escolas.

Para entender as políticas educacionais e as políticas curriculares propostas nos documentos orientadores do ProEMI e do PNFEM, evidencio como principal o contexto da prática, pois respalda bem os interesses que tenho em compreender as escolas ao receberem as políticas educacionais e interpretarem, em vez de serem consideradas apenas receptáculos de políticas pensadas por outros atores longe da sua realidade.

A investigação do contexto da prática possibilitou a compreensão, uma vez que tal contexto se articula com os contextos globais e locais e que a partir deles as escolas tomam decisões, criando suas próprias políticas a partir dos documentos oficiais orientadores encaminhados pelo Estado.

Pensando em um contexto mais amplo, pergunto: **por onde começar? Na prática das escolas? Nas salas de aulas? Na criatividade dos professores? No material didático?**

ANOTAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, infiro que as políticas educacionais se constituem nos embates e nas lutas dentro e fora da escola, percebendo que o ProEMI e o PNFEM são interpretados por diferentes atores das escolas, conforme a realidade vivenciada pelos envolvidos a partir do contexto da prática em cada escola.

Os resultados da pesquisa evidenciam um contexto construído, problematizando as políticas e enfatizando sua natureza fluida e dinâmica, no sentido das atividades serem constantemente transformadas, traduzidas e modificadas no interior das escolas pelos sujeitos do Ensino Médio.

Portanto, a partir da pesquisa realizada, é possível afirmar que a ideia da política como processo de tradução possibilita criar e recriar outras políticas em face de suas recontextualização.

Para os que estão no contexto da prática, é possível destacar a contribuição de que os elementos que definem e determinam o rumo das políticas não são os documentos legais, ao contrário, é o contexto da prática, por meio das múltiplas interpretações que os diversos sujeitos operam, os quais assumem papel importante na recontextualização das políticas educacionais.

Para os estudiosos da educação de modo geral, a presente pesquisa procura oferecer uma descrição detalhada sobre a recontextualização do contexto

da prática a partir do referencial teórico de Ball e colaboradores, com o objetivo de contribuir para a compreensão de um olhar diferenciado da cultura escolar em torno do Programa Ensino Médio Inovador, com ênfase na formação continuada viabilizada pelo Programa Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. J.; BOWE, R. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Currículum*, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: MEC/SEB, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Documento Orientador: Programa Ensino Médio Inovador*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio/ MEC, Brasília, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014.

_____. Ministério da Educação. *Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. *Parecer CNE/CEB n. 05/2011*, de 05/05/2011, que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

_____. *Portaria n. 971*, 09 de outubro de 2011, que institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

_____. *Portaria n. 1.140*, de 22 de novembro de 2013, que institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

BRAUN, A; MAGUIRE, A; BALL, J. *Promulgações políticas na escola secundária do Reino Unido: examinando política, prática e posicionamento escolar*. Julho 2010. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/10840/805>. Acesso em: 9 ago. 2013.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, César. *Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos*. In: BALL, S. J.;

MAINARDES, J. (Org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-175.

MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas educacionais*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

- L -

OS IMAGINÁRIOS NEOLIBERAIS POR INTERMÉDIO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: IMPACTOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Marianna Corrêa¹⁰¹ - UNIVALI (Brasil)

Cássia Ferri¹⁰² - UNIVALI (Brasil)

INTRODUÇÃO

A década de 1990 é tida como marco das políticas neoliberais, momento em que o Estado Brasileiro, influenciado pelas orientações emanadas por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), passou a não atuar mais como exclusivo provedor da educação superior. Neste momento, o Estado viu-se então obrigado a atuar como regulador e avaliador.

Na educação superior, o papel do Estado-Avaliador consolida-se por meio Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Essa política de avaliação e seus desdobramentos em Decretos e Portarias transformou um de seus pilares em protagonista: o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

¹⁰¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (Brasil - SC).

¹⁰² Doutora e Mestre em Educação. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (Brasil - SC).

Neste sentido, indagamos: quais os impactos que as políticas de avaliação impõem ao currículo da educação superior? Defendemos que as políticas de avaliação podem reduzir o currículo para aquilo que é avaliado. Assim, este trabalho investiga como as políticas de avaliação superior podem impactar no currículo da educação superior.

A discussão mundial sobre a internacionalização da educação, currículos nacionais e programas de avaliação, justifica e garante a relevância deste estudo. Como destacam Bonamino e Sousa (2012) há a necessidade de aumentar o acervo de pesquisas que contribuam para a compreensão dos impactos das novas gerações da avaliação educacional no currículo. Este trabalho contribui assim para analisarmos as políticas públicas voltadas à educação superior, viabilizando a observação de matizes que por vezes estão veladas.

Utilizando-nos da pesquisa bibliográfica, nosso corpus de análise consistiu de Lyotard (1991), Foucault (2014); Ball (2010, 2014); Goergen (2010); Afonso (2005), Dias Sobrinho (2000, 2010); Sousa (2009, 2010, 2012).

O artigo está estruturado inicialmente contextualizando o cenário neoliberal da educação superior. Na sequência, enfocamos a avaliação da educação superior como atividade política. Por fim, analisamos o seguinte questionamento: currículo como refém da avaliação?.

O CENÁRIO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A aproximação das temáticas neoliberalismo e educação são relativamente recentes. Conforme veremos, um dos marcos desta proximidade reside no Consenso de Washington (1990) e suas indicações para os caminhos aos quais os Estados-nação deveriam dar à sua forma de gestão, entre elas as políticas educacionais. Contudo, os dispositivos neoliberais encontram-se tecidos anteriormente a isto.

A performatividade ou performance, quiçá o principal dispositivo neoliberal, surge explicitamente vinculada à educação em 1979, com publicação do livro *La Condition Postmoderne* de Jean-Francois Lyotard. Nomeado no Brasil de “O Pós-moderno”, o livro inaugura um movimento histórico que questiona as verdades absolutas da modernidade abrindo inúmeras possibilidades de se legitimar o saber: a pós-modernidade.

Neste novo cenário, o objetivo não é a preparação de cidadãos capazes de levar a nação à sua verdade, mas sim desenvolver competências que viabilizem o alcance de bons desempenhos (LYOTARD, 1991). A partir de então, definir qual saber é o verdadeiro “[...] é mais do que nunca o problema do governo.”.

(LYOTARD, 1991, p. 14). Contudo, “A classe dirigente [...] já não é mais constituída pela classe política tradicional, mas por uma camada formada por dirigentes de empresas, altos funcionários, dirigentes de grandes órgãos profissionais, sindicais, políticos, confessionais.” (LYOTARD, 1991, p. 27).

Essa maquinaria funciona a partir de jogos de linguagem que visam solidificar discursos desta dita classe dirigente. Lyotard nos chama a atenção, que os jogos de linguagem trabalham no sentido de ajustar e regular o sistema, com a finalidade de melhorar suas performances (LYOTARD, 1991).

Mais tarde, a performatividade passa a ser foco dos estudos de Ball, para quem a “Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação [...] um sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança.” (BALL, 2010, p. 38).

Surge assim um novo paradigma de produção do conhecimento que intenciona “nos criar” a partir de uma lógica na qual as pessoas são valorizadas pela sua produtividade. As performances passam a controlar o sistema, já que seu discurso garante a qualidade e a eficiência (BALL, 2010). Goergen (2010) acrescenta que este discurso ocorre internacionalmente na tentativa de se impor, em nome de explícitos ou velados interesses.

O ideário neoliberal – conjunto de ideias políticas e econômicas fundadas a partir da década de 1970 por Milton Friedman, que defende a não participação do Estado na economia – é potencializado e impacta diretamente na educação com o Consenso de Washington - medidas formuladas em 1989 por instituições financeiras como o FMI baseadas em textos do economista John Williamson. O Consenso defende a necessidade da redução do papel dos Estados ficando muitas funções a cargo da iniciativa privada, estratégia que oportunizaria agilidade, eficiência e economia dos recursos públicos. Assim, o Estado se incumbiria da educação básica, cedendo a educação superior ao mercado (GOERGEN 2010).

Ball (2014, p. 64) destaca

o neoliberalismo como um processo, e não algo que é percebido como um conjunto de estratégias grandiosas e mudanças rompíveis, mas sim composta de inúmeros movimentos, reformas incrementais, deslocamentos e reinscrições, trajetórias complicadas e trepidantes de pequenas mudanças e táticas que trabalham juntas em sistemas, organizações e indivíduos – para fazê-los isomórficos.

No Brasil, este movimento se evidencia no início do governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC, em 1995. Os responsáveis pela política educacional no país incorporaram as agendas de organismos internacionais que recomendavam a desregulamentação do ensino superior, a retração de gastos governamentais para esse nível de ensino e o incremento de investimentos na educação básica (MARTINS, 2009).

Para controlar o sistema, função típica da maquinaria neoliberal, o Estado assume a posição de “regulador e avaliador” da Educação Superior, conforme destacaremos na sequência.

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO ATIVIDADE POLÍTICA

No que se refere à avaliação da educação, entendemos que ela é a ferramenta principal da organização e implementação de políticas educacionais. Suas origens remontam as décadas de 1950 e 1960 (DIAS SOBRINHO, 2010; SGUISSARDI, 1997). A fim de embasar a Reforma Universitária de 1968, o Governo encomendou uma série de estudos para avaliar a crise da universidade: o Plano Atcon (1965-1966), as orientações da Associação Internacional de Desenvolvimento (vínculo com o BM), o Relatório Meira Matos (1967-1968) e o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (1968).

A efervescência pela avaliação educação superior ocorre a partir de 1983. No período de 1983 a 1993, ocorreram no Brasil os seguintes programas de avaliação: Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU (1983); Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior – CNRES (1985); Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior – GERES (1986) e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB (1993) (BARREYRO, ROTHEN, 2008). Somamos a este cenário a Constituição de 1988 que prevê, em seu Art. 209 - II, os processos de autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

As orientações neoliberais da política educacional do Governo FHC (1994) foram materializadas no Exame Nacional de Cursos (ENC) ou Provão (ZANDAVALLI, 2009). Sobre o Provão, Rothen (2003, p. 113) argumenta que “A preocupação maior não é com a vinculação do Sistema Universitário com uma proposta de nação [...], mas com a eficiência e a produtividade.”. Ao invés de se ter como objetivo a formação integral do cidadão-profissional, por comodidade e com intuito de obterem vantagens comparativas, muitas IES passaram a ensinar para o exame (DIAS SOBRINHO, 2010).

O descontentamento dos especialistas em avaliação e da comunidade acadêmica marca o início do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003). A reorientação da política educacional se volta para a construção de um sistema nacional de avaliação com participação democrática. Em 2004, é promulgada a Lei nº 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, cuja finalidade é a melhoria da qualidade da educação superior, ocorrendo em ciclos trienais e estruturado em três pilares básicos: a) a avaliação institucional (interna e externa); b) a avaliação de cursos de graduação – ACG (externa); e c) a avaliação de desempenho dos estudantes, desenvolvida pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

Ao longo dos anos, essa política de avaliação e seus desdobramentos em Decretos e Portarias, transformou ENADE em protagonista do sistema. A centralidade do ENADE reside em seu peso na composição de conceitos e indicadores decisivos nos atos autorizativos de instituições e cursos.

O que se observa, é um movimento em função do imaginário neoliberal nos processos de avaliação. As orientações emanadas pelos organismos internacionais têm como argumento a ineficácia dos gastos públicos, a baixa oferta de vagas, a rigidez curricular, a escassa utilidade da educação superior pública para a economia, em especial, para a indústria. Nas iniciativas mais recentes, ressaltamos que a avaliação está intimamente relacionada à regulação, ambas em uma perspectiva de conferir ao sistema níveis de qualidade minimamente aceitáveis (GOERGEN, 2010).

Torres Santomé (2013) destaca que o avanço das ideologias neoliberais explica a aceitação das políticas mercantilistas e o controle autoritário dos sistemas educacionais. Assim, palavras como eficácia, eficiência, excelência, qualidade e competência manipulam a reorientação do currículo e das modalidades de avaliação que serão utilizadas, explicando o que ocorre no Brasil.

CURRÍCULO COMO REFÊM DA AVALIAÇÃO?

Podemos dizer que o currículo e a avaliação são faces de uma mesma moeda. Contudo, historicamente, as políticas de avaliação foram tratadas de forma mais enfática que as de currículo.

A avaliação vem ocupando lugar central nas políticas educacionais em realização no Brasil, particularmente a partir da última década do séc. XX. É tal a sua importância que, ao invés de ser tratada como um

meio de subsidiar a formulação e implementação de políticas educacionais, ganha status de políticas de avaliação – inverte-se, usualmente, o papel da avaliação, de meio passa a ser fim. (SOUSA, 2009, p. 91).

Vianna (2000) destaca que a avaliação corresponde a um conjunto de abordagens teóricas com a finalidade de fornecer subsídios para julgamentos valorativos. O autor ainda destaca que a avaliação nunca é um todo acabado, autossuficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno.

Contudo, o imaginário neoliberal fez da avaliação uma atividade política cujas modalidades têm sempre a função de regulação, sendo afetadas por forças políticas e que tem efeitos políticos. A ênfase nos resultados dos sistemas educativos possibilita a implantação de uma cultura gerencialista e induz a criação de mecanismos de controle e responsabilização. Criam-se indicadores que medirão as performances dos sistemas caracterizados pela exigência de acompanhamento dos níveis da educação e pela necessidade de manter altos padrões de inovação (AFONSO, 2005). Nas palavras de Foucault (2014, p. 183) “[...] supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder.”.

Afirmar assim, que os conceitos e indicadores da atual política de avaliação garantem a qualidade, seria tratar de forma reducionista um assunto tão complexo. Os resultados do ENADE, somados à infraestrutura do curso, formação e regime de trabalho docente, são bons subsídios para a análise da qualidade, entretanto não captam a “caixa preta” que é a sala de aula, local onde o currículo assumido pelo curso se efetiva.

Para clarificar essa situação, recorremos a Ball (2014) alerta que um dos primeiros efeitos da performatividade em educação é a reorientação das atividades pedagógicas, com vistas a ter um impacto positivo nos resultados de desempenho mensuráveis. Entretanto, não se pode esquecer que a Educação Superior é o local que pode promover a capacidade dos alunos resistirem ao senso de alienação de suas vidas cotidianas ou, ao menos, melhor lidar com ele (YOUNG, 2011).

No entanto, observamos que as Instituições de Ensino Superior – IES tornaram-se reféns da avaliação – mais especificamente do seu pilar mais forte, o ENADE. Algumas IES movimentam-se para alcançarem um bom desempenho no exame preparando os alunos ou reduzindo seu currículo para os conteúdos lá constantes, o que nos leva a algumas reflexões.

As contribuições presentes na literatura têm incidido na análise da ação reguladora do Estado e de seus efeitos, nos moldes resumidos por Madaus (1988, p. 94 apud SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 798-799):

[...] III. Se importantes decisões são supostamente relacionadas aos resultados dos testes, então os professores ensinarão para o teste. IV. Em cada ambiente em que se operam testes, desenvolve-se uma tradição baseada em exames passados, o que eventualmente define “de fato” o currículo. V. Os professores dirigem particular atenção à forma das questões dos testes (por exemplo, resposta curta, ensaio, múltipla escolha) e ajustam o que ensinam de acordo com ela. [...] VII. Os testes transferem controle do currículo para a agência que controla o exame.

Especificamente em relação ao currículo, a configuração do SINAES pode representar riscos. Bonamino e Sousa (2012) trazem que entre esses riscos está a situação conhecida como ensinar para o teste, ou seja, quando os professores priorizam seus esforços em tratar dos conteúdos que serão avaliados, incorporando à sua prática os textos, comandos e a extensão dos testes.

Não se pode desconsiderar o fato de que é fundamental para o desenvolvimento de uma nação que as instituições de ensino se preocupem constantemente com a qualidade. Para tanto, como assevera Dias Sobrinho (2000, p. 90), os resultados dos processos de avaliação “[...] implicam a necessidade de intervenção sobre a natureza e os fins da universidade, sobre seu papel no desenvolvimento de uma determinada sociedade [...]”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Impossível desconsiderarmos as novas nuances que a educação superior apresentou a partir da década de 1990. As agendas neoliberais trouxeram impactos nas políticas públicas e o discurso da qualidade e eficiência passou a fazer parte da gestão acadêmica. Atualmente, lidamos com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que mais explicitamente tem se resumido em conceitos e indicadores extraídos de um de seus pilares, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

Retomamos aqui nosso problema de pesquisa: quais os impactos que as políticas de avaliação impõem ao currículo da educação superior? Após este estudo, constatamos que os impactos podem ser aviltosos estando

capciosamente à disposição de interesses que desconsideram o real compromisso da educação superior.

Ademais, convém lembrar que o currículo não compreende somente uma lista de conteúdos que podem ser mensurados a partir dos instrumentos de avaliação da atual política. O currículo também é formado por uma série de elementos, como as habilidades atitudinais, os quais dificilmente tais instrumentos seriam capazes de mensurar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J.. *Avaliação educacional: regulação e emancipação, para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

BALL, S. J. *Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, v. 35, p. 37-55, maio-ago. 2010.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C.. Para uma História da Avaliação da Educação Superior Brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Avaliação*, v. 13, n. 1, mar. 2008.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr.-jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3-4. Disponível em URL: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>.

DIAS SOBRINHO, J.. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação*, v. 15, n. 1, mar. 2010.

FOUCAULT, M.. *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOERGEN, P.. Educação Superior a Perspectiva do Sistema e do Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 122, jul.-set. 2010.

LYOTARD, J. F.. *A condição pós-moderna*. 10. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1991.

MARTINS, C. B. . A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 106, jan.-abr. 2009.

ROTHEN, J. C.. O vestibular do Provão. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. *Avaliação e Compromisso Público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

SGUISSARDI, V.. Para Avaliar Propostas de Avaliação do Ensino Superior. In: SGUISSARDI, V. (org). *Avaliação Universitária em Questão: reformas do Estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOUSA, S. Z.. Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação. *Pesquiseduca*, Santos, v. 1, n. 2, p. 89-92, jul.-dez. 2009.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P.. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.793-822, set.-dez. 2010.

TORRES SANTOMÉ, J. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (org). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

VIANNA, H. M.. *Avaliação Educacional*. São Paulo: IBRASA, 2000.

YOUNG, M.. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.-dez. 2011.

ZANDAVALLI, C. B.. Avaliação da Educação Superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. *Avaliação*, v. 14, n. 2, jul. 2009.

- LI -

A AUSÊNCIA DA LEI N.º 10.639/03 NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DE ITAPAGIPE/MG: E A PERMANÊNCIA DO RACISMO

Maria Rita de Jesus Barbosa – UFU (Brasil)

INTRODUÇÃO

A Lei n.º 10.639/2003 sancionada em 09 de janeiro de 2003, e seus desdobramentos legais, promulgados nos anos posteriores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004, e o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, representam avanços no currículo escolar brasileiro, atingindo todos os níveis e modalidades de ensino. A legislação supracitada é resultado de longa e árdua luta dos movimentos sociais negros da contemporaneidade, que pautaram esta demanda educativa em inúmeros debates políticos travados nas últimas décadas.

O Estado brasileiro assim como aponta o CNE/CP Parecer n.º 003/2004, incluso nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana” é convocado a construir políticas públicas capazes de combater o racismo, discriminações e desigualdades vivenciadas pelos afrodescendentes, assim como garantir o seu acesso e permanência nos diversos espaços sociais, incluindo, a escola. A educação formal, portanto, torna-se veículo indispensável no processo de enfrentamento de desigualdades e discriminações raciais das populações negras.

A implementação da Lei n.º 10.639/03 surgiu como uma oportunidade aos alunos de ter contato com as histórias da África e das culturas afro-brasileiras,

antes excluídas dos currículos escolares, garantindo a todos o direito a conhecer um pouco da História da África e as suas profundas relações com o Brasil, pautadas inicialmente pela marca indelével do tráfico de africanos negros para serem escravizados em solo brasileiro.

A efetivação da Lei n.º 10.639/03 está em construção, sendo ainda um desafio a ser vencido, pois de acordo com pesquisas e estudos sobre o tema, ainda há pouco debate deste marco regulatório por parte de gestores públicos e profissionais da educação, que propugna a revisão do currículo escolar referente à Lei.

A AUSÊNCIA DA LEI N.º 10.630/03 NO CURRÍCULO DA E. M. PEDRO GONÇALVES FERREIRA

A pesquisa exposta vem sendo desenvolvida em duas instituições escolares da cidade de Itapagipe. Itapagipe localiza-se no interior do estado de Minas Gerais em uma região conhecida como pontal do Triângulo Mineiro, nas margens do Rio Grande, com 13.656 habitantes de acordo com o censo realizado pelo IBGE em 2010, possui quatro escolas de educação básica, dessas quatro escolas atuo em duas delas, às quais selecionei para a realização do estudo da dissertação. Ao fazer parte do corpo docente da E. M. Pedro Gonçalves Ferreira falo de um lugar específico, tendo mais propriedade para discorrer sobre as percepções dos professores, as relações raciais entre alunos/alunos e professores/ alunos e outros profissionais da escola.

No cotidiano do meu trabalho na E. M. Pedro Gonçalves Ferreira percebo que a inclusão da Lei n.º 10.639/03 no currículo não é uma realidade da instituição, ainda que a mesma atenda um número considerável de crianças negras e pardas, pois se localiza em uma região considerada periférica. Nesse interim de execução da pesquisa a escola ainda não havia sido capaz de incorporar, tanto em seu projeto político pedagógico, como nas disciplinas, conteúdos da história e cultura afro-brasileira. O Projeto Político Pedagógico da instituição ressalta que escola começou a funcionar para atender “a clientela da COHAB e final da Avenida 23”, onde se concentra a maior parte da população parda, negra e mais pobre da cidade. A exclusão social, o racismo e a discriminação vitima, principalmente, esta parcela da população.

O percurso metodológico assumido neste trabalho é a pesquisa qualitativa esta tem ocupado um lugar relevante entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. Recursos metodológicos auxiliares como a observação *in loco*, entrevistas

semiestruturadas e a aplicação de questionários aos professores e funcionários da instituição, pesquisa documental e o aparato teórico, corroboram para feitura deste trabalho.

Entre os documentos pesquisados na Escola Pedro Gonçalves Ferreira está à ficha de matrícula, no entanto constatei que o item cor/raça não é preenchido em todas as matrículas. Questionada a secretária da escola respondeu, “[...] não adiantava perguntar, mesmo sendo o mais pretinho que tem, os pais diz que o filho é branco”¹⁰³. Para finalizar a diretora atribuiu o preconceito aos próprios pais dos alunos dizendo, “[...] são eles que têm preconceito de ser preto”¹⁰⁴.

Os trechos das entrevistas da secretária escolar e a diretora da E. M. Pedro Gonçalves Ferreira remete a um debate importante na sociedade brasileira sobre identidade, pertencimento, racismo, discussão que se ocupa autores como o pesquisador e antropólogo Kabengele Munanga, que debate em algumas de suas obras o processo de interiorização do preconceito racial pelos negros e mestiços. No senso comum fala-se: “o negro tem vergonha de ser negro e quando melhora de vida acha que ficou branco” (MUNANGA, 1986, p. 78). Este tipo de comentário quer demonstrar que os negros são os racistas e preconceituosos, desconsiderando qualquer fator histórico em relação essa autonegação. E neste contexto que se reforça a importância da visão do negro em relação ao seu pertencimento, as mudanças que se buscam a partir de um ensino que valorize a História da África e a participação dos africanos em vários setores que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade na busca de novos conhecimentos. Um ensino que seja capaz de encher nossas crianças e jovens de orgulho ao se declararem negros ou pardos.

O conhecimento é transmitido, na forma de organização das atividades de ensino e nas relações institucionais que sustentam o processo escolar. As normas educacionais oficiais não se incorporam à escola em sua formulação original, mas são recebidas e reinterpretadas dentro de uma ordem institucional existente no âmbito escolar. A experiência escolar participa nesta dinâmica relacional entre as normas oficiais e a realidade cotidiana, que é também cultural.

O currículo de cada instituição escolar pode ser o responsável por manter as desigualdades étnico-raciais em seu interior. Para Sacristán 1998, a

¹⁰³ Secretária Escolar. Transcrição de trechos da entrevista, concedida em 05 de nov. 2015.

¹⁰⁴ Diretora Escolar. Transcrição de trechos da entrevista, concedida em 20 de nov. 2015.

seleção do currículo percebido como adequado decorre das forças dominantes em cada momento e dos valores que historicamente foram delineando o que é visto como importante para ser ensinado e transmitido. Esta escolha é determinada por um processo social relacionado a condicionamentos econômicos, políticos, pressões de grupos de especialistas e algumas ideias acerca do valor desta seleção para o desenvolvimento individual e da coletividade. Por meio de mecanismo que dispõe para propor ou impor, cada sociedade selecionou um tipo de conhecimento como digno para ser veiculado nas escolas, menosprezou a validade de outros e, inclusive, impediu o acesso de alguns que não são considerados apropriados para integrarem os currículos, a exemplo dos conteúdos dispostos pela Lei n.º 10.639/03.

A ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO: CURRÍCULO E DESAFIOS NO CUMPRIMENTO DA LEI N.º 10.639/03

A Escola Estadual Santo Antônio localiza-se no Centro da cidade de Itapagipe, atende alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no total de 546 alunos, distribuídos nos turnos matutino 323 e vespertino 223, sendo a única instituição de Ensino Fundamental II na cidade, logo não existe possibilidade de estigma com a escola, pois os alunos e os pais não possuem outra opção de escolha.

Na busca de conhecer melhor a origem étnico-racial do público atendido pela escola, busquei informações nas fichas de matrícula. A ficha de matrícula da E. E. Santo Antônio trás o item cor, diferentemente da outra escola investigada nesta pesquisa, todas as quais tive acesso foram preenchidas o quesito cor. Para confirmar a informação supracitada, em entrevista com a secretária escolar, indaguei sobre o item cor, ela afirmou que todas as matrículas são devidamente preenchidas, caso o contrário é impossível lançar a matrícula do aluno no SIMADE¹⁰⁵.

O preenchimento do item cor na ficha de matrícula não pode ser considerado como uma disposição natural da escola para se conhecer o público

¹⁰⁵ Sistema Mineiro de Administração Escolar. O SIMADE é um portal na internet que coleta e centraliza as informações das escolas da rede estadual de Minas Gerais, atuando em parceria com a secretaria de educação do estado SEE. Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/retificacoes/story/1325-escolas-integradas-ao-simade-tem-ate-o-dia-15-para-inserir-dados-de-matriculas>. Acesso em 04 de abril de 2016.

atendido ou o pertencimento étnico-racial do alunato, mas uma situação prescrita em que a instituição escolar não tem como omitir.

O processo de implantação da Lei n.º 10.639/03 na Escola Estadual Santo Antônio ocorre de forma fragmentada, não existe um plano de ação em sua proposta pedagógica ou no currículo. Decorre da disposição dos professores da disciplina de história, estes contemplam a temática no seu planejamento anual, desse modo à escola desenvolve projetos pontuais, sempre em novembro por ocasião do Dia da Consciência Negra. Nestas circunstâncias supervisores, professores e diretor, resumidamente, se orgulham de cumprir a Lei n.º 10.39/03 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira nas instituições escolares de educação básica pública e privada.

Os recursos metodológicos empregados no segmento da pesquisa que contempla o estudo da Escola Estadual Santo Antônio não diferem dos empregados na primeira instituição pesquisada, no entanto os alunos participaram mais ativamente, envolvendo-se nos projetos, respondendo questionários.

A disposição de alguns professores e o conhecimento que estes detêm por conta de sua formação própria ou pelo interesse na temática, coloca Escola Estadual Santo Antônio à frente da E. M. Pedro Gonçalves Ferreira se tratando da implantação da Lei n.º 10.639/03. A situação não deixa de ser preocupante para a primeira instituição que nem mesmo contempla em seu currículo a temática, demonstrando a fragilidade da Lei, o desinteresse de gestores e a falta de formação dos professores das chamadas séries iniciais, na E. M. Pedro Gonçalves Ferreira à maioria dos professores são pedagogos de formação e declararam nos questionários nunca ter estudado o conteúdo que demanda a Lei n.º 10.639/03 na graduação.

Na discussão de mérito a E. E. Santo Antônio não poderia se louvar, pois como colocado anteriormente às ações que contemplam os conteúdos referidos pela Lei n.º 10.639/03 se restringem a projetos desenvolvidos, principalmente, pelos professores de história. Em outras ocasiões os conteúdos são tratados folcloricamente em nada contribuindo para a reeducação das relações étnico-raciais e superação de um currículo homogeneizador.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEI N.º 10.639/03 E O CURRÍCULO

Quando se privilegia alguns conhecimentos em detrimento de outros se escolhe o que deve e o que não deve ser estudado, o que é e o que não é importante na história e na cultura, é uma atitude que engloba relação de poder,

que por sua vez englobam relações identitárias, já que escolher dentre várias possibilidades de identidade apenas uma, para ser um modelo hegemônico e ideal, é uma demonstração clara de poder.

Para Roberto Macedo, o currículo deve considerar a multiplicidade identitária, pois ao insistir em uma identidade hegemônica pode transformar-se em um "[...] dos artefatos educacionais dos mais iluministas, autoritários e excludentes" (MACEDO, 2008, p. 15), que, perpassado por relações ideologicamente organizadas, funciona para manter e naturalizar relações sociais desiguais e hierarquizantes.

A obrigatoriedade do estudo da cultura e história afro-brasileira direciona o currículo a ser pensando na perspectiva crítica da promoção da emancipação, exigindo que as formas de viver e "representar" dos grupos étnico-raciais excluídos venham à tona para subverter os discursos e práticas racistas que querem silenciar negros e negras. Incluir as questões étnico-raciais no currículo escolar é mais que reconhecer e celebrar as diferenças é a adesão de um currículo que faz das demandas que emergem com a Lei 10.639/03 ferramentas para o enfrentamento das relações étnico-raciais.

Os desafios não são poucos e a Lei n.º 10.639/03 está demandando condições efetivas nos sistemas de ensino e nas instituições educacionais para que ocorra a inserção da temática no currículo escolar. Mesmo diante dos desafios, a Lei está instigando as práticas curriculares hegemônicas e provocando o questionamento sobre a seletividade dos currículos escolares ao discutir que eles não transmitem simplesmente o conhecimento acumulado pela humanidade, são seletivos e têm sido predominantemente eurocêntricos. Os currículos serão sempre seletivos, mas podem ser menos parciais em um processo que, trazendo à tona os conflitos e problematizando as relações de poder que hierarquizam as diferenças, a diversidade possa ser efetivamente contemplada.

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, jun. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Informações estatísticas: Minas Gerais: Itapagipe. In: IBGE. *Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS*. [Brasília, DF]: [s.n.], 2014. Disponível em:
<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=313340>

&search=minas-gerais|itapagipe|infograficos:-informacoes-completas>.
Acesso em: 01 out. 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo apresentado aos professores. In SACRISTÁN, J. Gimeno *O currículo – Uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 147-163.

- LII -

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E A IMANÊNCIA DA ESCOLA: OS (IM) POSSÍVEIS DA COMPOSIÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Riziane Costa Prates-UVV (Brasil)

Suzany Goulart Lourenço-PPGE/UFES (Brasil)

Essa escrita problematiza as interlocuções entre currículos vividos e currículos instituídos na educação infantil. Tal problematização, toma como referência o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em tramitação no Ministério da Educação e Cultura (MEC), e os *saberes-fazeres* de crianças e professoras tecidos no cotidiano escolar de um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Serra-ES.

Nesse contexto, evidenciaremos fragmentos das redes de conversações de nossas pesquisas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Serra-ES, como apontamentos de outros possíveis para o cotidiano escolar, em detrimento às prescrições apresentadas na BNCC (2016), e das implicações desse documento no contexto de produção curricular nesta etapa de ensino.

A BNCC é um documento curricular para a Educação Básica, lançado pelo MEC em setembro de 2015 para consulta pública em todo o Brasil. No âmbito da Educação Infantil, este documento aponta seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças: conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se. Tais direitos atravessam os cinco campos de experiência, instituídos a partir do artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), nomeados da seguinte maneira: 1- O eu, o outro, o nós; 2- Corpo, gestos e movimentos; 3- Escuta, fala, pensamento e imaginação; 4- Traços, sons, cores e imagens; 5- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Desse modo, no que concerne aos campos de

experiência, a BNCC aponta objetivos a serem cumpridos pelos professores e aprendidos pelas crianças de 0 a 5 anos.

No entanto, diferentemente da compreensão do representante da “Todos pela Educação” que acredita no currículo apenas como “aquilo que os professores devem fazer em sala de aula” (ALVES, 2014, p. 1478), não desejamos afirmar um caráter para “currículo” como algo meramente prescritivo de um documento que teria o poder de determinar aquilo que os professores deveriam ensinar e as crianças aprender. Ao contrário, acreditamos que professores e crianças inventam currículos cotidianamente nos processos de *aprenderensinar* que não ignoram as prescrições curriculares, mas não se restringem às suas determinações.

Figura 1 — Roda de conversa entre professores e crianças no pátio do CMEI.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Nesse contexto, os enredamentos para essa escrita foram tecidos a partir de algumas questões: O que são os campos de experiência de acordo com a BNCC? Como a BNCC pode atuar como máquina abstrata nos cotidianos escolares? Com quais forças e formas, professores e crianças atuam na produção curricular na Educação Infantil, enquanto máquina de guerra e ritornelos? Quais os (im)possíveis de criação de “sonoridades diferentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.102) ou de “pequenas notas dissonantes” (PELBART,

2011, p.115) no cotidiano escolar, considerando os campos de experiência propostos pela BNCC?

DA EXPERIÊNCIA COMO PRAGMATISMO ÀS EXPERIÊNCIAS DAS PAISAGENS MELÓDICAS

Larrosa (2011) aponta que já sabemos experienciar a escola como profissionais, como especialistas, a partir de uma experiência pragmática. Nesse sentido, estar na escola pragmaticamente, compreendendo seus *espaçostempos* em um sentido estritamente instrumental, corrobora para uma docência ou uma infância que é possível de ser localizada, quantificada, regulamentada. A BNCC quando determina os objetivos para os campos de experiências aponta essa instrumentalização, certificando-se como dispositivo das experiências técnicas nas escolas. Podemos afirmar que os próprios títulos dos campos de experiência nos fazem esse apontamento, bem como um encaminhamento aos componentes curriculares do Ensino Fundamental, assim como é evidenciado no documento:

Os campos de experiências da Educação Infantil se traduzem, no Ensino Fundamental e Médio, em áreas de conhecimento. Essa diferenciação se deve a sistematização dos conhecimentos, que se amplia à medida que avança o processo de escolarização, pela inclusão de componentes curriculares diversos no currículo da Educação Básica (MEC, 2016, p. 45).

Nesse contexto, afirmamos que os campos de experiência da BNCC impõem limites nos *saberes.fazeres* de professores e crianças, pois, pelos objetivos traçados, elencam um território fixo para os movimentos de *aprenderensinar* na Educação Infantil. Entretanto, apostamos nas possibilidades de abertura de fissuras e rachaduras nesses limites, no interesse de visibilizar composições entre crianças, docentes e CMEI, que criam e potencializam singularidades no processo educativo.

Professora 4: A gente tem escutado ou a gente tem ouvido as crianças? Ouvir é algo relacionado aos sentidos, é superficial, é um sentido. Escutar tem a ver com prestar atenção. Os nossos objetivos são para quê, para quem? – Preciso pensar o que está além. Precisamos compartilhar nossas experiências. As crianças querem opinar. Faço “roda ou bolinho”. RODA – quando a gente vai sentar para conversar, um ouvir o outro, BOLINHO – quando eles

sentam porque a professora quer falar alguma coisa ou dar algum recado.

Assim, vemos o que também nos aponta Larrosa (2011), que a experiência depende da sensibilidade dos *sujeitos da experiência*, depende de uma abertura, de permitir que algo nos passe, de uma exposição aos acontecimentos e abertura aos imprevistos. Experienciar os cotidianos escolares não implica em seguir uma lista de objetivos de aprendizagem ou de ter um campo de experiência previamente estabelecido, pois a experiência acontece nos encontros, no plano de imanência, nos movimentos de vida entre crianças e professores. Contudo, compreendemos que estabelecer relações com os outros sem representações e dogmatismo, não é um movimento tranquilo para aqueles que compreendem o limite como o *ponto final no voo do pássaro*, como nos diria Manoel de Barros.

Isso porque a *máquina abstrata* (DELEUZE, PARNET, 1997), que se desenvolve no plano de imanência, busca nos enquadrar em significantes e extrair regimes de signos para atuar como sobrecodificação. Desse modo, dos campos de experiência da BNCC, enquanto experiência pragmática e técnica ou *máquina abstrata*, derivam formas de conteúdo e formas de expressão que buscam formalizar e regular os *saberes-fazeres* de crianças e docentes.

Os **Campos de Experiências** constituem um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses quando certas experiências, por ela vivenciadas, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes. A escola tem um papel importante na atribuição de sentidos às diversas situações concretas que as crianças vivenciam. Por isso, os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural (BRASIL, 2016, p. 63 – grifo do documento, destaques nossos).

Arranjos curriculares adequados para quem? Quem pode dizer quais conhecimentos são relevantes? Como acolher experiências concretas de vida e transformá-las em prescrição? Contrapondo a essa regulação e formalização, nas conversas estabelecidas com os professores suas falas e ações se colocaram enquanto tentativa de experienciação das diferentes *paisagens sonoras* que o currículo e a escola podem suscitar. Com Deleuze e Guattari (1997), entendemos *paisagem sonora* como os movimentos de busca de novas composições curriculares, desconfiância das certezas estabelecidas, aprendizagem e reconhecimento a partir das dúvidas, como motivação de querer saber, de se fazer ouvir, apontando

sugestões, ideias, anseios, que se constituem como outras melodias possíveis, entre a escola e a própria vida.

Figura 2 – Cenas do cotidiano do CMEI.



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 2 — Crianças do Grupo V no pátio do CMEI



Fonte: Acervo da pesquisa.

Carvalho (2012, p.37) também nos ajuda a pensar nessas composições quando argumenta que “[...] a paisagem melódica não é mais uma melodia associada a uma paisagem, é a própria melodia que faz a paisagem sonora, tomando em contraponto todas as relações com uma paisagem virtual”. Assim, a partir das redes de conversações, como possibilidades de narrar o que acontece no CMEI, apostamos nos movimentos ali engendrados que se manifestam pela

escuta dos sujeitos, seus anseios, angústias e desejos no que tange aos processos curriculares na escola, como nos fala uma das professoras: “O que a gente acha banal, repetitivo, pode não ser. A virtualidade que paira e está doida para chegar. Algo latente que ainda não se manifestou (música, imagem, vontade), ainda não teve o encontro. São pelas experiências que as crianças se diferenciam” (PROFESSOR@ 10).

Assim, em meio às muitas tessituras curriculares, professoras e crianças experienciam o cotidiano escolar, movimentos que resistem como *máquina de guerra*. Deleuze e Guattari (1997) apontam *máquinas de guerra* como maneiras de ocupar o espaço, pela invenção de novos modos de ocupação. Não se trata de fugir de um currículo, mas de inventar outros, de fazê-los fugir, pela afirmação da potência da imanência como espaço de expressão do que acontece na escola, pensada e transformada por quem experiencia o cotidiano escolar e não por macropolíticas engessadas.

Professor@ 1: Eu proponho que a gente realmente comece a desenvolver o nosso lado de adulto brincante, integrar mais com as crianças, porque eu tenho me integrado bastante com as crianças e as próprias crianças tem me dado um feedback do que deve ser feito ou não, tudo que a gente apresentar para as crianças, vais ser muito legal, água, esporte, só que enquanto a gente não estiver dentro da atmosfera deles, do espaço deles, vai virar de novo, atividades aleatórias.

Esses apontamentos delineiam modos de relação na escola que vão além da regulamentação dos gestos, dos movimentos, da imaginação, do brincar, do conviver, do participar, em um documento enquanto direitos de aprendizagem das crianças, ou de campos de experiência que dizem do eu, do outro e do nós. A questão é como compor saberes e fazeres na educação infantil, por *práticas políticas* que potencializem encontros entre professores e crianças, numa atmosfera brincante e aprendente, para além dos enquadramentos propostos pelos campos de experiência da BNCC.

À GUIA DE CONCLUSÃO: PELAS VOZES DISSONANTES NOS RITORNELOS CURRICULARES

Nos acompanhamentos dos *saberes-fazeres* tecidos no cotidiano do CMEI, vimos que os sujeitos indicam possibilidades outras de compor os movimentos curriculares, uma vez que esboçam em suas produções de conhecimentos, outras maneiras de estar na escola, problematizando suas *práticas-pensantes* cotidianas. Deleuze e Guattari (1997), ao comentarem acerca do ritornelo, esboçam alguns pontos que se constituem como calmaria ou tranquilidade em zonas de caos, assim como compreendemos que as relações evidenciadas entre crianças, professores e os currículos escolares parecem propor. Os autores narram:

Uma criança no escuro, tomada de medo, tranquiliza-se cantarolando. Ela anda, ela pára, ao sabor de sua canção. Perdida, ela se abriga como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. Esta é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos. Pode acontecer que a criança salte ao mesmo tempo que canta, ela acelera ou diminui seu passo; mas a própria canção já é um salto: a canção salta do caos a um começo de ordem no caos, ela arrisca também deslocar-se a cada instante [...] (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 101).

As colocações dos professores, como sobre o entendimento de que a Educação Infantil não é preparação para o Ensino Fundamental, mas momento específico da vida, ou sobre a necessidade do devir-criança para a docência, podem se traduzir como esse ponto de calmaria, esse círculo em torno do centro frágil, desse espaço ilimitado que é provisoriamente de uma paisagem curricular.

Figura 4 - Crianças e professora inventando currículos com músicas e brincadeiras.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Existe, pois, sintonias e controvérsias entre os rumores presentes na escola, uma combinação dos sons dissonantes, para que se façam ouvir, se

conectem e formem diferentes melodias nesse agenciamento territorial; agenciamento que comporta uma multiplicidade de “peças ou roldanas” heterogêneas que estabelecem relações e colocam em movimento o estado de coisas, de corpos e de signos de enunciação (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 89). Deleuze e Guattari (1997) discorrem sobre o agenciamento territorial, enquanto ritornelo, exemplificando-o através do canto dos pássaros:

O pássaro que canta marca assim seu território... Os próprios modos gregos, os ritmos hindus são territoriais, provinciais, regionais. O ritornelo pode ganhar outras funções, amorosa, profissional ou social, litúrgica ou cósmica: ele sempre leva terra consigo, ele tem como concomitante uma terra, mesmo que espiritual, ele está em relação essencial com um Natal, um Nativo (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 102).

O ritornelo assim, se compõe pelo ritmo e pela melodia que quando se tornam expressivos, se territorializam. A territorialidade, aqui expressa pela riqueza das heterogeneidades, ganha expressão na escola pelas marcas deixadas por cada pensamento, opinião, nos intervalos operados entre os diversos ritmos.

Cabe ainda questionar: como compor currículos que levem em consideração a idéia de ritornelo? Sendo que este conceito nos propõe o entrelaçamento de um emaranhado de concepções de organização, flexibilidade e de desfalecimento dos muros e fronteiras. Compreendemos, então, que no território escola, convivem essas três melodias, “pois um meio serve de base para um outro, ou, ao contrário, se estabelece sobre um outro, se dissipa ou se constitui no outro” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 103).

Então, podemos dizer que não há apenas ritmos no território escola, uma vez que ele é composto por diferentes movimentos de agenciamento, diferentes forças e expressões, que o tornam dinâmico e vivo. Essa vida que pulsa do território é o que possibilita “[...] a instauração de um plano de imanência na e pela problematização e experimentação que se dá na dimensão do coletivo” (CARVALHO, 2012, p. 37). Assim, estamos apostando nessas vozes dissonantes que povoam os processos curriculares e que produzem novas maneiras de afetar e ser afetado nas redes de conhecimentos tecidas na escola.

Professor@ 5: As crianças adoram massinha, todas as crianças gostam de massinha! Só que hoje, pela primeira vez, eu vi a massinha sendo utilizada na sala de forma, é, assim, sabe, eles mesmos relacionando com o que eles

fazem aqui na escola. A professora U trabalhou com argila com eles e a primeira coisa que eles falaram quando eu entrei na sala foi, tio, a gente está fazendo igual o Kiriku do filme, que ele fez os vasos de barro para vender e conseguir dinheiro, aí, poxa, eu dou massinha para eles desde a primeira semana de aula, de quinze em quinze dias e eu nunca vi tanto significado como hoje na aula.

Na produção curricular, cabe ainda indagar, em que ritmos as crianças e professores estão pulsando? Pois, por mais organizado que um plano esteja, como a Base Nacional Comum Curricular, o plano de imanência o atravessa sem pedir licença, como as crianças que brincam no pátio da escola e se relacionam com aquele *espaçotempo* inventivamente. Desse modo, não importa o quanto estejamos petrificados, somos atravessados pelo plano de imanência na reinvenção de novos modos de estar e viver na escola. Concordamos, então, com Carvalho quando nos diz que:

[...] a dimensão molar ‘gagueja’ quando abrimos o território escola ao mundo, ao plano de imanência da vida, quando a vida encharca os territórios fazendo com que se transformem, incessantemente, e que modos alternativos de constituir escola e currículo são possíveis (CARVALHO, 2012, p. 31).

Assim, defendemos as invenções curriculares de crianças e professores que se movimentam na comunicação (des)harmônica das notas musicais heterogêneas que compõem o cotidiano escolar, acreditando que os campos de experiências propostos pela BNCC não traduzem o plano de imanência dos CMEI e não conseguirão estabelecer ressonâncias com a vida das escolas, pois “gaguejaremos” sempre que quiserem nos impor uma língua única. Por fim, compor uma paisagem melódica curricular nessa perspectiva implica em abrir-se à comunicação, ao exercício de pensar o que ainda não pensamos, pela expansão da vida no reconhecimento das diferenças. Exercício esse que conduz a diferentes posturas na escola, a experiências que se abrem em um campo de inúmeras possibilidades, como o campo da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 12, n.03, p. 1464 – 1479, out./dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência do “olhar” e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). *Infância em territórios curriculares*. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2012, p. 15-48.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 54, 1997. v. 1.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

LARROSA, Jorge. Experiência, escola e educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n.2, p. 189-200, jul./dez., 2011.

PELBART, Peter Pal. *Vida capital: ensaio de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

- LIII -

POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ASPECTOS DA POLÍTICA NACIONAL PÓS ANOS 90 E SEUS REFLEXOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL LOCAL

Marinês Viana de Souza – UFAM (Brasil)

Deborah de Souza Barboza – (Brasil)

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é reconhecidamente multicultural. Contudo, tal reconhecimento não tem se traduzido em condições favoráveis de acesso aos bens culturais e econômicos por todos os cidadãos, o que gera desigualdades.

Dados históricos e de pesquisas revelam que a população brasileira de origem africana e indígena não tem usufruído de forma igualitária dos direitos sociais e econômicos, sendo as marcas do passado de escravidão/extermínio, do racismo e dos iguais mecanismos de violência contemporâneos, componentes que explicam as condições de desvantagem entre negros e índios em relação à população de origem branca. Isso aponta para o fato de que a sociedade brasileira é diversa tanto em termos culturais, como também no âmbito social, político e econômico, pois existe uma assimetria que evidencia a supremacia e a manutenção de privilégios de determinados segmentos sobre os demais.

Imbuídos dessa problematização, propomos neste artigo analisar algumas políticas afirmativas de promoção da igualdade étnico-racial para a educação básica, situando o cenário nacional com recorte a partir dos anos 90, e as suas ressonâncias no contexto local (Amazonas/ Manaus).

De natureza exploratória, os dados foram coletados em pesquisa documental, o que possibilitou destacar, inicialmente, as normativas nacionais, como as leis 10.639/03, 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e seu Plano Nacional de Implantação. Posteriormente, observou-se as orientações oriundas dos órgãos que regem as políticas educacionais locais. Também foram incorporadas algumas proposições do Plano Nacional de Educação (2014-2024), e dos Planos de Educação do Amazonas e do município de Manaus (2015-2025), publicados no processo da pesquisa.

A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NAS POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NOS SISTEMAS MUNICIPAL E ESTADUAL (Manaus e Amazonas)

Com o objetivo de refletir sobre os marcos normativos que foram publicados no Brasil, no âmbito das políticas afirmativas voltadas para a promoção da igualdade étnico-racial para a educação básica, elegemos o recorte histórico a partir dos anos 90. Mas é importante destacar que as lutas protagonizadas pelos movimentos sociais são mais antigas, sendo potencializadas nos anos 80 no processo de redemocratização do Brasil. Na ocasião, a pauta dos direitos sociais foi amplamente discutida nos fóruns da constituinte, que consagrou na Constituição de 1988 o igual direito dos cidadãos, “sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, IV).

Os preceitos constitucionais impulsionaram publicações de outras leis, em consonância com os mesmos. No início dos anos 90 publica-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) que estabelece que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (art. 5º). Também estabelece que o direito à liberdade compreende “participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação” (art. 16, V), e ainda define que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura” (art. 58).

Sem diminuir os significativos avanços obtidos na Constituição de 1988, como a garantia de processos diferenciados para a educação escolar indígena

(art.10, §2º), consideramos que para o ensino regular os temas culturais foram abordados de forma genérica, ao definir que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (art.242, §1º), não visibilizando suas especificidades. Em 1996, o texto da LDBEN n. 9.394 explicitou as matrizes culturais indígena, africana e europeia (art. 26, §4º), mas ainda ficou limitada à época, por pontuar o seu ensino apenas para a área de História.

A Lei 10.639/03, que alterou a LDBEN, trouxe a obrigatoriedade da inclusão no currículo das escolas brasileiras do ensino da história e cultura afro-brasileira nas áreas de História, Literatura e Artes. Embora tenha destacado essas áreas, a lei abre a perspectiva para ampliar sua abordagem para todo o currículo escolar. Em 2008 houve outra alteração da LDBEN, com a publicação da Lei 11.645, que passou a incorporar em seu escopo os povos indígenas.

Para garantir a efetividade do disposto na Lei 10.639/03, foram publicadas em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o Parecer CNE/CP 003/04 e Resolução CNE/CP n. 1/04. Essas DCN colocam o Estado, instituições e sociedade diante do desafio de promover uma educação voltada para a promoção de relações pautadas no respeito e no reconhecimento da diversidade para a formação cidadã, fomentando a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Neste sentido, potencializam a criação de projetos escolares de acordo com suas orientações, com a finalidade de combater e problematizar o racismo, o preconceito e a discriminação.

A partir do que estabelecem essas políticas, entende-se que existe uma inclinação jurídica favorável no país para promover uma educação comprometida com a igualdade étnico-racial, o que por si não garante que as práticas sociais caminhem *pari passu*, mas são conquistas fundamentais e potencializam ações articuladas com suas premissas.

Nesta direção e com o intuito de fomentar e acelerar a concretização dessas DCN, em 2009 foi lançado o Plano Nacional de implementação das mesmas, que traz as responsabilidades das esferas públicas para a sua realização. Portanto, indica a atribuição que estados e municípios têm para a efetivação dessas políticas, o que inclui apoio técnico e financeiro para as escolas, além de possibilitar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

No contexto amazônico, foram observadas diretrizes que se alinham com as políticas nacionais, emanadas dos sistemas de ensino do Estado do Amazonas e do município de Manaus.

Em 2008 foi lançado o antigo Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM - Lei n. 3.268), trazendo objetivos e metas para educação deste Estado, com referência à promoção da igualdade étnico-racial, em conformidade com a Lei n. 11.465/08. O referido Plano se propunha fazer mapeamentos em possíveis áreas de existência de comunidades quilombolas e valorizar pesquisas no Estado do Amazonas, estabelecendo em suas diretrizes: “garantir condições humanas, materiais e financeiras para a execução de projetos com o objetivo de fomentar o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena” (AMAZONAS, 2008, p. 94). Neste plano, foi assumido o compromisso do *I Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial*, ocorrido em 2005 no município de Manaus, onde foi elaborada a Carta do Amazonas, cujas diretrizes foram assumidas pelas instituições visando a inclusão dos direitos dos afrodescendentes.

No Sistema Estadual de Educação do Amazonas há outras diretrizes alinhadas aos marcos nacionais, como a Resolução n. 75/10 do Conselho Estadual de Educação/AM, que determina que os Projetos Político-Pedagógicos incluam “o ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena que serão tratados de forma transversal nos currículos escolares” (art. 2º).

No Sistema Municipal de Ensino de Manaus, o Conselho Municipal de Educação publicou o Parecer CME n. 001/2009, estabelecendo normas complementares para a implementação da Lei n. 10.639/03 neste sistema. Este Parecer ratifica os preceitos nacionais sobre a temática afro-brasileira, mas também a amplia quando sugere a sua inclusão nas disciplinas de Geografia e Ensino Religioso, além das áreas de História, Língua Portuguesa e Artes. A mesma destaca que os currículos escolares deverão inserir a temática da educação das relações étnico-raciais de forma interdisciplinar e transversal.

Em 2010 foi publicada a Resolução CME n. 001/2010, trazendo normas para que as escolas potencializem seus PPP, orientados na promoção da igualdade étnico-racial e no combate ao racismo e a discriminação (art.4º). Esta Resolução ainda determina a inclusão no calendário escolar de datas que tenham significado histórico e político para a população afrodescendente, como forma de valorização da cultura e identidade dos negros e que promovam a reflexão e luta contra as diversas formas de discriminação e racismo. Assim, o Dia da Consciência Negra foi introduzido no calendário escolar, em consonância com a Lei 10.639/03, e observa-se, ainda, que a data de 13 de maio rompe com a tradicional “celebração” do dia da abolição da escravidão no Brasil, para afirmá-la como o “Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo” (art.5º).

A Lei 11.645/08 foi regulamentada no Sistema Municipal de Ensino de Manaus pela Resolução CME n. 002/11 e Parecer n. 003/11. Em seu Art. 5º, a Resolução n. 002/11 estabelece a competência do Sistema Municipal de Ensino para garantir às escolas material pedagógico, formação de professores, ampliação de acervo bibliográfico para incorporar livros sobre a temática e também recomenda que se busque “parcerias com Instituições, Movimentos, Grupos, Associações, Núcleos de Estudos e Pesquisas no intuito de ampliar e fortalecer a compreensão da amplitude da diversidade étnica” (art. 5º, IV).

Durante o processo de realização da pesquisa foram publicados os Planos de Educação vigentes em âmbito nacional (PNE, Lei 13.005/2014), estadual (PEE/AM, Lei 4.183/2015) e municipal (PME/Manaus, Lei 2.000/2015), e algumas proposições para a temática étnico-racial foram incorporadas neste artigo, mas com apontamentos ainda iniciais, visto que carecem de estudos mais aprofundados dos seus aspectos.

Observamos que os três planos possuem as metas similares, totalizando 20 (vinte) no PNE e PME/Manaus e 22 (vinte e duas) no PEE/AM. Nos três documentos observamos que não há metas específicas para os aspectos étnico-raciais. Não que os mesmos não estejam presentes nos planos, contudo, tais questões foram inseridas como estratégias e não se configuraram metas centrais.

No conjunto de suas diretrizes, o atual PNE, PEE/AM e PME/Manaus igualmente estabelecem a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (art.2º, III). Entendemos que tal premissa justificava a inserção de uma meta para operacionalizar as diretrizes no aspecto étnico-racial. Em relação ao PEE/AM, por exemplo, avaliamos essa ausência como retrocesso, haja vista que no plano anterior foi proposto um item específico para esse aspecto, com objetivos e metas, conforme mencionado anteriormente. Portanto, garantir que um direito figure em uma política representa muito, mas a luta para sua implementação e manutenção é permanente.

Assim, as proposições das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais foram inseridas como estratégias em algumas metas dos planos, mas aqui destacaremos apenas a Meta 7, que trata das questões que dizem respeito à qualidade do ensino. No escopo da Meta 7 há, tanto no PNE como nos planos locais, estratégias específicas para a inclusão dos conteúdos culturais afro-brasileiro e indígenas nos currículos escolares, em conformidade com as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e com suas DCN. As estratégias 7.25, 7.20 e 7.27, respectivamente do PNE, PEE/AM e PME/Manaus, apresentam essa indicação. Além destas, os

planos também trazem outras estratégias em metas da educação básica, que reafirmam a promoção de uma escola mais inclusiva, voltadas para valorização dos professores e para prevenir a evasão causada por racismo, preconceito ou discriminação.

É importante pontuar que, além de parâmetros normativos, são necessárias ações voltadas para sua consecução nas escolas, para que as proposições contidas nas leis sejam de fato efetivadas de acordo com o que dispõem. Nesse contexto, problematizar o racismo como produção humana, mas que pode ser combatida por meio da educação das relações étnico-raciais, não deve figurar como aspecto sem visibilidade nas políticas públicas. Certamente que há relevância em se reiterar, nos Planos de Educação vigentes, as proposições das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e das suas DCN. Contudo, as mesmas foram incluídas sem centralidade nessas políticas mais estruturais, e não ter se traduzido em meta significa que o lugar dado foi de coadjuvante das ações prioritizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos em defesa da promoção da igualdade étnico-racial mobilizam o cenário das políticas afirmativas e tem influenciado as leis brasileiras, intensificadas a partir dos 90. Nessa direção, alguns marcos regulatórios nessa área foram publicados, tais como as leis 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, em 2004, a Lei 11.645 de 2008, o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2009 e os atuais Planos de Educação publicados a partir de 2014.

O conjunto normativo publicado indica que no contexto nacional há uma crescente tendência das políticas públicas afirmativas voltadas para a promoção da educação das relações étnico-raciais no contexto da educação básica, que prima por mudanças, não só no modo de ver o racismo e as desigualdades socioeconômicas, mas também na forma como os percebemos na escola, reproduzidas no currículo escolar e nas práticas educacionais. Tais políticas são instrumentos indutores de ações pedagógicas, contudo, entre o legal e o campo das práticas sociais, ainda temos um longo caminho na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva das diversidades étnico-raciais e de outros coletivos.

Observou-se perspectivas contidas nas políticas afirmativas no âmbito local, que caminham em paralelo com as proposições do cenário nacional no que tange às questões étnico-raciais. Nesse contexto, observamos a existência de diretrizes que regulamentam essas ações, tanto no Sistema Estadual de Ensino

(Amazonas), como no Sistema Municipal (Manaus), com dispositivos legais oriundos dos seus órgãos normativos, que regulamentam no âmbito dos seus sistemas as leis 10.635/03, 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Além desses dispositivos normativos, as recentes publicações dos planos de educação estadual e municipal, em 2015, estão em consonância com o que estabelece o PNE vigente. Portanto, não apresentam metas específicas voltadas para a promoção da educação das relações étnico-raciais, visto que esses aspectos foram inseridos no conjunto de suas estratégias.

Em suma, no contexto local os marcos regulatórios estão em consonância com as políticas nacionais e podem fomentar a construção de currículos escolares que ratifiquem a promoção da igualdade étnico-racial. Nesta direção, é relevante a realização de futuras pesquisas que objetivem uma incursão em campo, para acompanhar como (ou se) as ações são realizadas nas escolas, em conformidade com o que as políticas estabelecem, para que estas deixem de ser apenas preceitos legais e se tornem ações cotidianas em nossas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMAZONAS. *Lei n. 4.183/15*. Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas. Amazonas, 2015.

_____. Resolução n. 75/10. Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Amazonas, 2010.

_____. *Lei n. 3.268/08*. Plano Estadual de Educação do Amazonas. Amazonas, 2008.

BRASIL. *Lei n. 13.005/14*. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

_____. *Plano Nacional de Implementação das DCN para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, 2009.

_____. *Lei n. 11.645/08*. Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

_____. *Parecer CNE/CP n. 3/04*. DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2004a.

_____. *Resolução CNE/CP n. 1/04*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2004b.

_____. *Lei n. 10.639/03*. Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Brasília, 2003.

_____. *Lei n. 9.394/96*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. *Lei n. 8.069/1990*, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, Brasília: 1990.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1998.

MANAUS. *Lei 2.000/15*. Plano Municipal de Educação do município de Manaus. Manaus, 2015.

_____. *Parecer CME n. 003/11*, regulamenta a Lei n. 11.645/2008 para o Sistema Municipal de Ensino. Manaus: Manaus, 2011a.

_____. *Resolução CME n. 002/11*. Normas para a implementação das Leis n. 10.639/03 e n. 11. 645/08, no currículo oficial do Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Manaus, 2011b.

_____. *Resolução CME n. 001/10*. Normas complementares para a implementação da Lei n. 10.639/2003, para o Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Manaus, 2010.

_____. *Parecer CME n. 001/09*. Normas complementares para a implementação da Lei Federal nº 10.639/03, para todo o Sistema Municipal de Ensino. Manaus, 2009.

- LIV -

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E IMPLICAÇÕES CURRICULARES

Nadja Maria de Lima Costa – IFRN (Brasil)

Ana Maria Costa e Silva – UMINHO (Portugal)

INTRODUÇÃO

Reconhece-se que a educação superior brasileira possui um complexo histórico, passando por diversos contextos de estagnação, avanços, recuos e contradições. Embora tenham, nos últimos dez anos, ocorrido muitas iniciativas em favor de melhorias nas políticas de expansão e de acesso à educação superior, ainda não se atingiu o necessário para a democratização desse nível educacional no país.

De acordo com Sobrinho (2010), o sentido e o conceito de políticas públicas extrapolam as iniciativas de inclusão e de ampliação de vagas e matrículas. Para esse pesquisador da educação superior brasileira, democratizar o ensino superior está vinculado a seis aspectos, quais sejam: i) melhoria e ampliação do ensino fundamental; ii) melhoria na formação dos concluintes do ensino médio, tanto em aspectos qualitativos como quantidade de concluintes; iii) ampliação e melhoria contínuas na formação de professores e na infraestrutura de todo o sistema educativo; iv) garantia de boas condições de permanência e êxito dos estudantes nos cursos; v) ampliação da participação do Estado no financiamento da educação em todos seus níveis; e vi) democratização a partir do princípio do não negócio (SOBRINHO, 2010).

Numa análise de conjuntura mundial, a sociedade brasileira, nas últimas décadas, encontra-se num amplo e intenso processo de globalização econômica

e cultural, orquestrada pela expansão da economia capitalista, que é fundamentada nos referenciais políticos e ideológicos do neoliberalismo (SANFELICE, 2003). Por esta razão, acompanhando os ditames desse paradigma, o Brasil, por opção, tornou-se adepto da tendência mundial do sistema econômico capitalista, em que prevalecem a minimização do Estado, o ditame da lógica do mercado na condução das questões sociais, a privatização generalizada, a bandeira do individualismo, da competitividade e da iniciativa privada (SEVERINO, 2006).

Coerente com essa opção política e econômica, a educação, em sua relação com o trabalho, é entendida sob a lógica da Teoria do Capital Humano, como uma ação educativa destinada a formar profissionais em sua imensa maioria para o trabalho simplificado e flexível (GENTILI, 2002).

Nesse contexto, a educação hegemônica visa a manutenção do modelo econômico vigente e mantém, como ideal pedagógico, os referenciais da teoria do capital humano, voltando-se para a formação de mão de obra para atender emergencialmente ao mercado de trabalho e à lógica do capitalismo dependente. Assim, deixa de lado a essência primordial da formação humana, cidadã e autônoma em todos os aspectos como o econômico, o cultural e o educacional (FREIRE, 2001).

Em consonância com o modelo vigente, as políticas implementadas na educação superior vão no sentido de adaptá-la às exigências do contexto societário capitalista neoliberal que, no âmbito da globalização econômica e cultural, se impôs à sociedade brasileira. Para tanto, retoma-se formulações legais e algumas iniciativas governamentais com o fito de implementar uma permanente reforma universitária com vistas à adequação do ensino superior nacional às normas e exigências do capital global.

Em perspectiva crítica, o compromisso educacional deve pautar-se pelo ideal de construir um país que favoreça aos brasileiros o convívio numa sociedade mais fraterna, com equidade social e liberdade participante (FREIRE, 1996). Devem prevalecer os desafios educacionais da contemporaneidade, visando instituir autonomia e superar as marcas da sociedade escravocrata, elitista, preconceituosa, praticante de violências reais e simbólicas, opressora e excludente, características tecidas magistralmente nas conjunturas sociais e políticas da sociedade brasileira (FREIRE, 2005).

Tais desafios requerem das políticas educacionais um papel incisivo para a educação permanente e de qualidade social. Demandam, ainda, currículos que garantam a formação cidadã dos sujeitos por meio da luta pelo estabelecimento

de relações democráticas, emancipação dos sujeitos, equidade social e respeito à diversidade.

É importante elucidar nessa reflexão a contribuição de Vieira e Albuquerque (2002) ao destacar que na sociedade contemporânea a educação voltada para a cidadania assume três responsabilidades basilares, a saber: a) preparar os educandos para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade orientada pela ciência e tecnologia e pela informação; b) formar os educandos para o enfrentamento das adversidades sociais e para o exercício da cidadania crítica e participativa; e c) formar para a internalização da ética nas relações.

Diante das análises abordadas, explicita-se o dilema historicamente vivenciado pela sociedade brasileira, substancialmente expresso pelo confronto entre uma educação baseada na teoria do capital humano e uma educação inspirada na teoria da emancipação humana.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL

Fazendo-se um recorte, e sem desconsiderar as políticas nos outros níveis da educação brasileira no que tange à educação superior pública, constata-se, na prática, a imbricação direta com a intencionalidade ideológica do capitalismo vigente, visto que esse nível de educação em qualquer povo ou nação assume grande importância no processo de construção da vida social, seja no âmbito do trabalho, da produção de conhecimentos, da sociabilidade e da (re)produção cultural.

METAMORFOSES E IMPLICAÇÕES

Na educação superior brasileira a interdependência entre os contextos políticos e pedagógicos tornam ainda mais difícil a consolidação, por parte das instituições públicas, de um projeto político-educacional autônomo, independente de modelos econômicos e de acordos políticos. Em nível meso, esse se constitui um permanente desafio para essas instituições e para a sociedade organizada, configurando-se, assim, em uma postura de permanente luta contra-ideológica (SEVERINO, 2008).

Em retrospectiva histórica, as políticas e reformas empreendidas no Brasil do período colonial até a ditadura militar não assumiram o ser humano e as necessidades da maioria da população como eixo central das propostas

pedagógicas. Assumiram como centralidade os interesses dos grupos dominantes que constituem as elites desse país e se comprometem com as demandas da economia externa, que ditou as regras em todo o percurso histórico: do capitalista mercantil, para o industrial e, mais recentemente, para o monopólio internacional e financeiro (FERREIRA, 2012). Desses aspectos resulta o papel do estado brasileiro intervencionista e centralizador no campo educacional. Especificamente no âmbito da política para a educação superior e particularmente, para as universidades públicas, os estudos comprovam que as definições, em sua maioria, tem ocorrido por meio da ação intervencionista do Estado, manifestada pelo controle político, jurídico e administrativo (SEVERINO, 2008).

Invariavelmente, as ações de controle intervencionista são desprovidas do diálogo e da interlocução com a sociedade, são viabilizadas por meio de estatutos e decretos presidenciais. Desse modo se lança mão de práticas de imposição para se implementar as políticas oficiais, sendo desconsiderado o ideal de participação, discussão dos interesses locais e autonomia dos sujeitos sociais, instituto inerente a uma sociedade democrática (SEVERINO, 2008).

Salienta-se que as mudanças na educação superior estão diametralmente relacionadas ao contexto de metamorfoses da sociedade, especialmente no campo da economia, do mundo do trabalho e, sobretudo, do conhecimento. Por isso a dinamicidade de suas crises e reformas. Com base nisso, é indiscutível a necessidade de permanente movimento, reflexão e vigilância acadêmica, isto é, rejeitar qualquer tendência à simplificação ou ao tratamento de ações políticas e contextos isoladamente (SOBRINHO, 2010).

Todo o histórico de mudanças na educação superior brasileira está imbricado dos fenômenos sociais e das crises na sociedade com suas complexidades e dicotomias. Portanto, os problemas desse nível educacional jamais se limitam ao interior dos sistemas educativos ou das instituições.

Nesse caminhar histórico e social é imperativo seguir questionando, a fim de se implementar uma educação superior conectada a seu tempo e capaz de expressar as pluralidades e contradições do contexto social, econômico, político e cultural em que estamos inseridos (SOBRINHO, 2005).

É válido realçar que as questões da educação superior são inerentes à sociedade contemporânea e são inseparáveis à crise geral dos nossos tempos, caracterizada pela perda de referências de valor, ampliação da informação e dos conhecimentos, rápida obsolescência das tecnologias e dos produtos, rápida mutação nos perfis profissionais, obsessão consumista, individualismo, inseguranças quanto ao futuro, economia como base regulatória da sociedade,

entre outros aspectos (SOBRINHO, 2005). São problemas da sociedade e, em que pese o sentido e os objetivos da educação superior, tornam-se questões curriculares, demandantes cada vez mais do caráter público e democrático das instituições desse nível educacional.

Destaca-se ainda que a qualidade social na educação superior tem a imensurável dimensão igualitária e pública. Para tanto, faz-se necessário compreender esses aspectos basilares da educação como um bem compartilhado e um direito social que inclui como dever do Estado, garantir amplas ofertas de educação de qualidade para todas as camadas sociais (SOBRINHO, 2009).

É de fundamental importância compreender que a democratização da educação superior não será resolvida com a ampliação do acesso, com políticas compensatórias de cotas ou com a criação de mais vagas em universidades públicas e/ou privadas, especialmente no caso brasileiro. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, é imperativo o favorecimento dos meios de permanência sustentável, ou seja, a existência de condições adequadas para realizarem a sua formação com boa qualidade (SOBRINHO, 2008).

Desse modo, as questões de acesso e de permanência são primordiais e estruturantes para um processo mais amplo e inicial de "democratização" da educação superior no Brasil. Assistiu-se, nesses últimos dez anos, a preocupação com a expansão quantitativa. Tal aspecto é apenas um lado do prisma ou das múltiplas faces curriculares e da democratização da educação superior no Brasil e na América Latina (FERREIRA, 2012).

DESAFIOS EDUCATIVOS E CURRICULARES

Em se tratando dos desafios da educação superior em contextos globais, é indispensável tratar dos temas do valor público, da pertinência e da qualidade social das ofertas de educação superior no âmbito macro. E, em âmbito micro, atentar cuidadosamente para as propostas pedagógicas, os modelos institucionais e pedagógicos, os currículos, as metodologias, a qualificação dos professores e a gestão das instituições, dentre outros aspectos pedagógicos que também implicam democratização (SOBRINHO, 2008).

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos, ao traçar um quadro de questões sociológicas da contemporaneidade, apresenta as contradições identitárias e conceituais de campos institucionais, como: o judiciário, a

universidade, a cultura política, os novos movimentos sociais, a mundialização da produção e da cidadania, entre outros (Santos 1997).

Em sua análise, Santos (1997) identifica as formas de relações de poder instauradas na sociedade e aponta possibilidades de transformá-las em relações de autoridade partilhada na busca do estabelecimento de um mundo contemporâneo mais democrático. Tal utopia sociológica só será possível sob fundamentos de um renovado campo epistemológico e de práxis, articulando produção de conhecimentos e diálogo com as distintas culturas locais das comunidades interpretativas.

Segundo o autor, uma educação superior efetivamente democrática e emancipatória se constitui com base na dupla ruptura com o paradigma positivista de ciência e com a quebra da hegemonia do saber científico em detrimento de outros saberes do senso comum e da sabedoria popular. Para tanto, destaca o valor das comunidades interpretativas no sentido de integrar o conhecimento científico, o senso comum, os saberes populares e a mídia, possibilitando, assim, um cotejo dos problemas sociais em nível local, nacional ou internacional.

Nessa perspectiva, a concepção de comunidades interpretativas proporciona a democratização do saber não apenas, por ocasião da divulgação, mas vai além disso: inicia-se na constituição ou na produção deste saber. A partir disso, ganha espaço a reflexão hermenêutica, no sentido de ser um modo de compreender a ciência como prática social de conhecimento, constituída e aperfeiçoada no diálogo com o mundo vivido.

Ao se estabelecer uma retrospectiva e análise apurada das práticas no contexto das instituições de educação superior, constata-se que as universidades públicas atuaram e atuam na gestão desses aspectos de crise e contradições, utilizando-se de encaminhamentos tão somente no âmbito do gerenciamento desses aspectos críticos sem buscar resolvê-los. Ao contrário, as instituições de Educação Superior apenas procurou atenuá-los, recorrendo à sua história e memória para abrandar o fosso entre universidade e sociedade e evitar o aprofundamento das crises. Caminhou, portanto, na perspectiva da conformação e sem apresentar propostas ou posicionamentos a médio e a longo prazo. Transcorreu pelas crises de modo acrítico, reativo, dependente e imediatista, visto que se acomodou ao contexto e incorporou práticas externas ao seu universo acadêmico. Desse modo, as instituições de educação superior não apresentaram em suas instâncias organizativas, em nível meso nem micro, rupturas às imposições das políticas econômicas impostas (SANTOS, 2011).

Conforme explicita Cunha (2006), urge necessárias mudanças no campo curricular sob os vieses do planejamento (organização do trabalho pedagógico, metodologia, estratégias didáticas, avaliação, interação professor-aluno), da gestão democrática nas instituições e na sala de aula, assim como o compromisso com a aprendizagem e formação integral dos estudantes. Tais práticas e posturas são componentes curriculares fundamentais para a construção de uma pedagogia universitária condizente com a contemporaneidade, decorrente das mudanças no contexto sócio-político-econômico da globalização mundial e das formas de organização e produção do conhecimento. Representam, portanto, ações inerentes ao nível micro de uma organização educativa, envolvendo as micropolíticas curriculares com todas suas facetas e multidimensionalidades, ressaltando o foco nas inovações do espaço pedagógico.

Corroboramos ainda com a autora ao afirmar que incide sobre o currículo da educação superior a demanda da formação docente para atender às transformações vividas tanto nas instâncias sociais quanto no próprio contexto educativo, o que complexifica as questões curriculares, em especial no atendimento à massificação e diversificação do perfil estudantil e às facilidades no acesso ao conhecimento, aspectos responsáveis pelo esvaziamento do professor transmissor de conhecimentos e, portanto, indutores de inúmeras necessidades formativas, assinalando para novas identidades docente e institucional na contemporaneidade da educação superior brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, M.I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, Coleção leitura, p. 51, 1996.

_____. *Política e Educação*. Coleção: Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 46ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *Capitalismo, trabalho e educação*, v. 3, p. 45-59, 2002.

SANFELICE, José Luis. Pós-Modernidade, Globalização e Educação. In.: LOMBARDI, José Claudini (org.). *Globalização, Pós Modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais*. 3ª Ed.—Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, p. 3-12, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra, 2008. Disponível em: http://www.unbfuturo.unb.br/images/livros/a_universidade_no_seculo_XXI.pdf

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: J. C. LIMA & L. M. W. Neves. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. p. 289-320, 2006.

_____. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. n. 31. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR. p. 73–89, 2008.

SOBRINHO, José Dias. Dilemas da educação superior no mundo globalizado. *Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la educación superior. In: A. L. GAZZOLA & S. PIRES. (Ed.), *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*. p. 15-55. Caracas: UNESCO-IESALC, 2008 .

_____. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, v. 31, n.113, p. 1223-1245, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>

SUELY, Ferreira. Reformas na educação superior: de FHC a

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. *Políticas e planejamento educacional*. Edições Demócrito Rocha, 2002.

- LV -

PROJETO ENTRE JOVENS COMO UMA POLÍTICA CURRICULAR: UM LIMIAR ENTRE RECONTEXTUALIZAÇÃO E SELEÇÃO DE SABERES

Nataly da Costa Afonso – UERJ (Brasil)

Yaçanã Torres do Amaral Sant’Anna – UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, nos propomos a realizar uma leitura do Projeto Entre Jovens (PEJ), que está atualmente em vigor no município do Rio de Janeiro e tem como principal objetivo reduzir a evasão escolar identificada na passagem do 9º ano do Ensino Fundamental para o 1º ano do Ensino Médio e evitando o abandono da trajetória escolar ao longo dos 3 anos do Ensino Médio, com foco nas disciplinas de Português e Matemática.

Em diálogo com uma perspectiva pós-estrutural de currículo, baseada em Lopes e Macedo (2011), onde currículo é compreendido enquanto prática discursiva, ou seja, produção de sentidos. Tal concepção nos permite uma compreensão mais ampla sobre o termo, percebendo-o enquanto movimento, terreno de luta política por significação, onde sentidos são a todo momento articulados sem a possibilidade de um fechamento total. Sendo assim, compreendemos o Projeto Entre Jovens enquanto uma política curricular, onde sentidos estão sendo negociados.

Como foco mais específico, discutimos a proposta da Roda de Conversa, parte do PEJ, na qual busca-se um momento de pensar a importância dos estudos, a fim de diminuir a evasão na turma a que se destina. Para esta análise, relacionamos a leitura dos documentos, estudos curriculares e também a vivência

enquanto estagiária de Pedagogia do Projeto, com maior atuação na Roda. Nos aproximamos das discussões curriculares a respeito do Conhecimento, refletindo os limiares entre a recontextualização e seleção de saberes que interessam.

O PROJETO ENTRE JOVENS: UMA POLÍTICA CURRICULAR

O Projeto surge por iniciativa do Instituto Unibanco (IU) em parceria com Prefeitura do Rio de Janeiro, sendo pensado após a identificação - através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - do baixo nível de escolaridade dos jovens, especialmente no que diz respeito ao domínio de Língua Portuguesa e Matemática.

Desta forma, compreende-se como medida para reduzir esse problema uma melhor capacitação no 9º ano, a fim de garantir o bom ingresso e permanência do aluno do ensino médio. A solução seria, portanto, a partir de um resgate de conteúdos voltados para disciplina de Língua Portuguesa e Matemática, pois segundo o documento “Passo a passo para implantação da metodologia Entre Jovens” (s/ data de publicação), que é utilizado como guia para o PEJ, essas são disciplinas básicas para os concursos públicos ligados a entrada nas escolas públicas de ensino médio. As principais metas do Projeto são:

- A melhoria do desempenho dos alunos;
- A redução dos índices de repetência e evasão escolar;
- Alcançar 75% de frequência dos alunos matriculados nos grupos de tutoria;
- 50% dos alunos de tutoria devem alcançar o nível recomendável na escala SAEB (Sistema de Avaliação de Educação Básica) de Ensino Fundamental nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. (RIO EDUCA, s/ data)

Dentro do projeto são gerenciadas oficinas por uma equipe formada de 1 estagiário de letras e 1 estagiário da área das ciências exatas, podendo ser graduando em matemática, engenharia ou física. Os alunos participantes podem se inscrever por livre escolha, assistindo 4 horas de aula de matemática e 4 horas de aula de Língua Portuguesa semanais. As aulas, no entanto, não são entendidas como reforço, uma vez que o PEJ tem um material didático próprio composto por guias de ambas as disciplinas, com dois volumes cada. Esses ‘guias’, como são chamados os livros utilizados nas oficinas, são compostos por conteúdos que abarcam o período do 6º ao 9º ano, objetivando funcionar como um resgate dos

conteúdos que, de acordo com o documento, não foram incorporados ao longo dos anos.

São destacadas as disciplinas de Português e Matemática no intuito de promover um grupo de alunos mais capacitado para fazer as provas de Ensino Médio, uma das principais metas da Metodologia Entre Jovens é que “50% dos alunos devem alcançar o nível recomendável na escala SAEB do Ensino Fundamental e Médio.” (INSTITUTO UNIBANCO, s/ data).

O Projeto traz como seu diferencial a roda de conversa ministrada por um estagiário de pedagogia, na qual são abordados diversos assuntos voltados para importância de concluir os estudos, futuro, conquistas e mercado de trabalho. O material norteador dessas rodas de conversa são os guias Valor do Amanhã, volume 1 e 2, desenvolvido a partir dos livros didáticos que guiam o PEJ.

A partir da nossa concepção mais ampla sobre política, baseada em Macedo (2015), compreendemos política como processos cotidianos para quais definimos sentidos, para termos como currículo, entre outros. Como currículo, compreendido em uma perspectiva discursiva (LOPES E MACEDO, 2011), é tido como uma prática de significação, de atribuição de sentidos.

Pensar o currículo enquanto discurso é compreender que este vai além de um documento normativo, por onde conteúdos devem ser reproduzidos. Este, enquanto ato de enunciação cultural é assumido como movimento, onde sentidos são a todo tempo produzidos, em um terreno de luta política. Assim, o currículo pode ser compreendido como um discurso, que tenta direcionar o “leitor”, mas que não dá conta de uma totalidade de sentidos, uma vez que o leitor também produz sentidos outros para o texto curricular.

Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais e que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 41)

Neste sentido, o Projeto Entre Jovens é lido neste artigo enquanto uma política curricular, pois em seus objetivos explicita sentidos para o que se compreende por educação, e também para a qualidade da mesma – dentre outros significantes, a partir do que julga necessário reforçar para os alunos do Ensino Fundamental e com suas metas de melhoria dos índices de avaliação.

Como foco mais específico de nossa análise, direcionamos nosso olhar as Rodas de Conversa, espaço onde atuamos enquanto tutoras de Pedagogia.

AS RODAS DE CONVERSA: UM LIMIAR ENTRE RECONTEXTUALIZAÇÃO E SELEÇÃO DE SABERES

A Roda de Conversa é tida como o grande diferencial do projeto, pois compreende-se que a fim de diminuir a evasão escolar na passagem do ensino fundamental para o médio é necessária – além dos conteúdos - a conscientização dos jovens sobre a importância dos estudos para o futuro dos mesmos. Estas conversas ocorrem uma vez por semana – no período de 1 hora – ministrada por um universitário de Pedagogia. A ideia do tutor ser um universitário, é justificada de modo que este possa dividir sua trajetória de vida com os alunos, mostrando a possibilidade de transformar a realidade e que eles também podem seguir os estudos, cursando o Ensino Superior.

As conversas são pautadas no guia Valor do Amanhã, material que é dividido em 2 volumes, tendo 5 capítulos cada, com conteúdos voltados para a importância de pensar o futuro. Esse objetivo é explicitado de várias formas, utilizando-se de recursos como desenhos, músicas, poesias, textos ou jogos, tendo todos o mesmo objetivo central, de mostrar para os alunos que as suas escolhas têm consequências agora e no amanhã.

Da mesma forma acontece com os jogos do kit Estudar Vale a Pena, composto pelo Tabuleiro Estudar Vale a Pena, Super Triunfo, Sorriso Sonhador, entre outros. De diferentes formas, as jogos tratam a questão da liberdade de escolha e das consequências que estas criam a curto e longo prazo, desta forma, busca incentivar o aluno a ter sonhos e seguir metas para a conquista de seus objetivos, por meio dos estudos.

O projeto é flexível e poderá ser adaptado à realidade de cada escola, uma vez que o Instituto atua em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Espírito Santo. Foi criado um planejamento estruturado para facilitar o trabalho dos coordenadores da campanha de cada instituição de ensino. (PORTAL ECOD, 2011)

Um dos mais utilizados na escola em que atuamos é o jogo “Estudar vale a pena”, que consiste em um jogo de tabuleiro onde o aluno/jogador tem possibilidade de mudar de direção no tabuleiro a qualquer momento, desenvolvendo relação com a vida, onde há sempre tempo de mudar, sendo

incentivados a uma mudança de postura nos estudos, para dedicar-se cada vez mais.

O Estudar Vale a Pena (EVP), principal ação voluntária do Instituto Unibanco, busca estimular os jovens do Ensino Médio de escolas públicas a refletirem sobre os benefícios de concluir os estudos, contribuindo para que construam novas visões de futuro e valorizem o papel da educação na sua vida. Em sala de aula, os estagiários contam suas trajetórias de vida para os alunos, motivando-os e ajudando-os a perceber que é possível transformar a realidade. (INSTITUTO UNIBANCO, s/ data)

Nossa leitura sobre a Roda de Conversas, apresentada nos parágrafos anteriores, nos aproxima da discussão sobre Conhecimento, que nos ajudou a perceber a proposta do Projeto enquanto uma tentativa de Recontextualização, teoria desenvolvida por Bernstein (apud LOPES E MACEDO, 2011), uma vez que o discurso institucional é deslocado de sua instância anterior para uma nova, e este processo envolve relações de poder, onde há um espaço para intervenção da ideologia. Quando a ideologia entra no discurso pedagógico, confere-se o processo de recontextualização.

Segundo leitura de Lopes e Macedo sobre Bernstein ao pegar o discurso recontextualizador e desloca-lo para um novo lugar recontextualizado, esse descolamento não é neutro, ele é carregado de ideologias e negociação favoráveis a quem o desloca. Dessa forma, ao se recontextualizar um assunto existe um grande movimento de poder, que garante prioridade a uns saberes e retira importância de outros.

Cabe salientar, portanto, que o processo social de recontextualizar não é um processo desenvolvido somente pelo professor, ou tutor – no que se refere ao Programa Entre Jovens –, mas há todo um contexto recontextualizador, que busca dar diferentes focos aos diferentes textos sociais produzidos, a fins de ensino.

Entretanto, é importante ressaltar que escola não é apenas um receptáculo de saberes produzidos em outras instâncias, sejam estes saberes científicos ou de vida, mas que esta atua também como instância política, ou seja, também participa na prática de atribuição de sentidos, reinterpretando estes diferentes saberes sociais para fins de ensino, com objetivos pré determinados.

Na recontextualização, os diferentes textos sociais são simplificados, condensados e reelaborados. Partes são

aproveitadas, outras são desconsideradas, releituras são feitas e ideias inicialmente propostas são inseridas em contextos outros, que permitem sua ressignificação. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 104)

Sabendo que na passagem de um discurso ao outro, esta recontextualização é permeada por objetivos de ensino e ideologias pedagógicas, as autoras nos atentam que em uma tentativa de minimizar os efeitos ideológicos de uma recontextualização do discurso pedagógico, a forma mais eficaz seria desvelar como esta recontextualização é realizada, assumindo as movimentações discursivas deste processo.

Entretanto, pensar a Roda de Conversas dentro de um contexto mais amplo que objetiva o Projeto, nos permite refletir sobre os limites no qual esta se apresenta enquanto recontextualização ou enquanto uma seleção do que vale a pena ensinar, uma vez que busca se enquadrar em objetivos mais amplos do PEJ, como a melhoria dos índices de avaliação no SAEB.

Do amplo conjunto de ideias, conhecimentos, saberes teóricos e práticos já produzidos ou a serem produzidos socialmente, com toda a carga de valores éticos e morais que lhe estão associados, o dispositivo pedagógico é que regula a seleção e distribuição daquilo que é encaminhado aos diferentes grupos da sociedade, por meio de uma comunicação pedagógica, regulando também o para quem, para quê, por quem, como, quando e onde dessa comunicação. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 101)

Reforçando nossa leitura do Projeto enquanto uma política curricular e falando do lugar privilegiado que ocupo enquanto estagiária do Projeto, onde tenho acesso a vivência do mesmo, para além do documento “Guia de implementação do Projeto Entre Jovens” que visa direcionar o mesmo e tendo a escola enquanto espaço político de negociação de sentidos, é válido destacar que – embora o documento não se pretenda inicialmente assim – na aplicação do mesmo, na escola em qual pratico estágio, é importante que o Projeto venha a dialogar com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que funciona. Este fato atribuiu a mesma a titulação enquanto escola de excelência na aplicação do Projeto, iniciativa esta que partiu do diretor na unidade.

Entretanto, apesar do objetivo da Roda de Conversa obter uma proposta mais ampla de compreensão do valor dos estudos, a roda parte de assuntos relacionados ao dia a dia dos alunos, mas está sempre sendo direcionada para o

âmbito do conteúdo, cerceando seu caráter mais amplo, para desenvolver os saberes que são valorizados no PEJ, sempre Língua Portuguesa e Matemática.

Nossa análise nos levou a perceber a roda como mais uma forma de controle da significação, tal como mais um instrumento de ensino dos conteúdos disciplinares. Neste sentido, colocamos sob suspeita o caráter livre de tais conversas, destacando também a forte cobrança para melhoria em índices de avaliações externas dos alunos participantes.

A eficácia do projeto busca ser comprovada a partir de avaliações, com 39 questões cada, enviada pronta para aplicação¹⁰⁶. Há uma primeira avaliação diagnóstica, onde busca-se perceber onde os conteúdos nos quais os alunos possuem maior dificuldade, montando uma planilha a partir disso, que servirá de guia para trabalhar ao longo das aulas de tutoria. No fim do ano¹⁰⁷, a mesma avaliação é aplicada, a fim de verificar se ocorreu evolução.

Em outros Estados, inclusive, o Instituto promove um Concurso entre as escolas, onde “as melhores escolas são premiadas” (ECOD, 2011), recebendo 1 kit conforto (geladeira, sofá e micro-ondas) e 1 kit sala multimídia (notebook, projetor e tela) e 1 kit esportivo (mesa de ping pong, kit vôlei e kit futebol), em um *rankeamento* das 3 melhores.

Apesar do discurso utilizado de preocupação com a evasão escolar e a importância dos estudos na vida dos estudantes, ocorre uma cobrança veemente a partir das avaliações, onde mensalmente os estagiários precisam ‘prestar contas’ dos índices de frequência da turma e bimestralmente apresentar planilhas contendo as notas que os mesmos tiveram nas provas da Prefeitura e o conceito global do bimestre. A nota do aluno – na escola em que atuamos – é formada por 5 pontos da prova da prefeitura e 5 pontos da prova do professor de cada disciplina, entretanto, as planilhas só levam em conta a prova da Prefeitura, que é padronizada para todo o Município. Os conceitos são formados a partir da soma das notas de todas as disciplinas e divididos em I (insuficiente), R (regular), B (bom) e MB (muito bom), reduzindo o aprendizado em resultados numéricos.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O PEJ, compreendido neste trabalho enquanto uma política curricular,

¹⁰⁶ Vale ressaltar que a mesma avaliação é utilizada desde – aproximadamente – 2009.

¹⁰⁷ Este ano, excepcionalmente, a segunda avaliação foi enviada ao término do primeiro semestre.

é pensado enquanto tentativa de fechamento de sentidos, luta por significação. Neste sentido, diferentes discursos estão em disputa e sendo a todo instante ressignificados, sentidos tais como currículo, aprendizagem, qualidade da educação, dentre outros. Estes discursos vão sendo articulados na produção do discurso pedagógico que, no caso do PEJ, articula-se em combate a evasão escolar.

Percebemos que as questões curriculares propostas de maneira mais livre nas Rodas, no fim, buscam atender a demandas de saberes legitimados, disciplinados, que partem de demandas externas (avaliações da Prefeitura). Neste sentido, questionamos o caráter livre da Roda, colocando-a sob suspeita no que diz respeito a uma seleção de saberes “que valem a pena”, sendo assim, mais um dispositivo de controle de significação.

Não acreditamos na existência de um saber que se sobreponha a outros. Sendo assim, qualquer proposta curricular deve existir como espaço onde os diferentes saberes sejam valorizados, sem hierarquia. Defendemos, portanto, que a Roda se faça um momento onde diferentes saberes possam ser discutidos, desenvolvidos e hibridizados, valorizando a pluralidade existente neste espaço (na escola), para que o valor dos estudos no amanhã não se reduza a notas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ECODESENVOLVIMENTO, 2011. Disponível em www.ecodesenvolvimento.org. Acesso 14/07/2016.

INSTITUTO UNIBANCO, s/ data de publicação. *Passo a Passo para implantação da Metodologia Entre Jovens*. Disponível em <http://www.aedmoodle.ufpa.br/>. Acesso 03/07/2016.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. RIO EDUCA, s/ data de publicação. Disponível em <http://www.rioeduca.net>. Acesso 10/07/2016.

- LVI -

DE “GESTOR” A “FAZEDOR”: O DISCURSO E O PERFIL DOS COORDENADORES

Nivia Cursino - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBEF/UERJ (Brasil).

ABERTURA

Discutir sobre a produção do PPP nas escolas do município do Rio de Janeiro não é meramente falar sobre um documento exigido por instâncias maiores, mas significa fazer referência sobre os discursos presentes ao compreendê-lo como uma política identitária. Esse pensamento sobre o projeto político-pedagógico se liga à ideia de um documento que produz currículo por meio das ações dos sujeitos, visto que, para além de todas as práticas cotidianas, o documento nos convida a ponderar sobre as disputas de poder, processos históricos, discursos e negociações presentes no seu desenvolvimento.

Tomamos com base a Lei N.º 2619 de 16 de janeiro de 1998, nº 08/E-DGED de 18 de novembro de 1997, E/DGED Nº 1, de 29 de agosto de 2006 que discorrem sobre o papel do coordenador pedagógico e suas respectivas atribuições diretamente ligadas construção do projeto político-pedagógico. Abordamos a produção curricular como movimento de construção do projeto político-pedagógico e, não nos referimos unicamente aos documentos oficiais encaminhados pela SME/RJ, mas todas as ações produzidas nos espaços institucionais, que nesta pesquisa são consideradas como políticas identitárias.

Retomamos a perspectiva do ciclo contínuo de políticas, de Stephen Ball, assumindo a ideia de diálogo contínuo entre os diferentes contextos, voltando-nos sobretudo para o contexto de produção textual e o contexto da prática. Optamos por utilizar tal metodologia, no esforço de romper com a diferenciação entre implementação e produção curricular, visto que reconhecemos a presença do movimento de sentidos em todo o trajeto de construção curricular. Assim,

contemplamos a função do coordenador pedagógico e a produção do PPP estão diretamente intrincados, pois tanto o cargo quanto o PPP foram instituídos pela SME/RJ e retratam o reconhecimento de uma identidade institucional, portanto, uma ação coletiva.

Escolhemos por realizar entrevistas semiestruturadas com 6 (seis) coordenadores atuantes no cargo ou que já exerceram, dentro de um período que envolve o ano de criação do cargo de coordenador pedagógico – 1997, até a sua última atualização realizada pela SME/RJ sobre o cargo do coordenador, de 2012 e em vigor até a presente data. Não escolhemos um coordenador por Coordenadoria Regional de Educação (CRE), pois não seriam possíveis por conta das mudanças dos sujeitos do cargo e por requer o livre consentimento dos coordenadores.

Elegemos por investigar o cargo de coordenador, pois reconhecemos que para falar do Projeto Político-Pedagógico é fundamental conhecer a maneira a qual seus atores o constrói. Por isso, focamos na análise das entrevistas considerando a pertinência dos fatores que fundamentam as relações e os significados na produção do projeto político-pedagógico dentro do seu caráter coletivo e plural, assim como a relevância do papel do coordenador na mediação e produção do PPP.

O contato com os coordenadores, principalmente a professora que realizamos a entrevista piloto – Catarina trouxe-nos um olhar diferenciado diante de tudo que vínhamos escutando sobre a trajetória e produção do PPP. Inclusive, nos possibilitou ampliar a compreensão do real significado do PPP dentro dos movimentos políticos em que os coordenadores estão diretamente ligados. Cabe destacar que não encontramos constrangimentos ou resistências ao relatarmos sobre suas trajetórias como coordenadores, considerando que este cargo lida com instâncias superiores e grandes embates dentro e fora da escola.

“ANTES DISTO A MINHA VISÃO DE COORDENADORA ERA... E AGORA, OQUE FAZER?”

Partindo da premissa que os coordenadores, assim como os professores, são produtores de currículo e que diferentes sentidos são construídos por meio de suas ações, buscamos compreender como os coordenadores norteiam a produção do PPP, visto que como documento coletivo tem como objetivo fundamentar uma determinada prática, assim como produzir significados nos espaços institucionais juntamente com os sujeitos do cotidiano escolar.

Não estamos fazendo separação entre a política como texto (escrita) e a política como discurso (linguagem), pois admitimos que ambas sejam produtoras de sentidos e ações complementares e necessárias uma a outra. Reconhecemos nos discursos dos coordenadores a articulação dos diferentes sujeitos e contextos no movimento de produção do projeto político-pedagógico. Pretendemos romper também com separação entre o projeto político-pedagógico como uma produção documental e as práticas curriculares, como se o primeiro não fosse uma produção curricular, assumindo assim como ferramenta de planejamento curricular e circulação de sentidos entre os diferentes contextos.

Em uma entrevista, Ball ao falar sobre os contextos afirma:

[...]dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática[...] pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto da prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p.307).

Segundo a Lei n.º 2.619/98, as atribuições específicas do coordenador, responsáveis pela capacitação e produção do PPP, é a elaboração do planejamento, fazer e avaliar o currículo bem como o andamento do trabalho pedagógico em consenso com as Diretrizes vindas da SME/RJ. Sabendo-se que o PPP é o princípio vital da instituição educacional, a DCNEB faz uma ligação direta com o caráter qualitativo avaliativo, ainda que também estejamos entendendo que o PPP não é apenas uma ferramenta de planejamento e identidade coletiva, como também ferramenta de resistência em relação à própria DCNEB.

Vemos a importância da sua função, diálogo, movimento e construção do PPP, a fim de conduzir a formação de uma identidade coletiva, assessorando

[...] o diretor na coordenação da elaboração do planejamento; execução e avaliação curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em consonância com as diretrizes emanadas da SME/RJ,[...]. Não se caracterizando como um aplicador dos programas e serviços técnicos, mas com atribuições mais ligadas à coordenação, visando à elaboração de um trabalho

pedagógico contínuo e adaptado ao perfil de cada escola. Principalmente, a construção do projeto político pedagógico da escola, a integração dos professores, a organização junto com o diretor das reuniões periódicas da escola: “centros de estudos”, conselhos de classe e demais atividades de cunho pedagógico.

Art.22 §4º [...] acompanhar o cumprimento das estratégias de dependência previstas no Projeto Político-Pedagógico da Escola. Investigando a relação entre a produção do PPP e as resoluções pertinentes ao mesmo, apresento uma perspectiva sobre as possibilidades de perda de sentidos deste documento. (RIO DE JANEIRO, 1998a, pp.4-5)

Também no Decreto Nº 28.878/2007 é retomado o envolvimento do coordenador com o PPP, conforme destacamos:

Art. 15 O Conselho de Classe (COC), espaço democrático escolar por excelência, será realizado conforme Calendário Escolar definido pela SME a cada ano letivo, com o objetivo de fazer a análise e tomar as decisões sobre:

I - o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico;

As Diretrizes inspiram-se nos princípios constitucionais e na LDB e se operacionalizam – sobretudo por meio do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, do sistema de avaliação, da gestão democrática e da organização da escola – na formação inicial e continuada do professor, tendo como base os princípios da educação integral de todos, atendendo-se às dimensões orgânica, sequencial e articulada da Educação Básica.

Nesse contexto educativo, passamos a ter o entendimento de que a instituição escolar, hoje, dispõe de instrumentos legais e normativos que lhe permitam exercer sua autonomia, instituindo as suas próprias regras para mudar, reinventar, no seu projeto político-pedagógico e no seu regimento, o currículo, a avaliação da aprendizagem, seus procedimentos...

Na organização curricular da Educação Básica, devem-se observar as diretrizes comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam. Cada etapa é delimitada por sua finalidade, princípio e/ou por seus objetivos ou por suas diretrizes educacionais, claramente dispostos no texto da Lei nº 9.394/96...

(Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p.35).

Na leitura das resoluções elaboradas para definir qual é o papel do coordenador pedagógico, vemos como estas vêm sofrendo transformações ao longo dos anos devido as modificações do contexto político, e com isso o “papel” do coordenador também. Diante disto, não podemos deixar de considerar o coordenador como figura principal e pertencente ao ciclo contínuo e articulador entre os diferentes contextos na produção do PPP.

Cabe destacar que mesmo sendo o PPP uma ação exigida pela CRE e SME/RJ, os coordenadores são vistos neste estudo como produtores de novos sentidos ao articularem as diferentes demandas - externas e internas - ao documento que busca refletir a identidade institucional. E assim, ao produzirem o PPP retrata as práticas curriculares específicas de uma instituição, definindo assim como uma política identitária.

Frangella e Barreiros (2007) contribuem conosco ao evidenciar uma perspectiva discursiva da construção curricular. As autoras apresentam uma investigação das políticas curriculares como elaboração transitória e que acontece em meio às interações, negociações e disputas. Entendemos que a produção curricular está fortemente conectada com os movimentos políticos que fundamentam as ações instituídas nas escolas e, por isso, refletem diretamente na construção do PPP.

Ainda que o projeto político-pedagógico esteja como estratégia de fortalecimento institucional previsto na LDB 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais e as Resoluções referentes às atribuições do coordenador, ele não é oficialmente visto como ferramenta de planejamento. Assim, os coordenadores têm suas resoluções para que sejam definidas quais são suas atribuições a fim de implementar o currículo da rede.

A Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro instituiu como parte da equipe gestora da escola, desde 1998, a função de Coordenador Pedagógico, sendo este responsável por mediar e integrar as diversas ações que constituem o fazer dos Professores, valorizando o coletivo da escola, investindo no espaço escolar como locus de formação e viabilizando práticas pedagógicas efetivas e significativas que contribuem para o sucesso escolar. (EDITAL E/DGED Nº 1, DE 29 DE AGOSTO DE 2006.)

Diante do exposto, recorreremos às percepções dos entrevistados sobre o que é ser coordenador e que as mesmas se diferenciaram ao longo do processo de análise das entrevistas. A partir de então percebemos algumas características

atribuídas ao próprio perfil, tais como: “fazedor”, “multiplicador”, “gestor”, “tradutor” etc.

Sabe porquê que é fazedor? Porque hoje ele só faz assim, é... separar provas, aplicar provas, ajudar o professor, são todos esses “projetos doidos” que estão vindo da Secretaria de Educação. (Professora Roberta¹⁰⁸).

[...]o que é o coordenador pedagógico? ... a minha visão de coordenador pedagógico era o cara que vinha com a pauta azul na mão me cobrar a bendita da “tal lista” de notas lançadas e falta do lado...era um cara que era praticamente administrativo... (Professor Márcio).

As entrevistas também destacam que o coordenador possui responsabilidades próprias de gestão, organização, articulação, produção e negociação na comunidade escolar no movimento requerido pela produção do PPP. Assumir o cargo requeria dele participar dos cursos de formação e capacitação oferecidos pela SME, como mais uma de suas atribuições.

[...] a gente fez curso, [...], a gente ficava depois do horário e a gente fazia o acompanhamento, as atividades. Eram cursos mesmos pra como é que se montaria o PPP da escola [...] (Professora Catarina).

Com base na entrevista piloto realizada, a eleição para a ocupação do cargo de coordenador requeria antes que o professor fizesse o curso, em seguida realizasse uma prova; respondesse questões relativas ao cargo para validar a inscrição; cinco anos no mínimo de regência de turma e curso superior. Tais requisitos teriam a finalidade de validar se o coordenador teria o domínio do conhecimento teórico-metodológico para o desempenho da função.

Segundo a professora Roberta, a criação do cargo de coordenador exigiu a preparação destes sujeitos para a discussão do novo modelo de política curricular, fazendo com que inúmeras condições fossem cumpridas a fim de contemplar uma identidade institucional. Concluímos que a construção de uma

¹⁰⁸ Os nomes dos entrevistados são fictícios com o objetivo de preservar suas identidades, atendendo os critérios da ética nas pesquisas em Educação. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que referenda a investigação.

identidade coletiva perpassa pela produção de uma identidade individual, pois o sujeito precisa compreender qual é seu papel diante das demandas coletivas aos quais estará inserido.

Desta forma, os movimentos de produção do PPP passaram a assumir sua relevância nos espaços institucionais. O coordenador formularia um documento que retratasse e direcionasse o perfil coletivo. Ele “[...] estava ali para unir os professores, para escola poder ter uma linha de trabalho, ter uma espinha dorsal, em cima do PPP, pra gente falar a mesma linguagem”. (Professora Roberta).

Diante das novas ações exigidas, a SME/RJ elaborou um documento que buscava nortear o perfil e as atribuições desse coordenador. Sua definição configuraria num profissional gestor, que pretendesse a produção de trabalhos pedagógicos ininterruptos que estivesse de acordo com o caráter de cada instituição. De acordo com a Resolução n. 2.619 (1998a, pp.4-5), “foi instituído o cargo de coordenador pedagógico que representava o profissional que pudesse organizar a gestão pedagógica da escola”.

Ainda que por meio de resoluções se tente estabelecer um retrato de um coordenador demarcando um perfil que se pretende, consideramos que ele seja sujeito articulador e que transite entre os diferentes contextos como “ponte” de produção de sentidos. Sua função é dar movimento aos processos de negociação e produção do projeto político-pedagógico como prática curricular e construtor de uma política identitária.

BREVE CONCLUSÃO

As modificações que percebemos ao longo do estudo reflete na função do coordenador, envolvendo o apagamento ou talvez a irrelevância de descrever um perfil articulado ao projeto político-pedagógico. Os movimentos exigidos da produção do PPP, a forma como são conduzidos, as condições de criação, fortalecimento, continuidade e transição interferem diretamente para as propostas e ações que decorrem dele como instrumento de manifestação identitária coletiva, curricular e de planejamento envolvendo novas práticas e relações de poder.

O discurso de valorização de uma identidade e do coordenador como articulador entre os diferentes contextos se transforma de acordo com as determinações que se vinculam com esta gestão. Ainda que se tenha fechamentos de uma política predominante, estes são transitórios e envolvidos por processos

de resistência. Assim, as mudanças políticas criaram novas exigências, visto que o coordenador passa a exercer um cargo de indicação e confiança do seu gestor.

Ainda que a maneira de ocupação do cargo de coordenador tenha se modificado conforme as exigências institucionais, de acordo com os depoimentos o PPP é um documento coletivo que apesar da exigência de um órgão “superior” – a CRE – requer uma preocupação para sua organização e efetivação em sua prática. O reconhecimento da pluralidade dos sujeitos envolvidos, a dinâmica e a relação dos movimentos dos diferentes contextos é cenário para sua construção. Existe também a dificuldade de compreender a complexidade do documento, visto que ele não apenas “chega” ao currículo, como ele é também uma maneira de fazer o currículo.

A necessidade de cursos para produção do projeto político-pedagógico era pela função deles darem “instrumentos”, ferramentas de elaboração. A “distribuição de papéis”, segundo nossas análises, foi fundamental para que os sujeitos envolvidos nesse movimento, soubessem fazer uso para que a partir deles fossem fomentados debates e negociações de sentidos a fim de “dar” essa identidade. Por isso, a forma de produzi-lo também é política, pois são tomadas de decisões e posições que surgem da necessidade de definição de como colocar em prática e articular o conhecimento e interesses de cada sujeito envolvido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIROS, Débora Raquel Alves. FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *As múltiplas dimensões de uma política-prática curricular: o caso da Multieducação na cidade do Rio de Janeiro*, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013.

BRASIL. Lei Municipal nº 2.619, 1998.

BRASIL. Secretaria Municipal da Educação, RJ. Nº 08/E- DGED de 18 de novembro de 1997.

BRASIL. Secretaria Municipal da Educação, RJ. Edital E/DGED Nº 1, DE 29 DE AGOSTO DE 2006.

BRASIL. Sistema Municipal de Ensino, RJ. Decreto Nº 28.878/2007

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J.Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educ. Soc., Campinas, Vol.30, n.106, p.303-318, jan./abr.2009.

- LVII -

ANALISANDO O CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: TRANSFORMAÇÃO OU MAIS DO MESMO?

Noélia Carolina Silva de Melo - UFRPE/FUNDAJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

O surgimento da ciência moderna, a partir principalmente da Revolução Científica do século XVI, veio de encontro ao paradigma dogmatizante dominante até então. Como resistência a tal forma de se conhecer, os princípios da Ciência Moderna se construíram a partir do pressuposto da possibilidade de separação entre o ser o saber.

Principalmente a partir do século XVIII, momento de maior influência do pensamento cartesiano, a razão passa a ser valorizada enquanto única possibilidade para se conhecer a realidade. Fazenda (2003) ilustra bem esse momento:

O *mim* mesmo, o *eu*, o *sou* são reduzidos ao *penso*. Somente conheço quando *penso*. Conheço com o intelecto, com a razão, não com os sentimentos. Conheço minha exterioridade e nela construo meu mundo, um mundo sem *mim*, um mundo que são *eles*, porém não sou *eu*, nem somos *nós*. (FAZENDA, 2003, p. 16)

Santos (2008, p. 21) afirma que esta nova racionalidade científica tornou-se um modelo global e totalitário que passou a negar o caráter racional de todas as formas de conhecimento que não fundamentavam-se em seus princípios epistemológicos e modelos metodológicos.

Baseados nesses princípios, os cientistas modernos passam a estabelecer

as características desse modo de conhecer que gradativamente tornou-se o novo paradigma dominante. Segundo este paradigma, o mundo ao nosso redor é de tal modo complexo que para compreendê-lo é necessário dividi-lo e classificá-lo. Para que, a partir de tais classificações seja possível estabelecer relações sistemáticas entre o que se separou para, por fim, a partir das regularidades observadas, formular leis gerais. Nesse contexto, a matemática se apresenta enquanto disciplina mestra. Santos (2008, p. 26-27) afirma que “a matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria.” Para este paradigma, o “rigor científico afere-se pelo rigor das medições” (SANTOS, 2008, p. 27), desta forma, só tem importância científica aquilo que pode ser quantificável.

Esse movimento histórico de separação do saber formalizado da vida cotidiana foi central não só para a evolução do conhecimento científico, como também para a construção das escolas formais, influenciando as funções e ao modelo assumido por elas. A escola tradicional separou as crianças do convívio dos adultos e, segundo Philippe Ariès (*apud* MOLL, 2008, p. 13), colocava-as numa espécie de quarentena. As crianças deixaram de aprender diretamente com os adultos de seu convívio e encontraram na escola um espaço de treinamento para a vida.

Percebe-se que se destinou-se à escola a função de difundir o legado cultural acumulado pela humanidade, prezando pela intelectualidade, disciplina e obediência, excluindo deste processo as questões subjetivas do sujeito, que deveriam, por sua vez, ser tratadas pela família/comunidade. Desta forma, fica clara a separação entre os processos de aquisição dos conhecimentos dos processos de socialização, de afetividade, colocando em lugares sociais diferentes a educação – aspecto mais amplo de formação do sujeito – da aprendizagem – mais específico e relacionado principalmente ao viés cognitivo.

Conceber a escola enquanto a instituição que se ocupa da transmissão do legado cultural, que é a proposta da escolarização tradicional, “pressupõe certo grau de homogeneidade cultural prévia, que garanta a coincidência de objetivos, valores e expectativas em relação ao saber e a escola”. (CAVALIERE, 2002, p. 256)

Tais discussões podem ser relacionadas com as teorias do currículo no modo como apresentadas por Silva (1999). Primeiramente, o autor define teoria enquanto uma maneira de estruturar e organizar o nosso modo de ver a 'realidade' (SILVA, 1999, p. 17). Desta forma, o autor classifica as teorias do currículo nas seguintes categorias: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. O

que diferencia as teorias críticas e pós-críticas das tradicionais é a questão do poder. As teorias tradicionais tem como pressuposto a ideia de neutralidade, separação dos saberes e "cientificidade". Por outro lado:

"(...) as teorias críticas do currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo." (SILVA, 1999, p. 17)

Apesar de ainda ser comum em nossos dias a reprodução de características fortemente relacionadas à escolarização tradicional – quais sejam: a separação entre vida e aprendizagem, o foco na absorção do conhecimento científico acumulado pelas gerações, entre outros – encontramos ao longo da história contribuições de diversos educadores que defendiam noções e práticas de educação que se aproximavam da concepção de Educação Integral.

Podemos citar, por exemplo, as contribuições do filósofo Jean-Jacques Rousseau. De acordo com Sousa (2007, p. 40), "*no ideário educacional de Rousseau a centralidade da criança revela, sobretudo, uma proposta de uma educação integrada, parte mesma da sua própria vida.*" As contribuições de Pestalozzi também se aproximam da noção de Educação Integral. O educador suíço defendia "que a educação requeria ambiente e situações o mais naturais possíveis". (SOUSA, 2007, p. 42) Embora se encontrem contradições nas propostas dos autores, todas essas contribuições, de certa forma, prepararam terreno para o surgimento do movimento que propôs uma nova forma de se conceber e construir a escola.

Os pressupostos da escola tradicional foram colocados em questão com a crescente urbanização gerada a partir da Revolução Industrial, novas ideias e práticas foram surgindo desde então, buscando reencontrar a vocação desta instituição na sociedade democrática. Essas novas ideias e práticas foram reunidas no que se denominou de Escola Nova:

De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da *atividade* ou *experiência* em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram. (CAVALIERE, 2002, p. 251)

O movimento da Escola Nova, ao tentar reaproximar os processos educativos realizados pela escola da vida cotidiana dos alunos, fez uso das noções de Educação Integral. Ao pensar na formação do sujeito completo – não apenas cognitivo – imerso em um determinado cotidiano, começa-se a idealizar e vivenciar uma prática educativa que de alguma forma contemplasse as multidimensões do sujeito.

Várias experiências escolanovistas foram realizadas em todo mundo e, apesar de apresentarem diferenças entre si, tais ideais e práticas coincidiam no sentido de propor uma escola que valorizasse a ação, a liberdade, a aproximação entre a aprendizagem e a educação. As propostas escolanovistas sistematizadas que ganharam maior visibilidade foram as de Claparède, Montessori, Decroly, Dewey e Freinet (CAVALIERE, 2002, p. 254).

É importante ressaltar que o que se propôs no século XX, apesar de servir de base para muitas das propostas atuais de educação integral, não contempla totalmente as demandas da sociedade contemporânea. Deve-se levar em consideração o momento sócio-histórico de surgimento dessas primeiras propostas para compreender suas características.

Assim como na Europa, o escolanovismo no Brasil ganha força a partir do processo de acesso das grandes massas à escola. O acesso das grandes massas à escolarização é um processo relativamente recente no Brasil. As reivindicações pela garantia do acesso de todos à Educação de qualidade surgem imbricadas à luta pelo voto secreto e livre na década de 1920 do século passado. Até então a escola pública durava cinco anos, seguida de um curso complementar. (LECLERC, MOLL; 2012) Na tentativa de se ampliar o acesso a escola a uma parcela cada vez maior da população, suprimiu-se o tempo e as funções da escola. Diante deste panorama, grupos sociais das mais diversas origens teóricas e metodológicas desenvolveram propostas utilizando-se da concepção de Educação Integral. Anísio Teixeira, um dos mentores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, é um nome muito citado quando se discute o histórico da Educação Integral. Tais referências constantes se justificam pelos ideais e experiências em Educação Integral desenvolvidas por ele. Embasado numa noção de educação escolar que:

“(…) desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia.” (TEIXEIRA; 1959, p. 79)

Na década de 1950, o educador pôde por em prática tal concepção com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador - BA. Neste Centro, os conteúdos vistos tradicionalmente pela escola ocorriam durante um turno nas chamadas Escolas-Classe e, no contraturno, eram desenvolvidas atividades variadas nas chamadas Escolas-Parque. Tal modelo de organização escolar serviu de base para outras experiências: como as Escolas-Classe e Escolas-Parques de Brasília e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) no Rio de Janeiro.

Além dessas, outras experiências, com metodologias diversas, se desenvolveram no país utilizando noções de Educação Integral. As experiências de municípios como Belo Horizonte/MG, Apucarana/PR, Nova Iguaçu/RJ, entre outras, ganharam destaque por seus bons resultados.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Os resultados que aqui se apresentam foram construídos a partir de um Estudo de Caso realizado em uma escola de tempo integral da Prefeitura da Cidade do Recife, entre os anos de 2013 e 2014. A investigação objetivou compreender as concepções de Educação Integral presentes naquele contexto, assim como seus principais desafios e possibilidades. No que diz respeito aos desafios, o cansaço dos alunos foi um aspecto que muito apareceu nas falas das professoras relacionado com à questão curricular. Elas afirmaram que, devido à forma como o currículo é organizado, os alunos sentem muito cansaço, principalmente no turno da tarde.

“Porque, pra eles, é muito cansativo, né? E essa escola aqui em especial porque ela é muito grande. Então tudo o que eles têm que fazer... eles vão lanchar lá do outro lado, aí vão pro recreio lá na quadra, então é tudo muito grande. O consumo de energia deles é muito grande, então à tarde, geralmente, eles têm que ter esses momentos de descanso.”
(Professora 1)

“Fica cansativo, fica enfadonho, principalmente pra gente que trabalha à tarde. Porque pela manhã é mais fácil, porque ele vem de casa, tudinho... Mas à tarde a gente já pega ele sobrecarregado, uma certa carga já da manhã e pra trabalhar à tarde, às vezes, fica meio que difícil...” (Professora 2)

Diferentemente dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental – do 6º ao 9º ano – que participavam das atividades do Programa Mais Educação (PME) no contraturno, os alunos das séries iniciais dessa escola, tinham, na época

da investigação, as disciplinas curriculares divididas nos dois turnos. Isso faz com que eles tenham aula pela manhã e à tarde dos componentes curriculares “tradicionais” – Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, sem participar das oficinas de, por exemplo, capoeira, dança, culinária; como acontece com os participantes do PME. Além disso, não há na escola um espaço para o descanso das crianças. Sobre essa problemática, a professora 1 explica:

“Eu acho que eles ficam mais cansados... Principalmente os menores, assim... O ano passado eu tive uma experiência com o Grupo 5 e esse ano com o primeiro ano, que eles são ainda pequenos – seis, sete anos – e, no final da aula, eles dormem. Depois do recreio, geralmente assim, se eu for fazer alguma atividade mesmo de escrita, de leitura, eles não conseguem se concentrar porque eles dormem.”(Professora 1)

Nessa forma de organizar o currículo, há um enfoque muito grande às atividades de leitura e escrita. Sobre isso, a Professora 2 faz uma crítica. Para ela, o modelo de Educação Integral que a escola vem adotando, pelo menos para as séries iniciais, acaba objetivando somente a melhoria nos índices avaliativos nacionais.

“Mas aqui tem muitos ajustes ainda pra ser feito. Porque o que a gente hoje percebe de Escola Integral, que eu tenho um pouco de conhecimento de Escola Integral é que o foco da Escola Integral, do modelo de escola integral que a gente tem atualmente é de estatística. De dados. Ainda não chegou realmente na questão da qualidade do ensino, de ser voltado para o ensino... Falta muito ainda... Ainda tem muita coisa a ser feita pra gente realmente atingir esse modelo de escola integral.” (Professora 2)

A questão do aumento das médias dos índices avaliativos nacionais está prevista no Texto de Referência para o debate nacional quando se alerta que, apesar deste aumento ser um dos objetivos da política, é preciso atenção para que as práticas não acabem se resumindo a uma mera multiplicação dos processos tradicionais de escolarização e que não se percam de vista os verdadeiros pressupostos da Educação Integral.

“Nesse contexto, é importante ressaltar que o aumento do tempo escolar necessário à Educação Integral que propomos não objetiva dar conta apenas dos problemas

que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação, pois o que se pode constatar, em alguns casos, é que o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa, tem gerado processos de hiperescolarização, que não apresentam os resultados desejados.” (MEC/SEB, 2009, p. 36)

Objetivando superar os processos de hiperescolarização que podem estar se formando, a professora 1 apresenta em sua fala algumas sugestões de modificações que podem auxiliar neste processo.

“Eu acho que a gente tem que mesclar essas aulas... Que é uma tentativa do que a gente faz aqui, mesclar as aulas com outras atividades. Mas, nem sempre, numa rede de ensino isso é garantido. Porque a gente garante que tenha um professor na sala, mas daí o professor estar preparado pra fazer uma atividade cultural, fazer uma atividade de Educação Física com eles, porque eles não têm... Fazer uma recreação, que nem sempre tem estagiário... Então assim, têm que ser garantido essas outras atividades. Mas a rede de ensino precisa estar preparada pra isso, né? Precisa garantir que tenha profissional, que tenha recursos humanos... Porque ela só garante o professor e o professor nem sempre dá conta disso tudo.” (Professora 1)

As sugestões apresentadas na fala acima acabam revelando outro desafio: a reconstrução da identidade do profissional docente nesse contexto. Na política se argumenta em favor de uma qualificação do tempo ampliado, com a ampliação também das atividades e dos sujeitos que participam dos processos de ensino-aprendizagem, mas o que acaba acontecendo na prática é uma sobrecarga para alunos e professores, já que não há um currículo diversificado. Ou seja, os alunos passam o dia inteiro na escola assistindo aulas das disciplinas curriculares tradicionais ou em momentos de recreação sem a devida orientação, o que nos leva a concluir que ainda há grandes desafios a serem vencidos para se alcançar uma Educação desses sujeitos em sua multiplicidade e complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados construídos a partir deste contexto, apontaram para uma duplicação do currículo tradicional nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e um foco específico no ensino da leitura e da escrita, com vistas à melhoria da colocação da escola nos índices avaliativos. Os resultados dessa

investigação demonstraram que a maioria dos desafios relacionados à questão curricular, apresentados no contexto da prática, deriva da tentativa de adequar esse nova configuração de tempo escolar aos moldes tradicionais de escola e de currículo. Desta forma, podemos concluir que, apesar das profissionais entrevistadas apresentarem um discurso coerente com um conceito de Educação Integral mais próximo das perspectivas críticas e pós-críticas, os desafios da prática se apresentam enquanto impeditivos de colocar tais conceitos e ideais em prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. Revisão Histórico-Crítica dos Estudos Sobre Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Capítulo 1).
- LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul/set. 2012.
- MEC/SEB. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MOLL, Jaqueline. (Org.), Série Mais Educação, 2009. Disponível em: <HTTP://portal.mec.gov.br/dmdocuments;cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em 10/02/2014
- MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de Educação Integral? In: *Salto para o futuro – Educação Integral*. Ano XVIII, boletim 13, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* - Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. *Pedagogia: fundamentos da educação da criança*. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

- LVIII -

INFORMAÇÃO ESTRATÉGICA: OS INDICADORES EDUCACIONAIS E OS ÓRGÃOS DE FOMENTO.

Paula Regina de Moura França Alves SEDUC/PE (BRASIL)

INTRODUÇÃO

Com mudanças promovidas por governos anteriores que perpassam os Governos de Itamar Franco e consolidada nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), além da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, trouxeram uma série de mudanças para o modelo de gestão da educação.

Hermida (2011) e Dutra (2012) sinalizam acerca da necessidade de uma reorganização nas três esferas: municipal, estadual e federal para atender os fins educativos. No novo contexto, a gestão escolar e seus processos internos e externos ao ambiente sofreram mudanças. O papel do gestor escolar frente aos resultados obtidos e mensurados pelos indicadores educacionais, a forma de gerir a escola, a consolidação da gestão democrática, política de responsabilização (*accountability*), requeriam a partir de então atitudes que respondessem a esta nova conjuntura.

Apesar dos avanços no que diz respeito ao financiamento e à manutenção dos diferentes níveis, modalidades e etapas da educação; observa-se que há uma deficiência na quantidade dos mesmos e tal fato reflete na qualidade. É importante ressaltar que tanto a CF de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 preveem complementação dos recursos para educação através de outras fontes orçamentárias. Nesse sentido, conhecer as agências de fomento da educação, bem como suas possibilidades de requerê-los torna-se importante.

Nesse sentido, apropriar-se das especificidades dos indicadores educacionais tornava-se necessário no ambiente escolar. Com foco neste cenário,

e buscando responder à indagação de pesquisa “quais os indicadores educacionais e suas implicações para obtenção de recursos junto às agências de fomento?” traçaram-se os objetivos propostos para este trabalho.

Com base nessas considerações, a motivação para o conhecimento das especificidades dos indicadores educacionais e sua relação com a obtenção de recursos instigou o desenvolvimento desta que teve como objetivo geral: estudar os indicadores educacionais e suas implicações na obtenção de recursos junto às agências de fomento internacionais e os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os indicadores disponíveis para os gestores educacionais no estado de Pernambuco;
- Verificar através de editais de agências de fomento internacionais e nacionais os procedimentos para obtenção de recursos;
- Elaborar um quadro para auxiliar os gestores das escolas públicas nos processos de solicitação de recursos junto às agências de fomento.

Para determinação das possíveis fontes de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais em prol das ações da educação básica, visando a qualidade no ambiente escolar, se buscou identificar quais são os indicadores e suas implicações na obtenção de recursos junto às agências de fomento internacionais?

Diante dessa perspectiva, surgiu a necessidade de compreender os indicadores educacionais e os processos para obtenção e recursos a eles atrelados. A pesquisa possibilitou não apenas um crescimento pessoal, mas gerou para os gestores de escolas públicas um documento que pode auxiliar o levantamento acerca dos procedimentos para obtenção de recursos. Com a elaboração do quadro de indicadores foi possível consolidar informações que permitem a obtenção de recursos para as escolas, fortalecendo assim seus projetos em prol da educação e qualidade.

Para o âmbito acadêmico, esta pesquisa torna-se relevante, uma vez que a proposta trouxe um aprendizado significativo para todos os envolvidos, pois se obteve um aporte que possibilitou tanto o maior conhecimento sobre as formas de adquirir recursos junto aos financiadores, como dos indicadores educacionais e a forma adequada de utilizá-los.

A pesquisa foi desenvolvida com base em uma metodologia científica no campo das ciências sociais. Para tanto, caracterizou-se como descritiva, por ter

visado identificar os indicadores utilizados pelas agências de fomento em questão. Referente à abordagem que foi aplicada, a mesma definiu-se como qualitativa, visto que é uma forma de compreensão de um fenômeno social.

Espera-se com essa pesquisa contribuir para o fortalecimento das ações educativas no que tange indicadores educacionais, órgãos de fomento, captação de recursos e a tomada de decisão no campo educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresenta-se a fundamentação teórica, a qual embasará as discussões propostas na pesquisa.

Gestão nas escolas públicas e seus desafios

Exercer funções gerenciais, em qualquer área, requer dos envolvidos um conjunto de habilidades, competências e conhecimentos. É necessário que um gestor esteja apto para lidar com sua equipe, comunidade educativa e especificidades das diversas dimensões que comportam uma gestão.

Gestão é o ato ou efeito de gerir, gerência, administração. Podemos então subentender que a gestão é um ato administrativo, cargo que exige capacidade de liderança organizacional para que todas as tarefas sejam cumpridas rigorosamente em tempo e modo necessários (RIOS, 2010, p. 266).

Esta é uma definição genérica, mas converge para especificidade de tal fenômeno. Através de uma boa prática de gestão é possível alinhar os processos organizacionais de uma instituição.

Nesta perspectiva, o papel do gestor escolar torna-se complexo. Seguindo a lógica capitalista, era preciso a partir de então que o trabalho dos mesmos fosse pautado em conhecimentos, competências e habilidades a fim de cumprir as especificidades. Um leque de modificações foi se firmando: Modernização e gestão por resultados, parâmetros para escolha de gestores. Gestão democrática e autonomia são premissas basilares deste novo contexto, o gestor figura como protagonista, e dele são requeridos uma visão mais sistêmica. Segundo Luck (2000, p. 16), ele deixa de ser um fiscalizador para tornar-se

[...] um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.

O modelo a ser seguido para implantar as mudanças esperadas para o ambiente educacional é oriundo do rol de mudanças ocorridas na administração pública gerencial, modelo adotado a partir de 1995, que consistiu, segundo Benedicto et al (2013, p. 6), “em adaptar e transferir os conhecimentos gerenciais desenvolvidos no setor privado para o setor público”.

A reforma compreendeu a dimensão institucional a partir da sua legalização contemplando a descentralização na organização estatal, a dimensão da gestão e a cultural. Do ponto de vista da gestão, a ênfase se deu pela autonomia e responsabilização dos gestores. No que se refere à mudança cultural, ela pode ser entendida na mudança de mentalidade e comportamento no âmbito da administração pública, voltada para gestão para resultados. (PERNAMBUCO, 2012a, p. 8).

O importante neste contexto é observar que, a partir de então, mais e mais habilidades para gerir eram requeridas. Aos poucos, até a nomenclatura “diretor” foi modificada, passou a ser chamado de “gestor”. Não se tratava de uma simples adequação formal, porém era vista como uma maneira de apresentar um modelo de gestão que alinha competências humanas com estratégias organizacionais. A partir dos padrões de competência ora necessários para gerir as escolas, o gestor passava a responder simultaneamente pelos processos administrativos, pedagógicos e financeiros no ambiente escolar.

Conforme Souza (2005, p.3):

Gestão democrática faz parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade. Essa luta constante em busca da democratização resultou na aprovação do princípio da gestão democrática instituída na Constituição Federal. Desse modo, as escolas passaram a ter legitimidade para exercer a democratização da gestão enquanto possibilidade de melhoria do processo educacional.

Já a LDB prescreve a gestão democrática como princípio basilar da educação: o artigo XIV estabelece princípios para que os sistemas de ensino definam normas que estabeleçam a gestão democrática no ensino básico de acordo com suas peculiaridades e, em especial, o princípio da participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes. É salutar destacar também a criação dos conselhos escolares como um viés para concretizar a democracia no ambiente escolar, contudo é necessário ir além: garantir espaços para o diálogo e a manutenção dos processos que tal tipo de gestão desencadeia.

Exposto o panorama das mudanças de ordem jurídico-pedagógico, Dourado (2007, p. 926) faz uma crítica a essa nova dinâmica que a educação incorporou:

Tais constatações evidenciam limites estruturais à lógica político-pedagógica dos processos de proposição e materialização das políticas educacionais, configurando-se desse modo, em claro indicador de gestão centralizada e de pouca eficácia pedagógica para mudanças substantivas nos sistemas de ensino, ainda que provoque alterações de rotina, ajustes e pequenas adequações no cotidiano escolar, o que se pode acarretar a suspensão de ações consolidadas na prática escolar sem a efetiva incorporação de novos formatos de organização e gestão.

É inegável que a nova lógica político-pedagógica agregou elementos essenciais ao papel da escola e de seus responsáveis. O processo de mudança ocorrido na educação firma-se como um importante instrumento de melhorias no processo de ensino-aprendizagem. O salto qualitativo é evidente, contudo o cenário é muito recente e demanda aperfeiçoamento constante das equipes.

Ainda sobre a gestão democrática, Cury (2002, p. 20) também tece uma crítica: [...] mais que a União e aos seus governantes, mais que aos estados, municípios e seus governantes, cabem às associações docentes do sistema de ensino ampliar a consciência da relevância desse princípio. Dessa consciência mais e mais ampliada, será possível pressionar por uma explicitação de gestão democrática que se faça avançar a educação como instituição republicana aberta à representatividade e à participação.

Na mesma lógica, Paro (2001, p. 18-19) traz uma importante contribuição no tocante à gestão democrática:

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático”.

As críticas supracitadas corroboram com a opinião de muitos sujeitos escolares, fato que dificulta a mudança esperada. Percebe-se que consolidar o trabalho democrático na escola pública é um grande desafio, efetivar a gestão participativa com a ação dos agentes escolares é sem dúvida desafiante. Tal processo de mudança não é simples tampouco rápido. É uma construção diária e necessária.

No que tange ao financiamento educacional, a caracterização da divisão de competências e responsabilidades entre as três esferas públicas não se apresenta claramente descentralizado. Assim como os montantes repassados através de Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e distribuídos por canais como programas: Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e as Unidades Executoras (UEX) entre outros, ainda sofre forte influência da União. Acrescente-se a isso o repasse insuficiente de recursos destinado para educação, tendo em vista as falhas do nosso sistema. De acordo com Saviani (2008, p. 5) “a política educacional está subordinada a política econômica”. Neste tocante, o gestor deve atuar com base nas previsões orçamentárias, com muita responsabilidade e cautela. O projeto educativo da escola deve estar em consonância aos recursos.

Outro grande desafio consiste em entender a política de responsabilização (*accountability*) e redimensionar os trabalhos dentro da escola em prol do alcance das metas. O fato é que o problema do desempenho deve ser enfrentado pelo gestor através de ações que favoreçam o desenvolvimento da instituição, centrando na melhoria da qualidade do ensino e no fortalecimento da unidade escolar. É primordial que toda a equipe se aproprie das especificidades dos indicadores, reconhecendo seus desdobramentos para e no ambiente educativo.

Reitera-se a complexidade da função do gestor escolar. Dele se exige atitudes responsáveis para garantia do funcionamento da escola como um todo. Seu trabalho deve ser respaldado pelos documentos legais e alicerçado pelo desejo de vencer os desafios cotidianos para possibilitar uma escola que cumpra seu papel formador.

Em suma, evidencia-se que o trabalho do gestor escolar é de grande valia num cenário complexo e desafiador, o mesmo necessita está pautado em competências que vão muito além de técnicas operacionais. Conduzir, delegar, liderar, dialogar, fazer, refazer, planejar, executar, aprender, aprender a aprender, mesclar o tradicional com o contemporâneo, abrir-se ao novo, ou seja, espera-se que este profissional esteja imbuído de competências que possam agregar às mudanças necessárias e desejadas para a educação; sendo necessário também atrelar a promoção da qualidade educacional aos resultados obtidos no ambiente escolar: esta é uma maneira de analisar o presente e projetar o futuro. Para tanto, o trabalho com indicadores educacionais possui um relevante papel.

Indicadores educacionais: suas implicações para escolas públicas

A utilização de indicadores para medir os processos gerenciais é uma prática usual nos ambientes empresariais, contudo, sua aplicação à gestão escolar pública, ainda é recente. Segundo Ferreira et al (2009, não paginado):

O indicador é uma medida, de ordem quantitativa e qualitativa, dotada de significado particular e utilizada para organizar e captar as informações relevantes dos elementos que compõem o objeto de observação. É um recurso metodológico que informa empiricamente sobre a evolução do aspecto observado.

Conforme Uchoa (2013, p. 8-9):

É com base nas informações transmitidas por indicadores que os dirigentes tomam decisões (ou deveriam tomar). Ainda, com base em indicadores, organizações adquirem fundamentos para reorientar suas iniciativas e ações. Organizações aprendem o que gera resultados desejados e onde os recursos são melhor ou pior investidos.

O Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão do Brasil do ano de 2010 traz um histórico que contextualiza a criação de indicadores a partir da necessidade de identificar e medir algum tipo de fenômeno. No guia os

indicadores são abordados na dimensão estratégica, vislumbrando o aperfeiçoamento da gestão.

Já a Fundação Nacional de Qualidade (2012, p.7), afirma que “a principal característica de um indicador é a existência de fórmulas que envolvem uma entre duas informações”.

Neste contexto, tal sistema de medição precisa ser abrangente e balanceado, no qual, o primeiro, todas as unidades precisam ser representadas e no segundo a organização deve ser representada por ela mesma de forma equilibrada.

Percebe-se a importância do uso dos indicadores para as organizações, não só para constatar se as metas pré-estabelecidas foram alcançadas, mas para construir-se um aporte que possibilite a visão estratégica geral dos processos existentes na organização. Outro ramo que tem crescido no que tange ao trabalho com indicadores é o educacional.

De acordo com Souza (2005, p. 6)

Com relação aos indicadores educacionais há três funções principais: *monitoramento*, *tomada de decisão* e *avaliação* dos programas e projetos. Na primeira, é feito o acompanhamento da evolução dos indicadores, geralmente relativos aos resultados do processo de ensino; na segunda, através das informações dadas geralmente no início do ano letivo: número de matrículas, alocação dos professores de acordo com a grade curricular, número de turmas preservação do prédio, previsão de material pedagógico e merenda é possível tomar decisões pontuais. Na terceira, através da relação entre os objetivos e resultados obtidos é possível averiguar seus ganhos através dos indicadores de processo.

É oportuno destacar que no trato com os indicadores educacionais, sejam eles internos ou externos ao ambiente escolar, não há uma distinção clara entre eles, há sempre uma sobreposição e o produto final está sempre relacionado à qualidade da educação.

Gomes Neto e Rosenberg (1995, p.18-24) traçam um panorama de alguns países que iniciaram o trabalho com indicadores: Chile, Costa Rica e México.

Acompanhando a lógica, “o Brasil na década de 70 realizou várias pesquisas sobre o rendimento escolar, embora que de forma dispersa, o trabalho começou nos estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo” (Ibid.,

1995, p. 19). Na década de 80 o MEC começou a incentivar a produção de estudos sobre a avaliação e rendimento escolar, isso já com estímulos de agências internacionais. Neste tocante vale salientar que em todos os acordos firmados com o Banco Mundial (BM) está presente o componente “avaliação educacional”.

A fim de apropriar-se do teste nacional, ainda segundo o supracitado autor, vários estados ao aderir às avaliações de rendimento criaram seus próprios sistemas de averiguação do rendimento escolar, a saber: São Paulo, Minas Gérias e Ceará.

Paralelo a isso, em Pernambuco foi criado o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE).

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco é um sistema de avaliação externa em larga escala que existe desde 2000, em uma série intermitente, mas consolidado em uma série anual mantida desde 2008, com a finalidade de identificar a qualidade do ensino no Estado, e subsidiar iniciativas de promoção da igualdade de oportunidades educacionais (PERNAMBUCO, 2012c, p. 24).

Os indicadores relacionados diretamente com estes sistemas são os de qualidade de ensino, pois são medidos nesses sistemas a aprendizagem dos alunos, através da proficiência obtida nos testes aplicados.

Segundo a Ação Educativa (2013, p. 10)

O conjunto de informações, ideias e propostas, gerado por tais processos são preciosos para que os gestores e as gestoras educacionais aprimorem a formulação, a implantação, o acompanhamento e a avaliação das políticas educacionais.

No contexto dos resultados obtidos a partir da aferição feita pelos indicadores educacionais, o papel do gestor escolar no processo de sistematização e tomada de decisão no ambiente escolar é determinante.

Outra importante contribuição para gestão escolar desenvolvida em Pernambuco veio através dos estudos acerca do livro de Lima (2009): Tecnologia

Empresarial Aplicada à educação: gestão e resultados (TEAR). O estudo baseado na filosofia da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) visa orientar os gestores escolares a sistematizar seu trabalho vislumbrando a escola como uma empresa, dando ênfase aos indicadores e estratégias para que os resultados mensurados através de ações de planejamento, execução, acompanhamento, avaliação/julgamento e ajuste sejam satisfatórios.

É importante perceber a necessidade de correlacionar os indicadores educacionais com estratégias em prol das ações educativas acertadas. O gestor na condição de articulador dos processos educativos precisa ter visão sistêmica, apropriando-se das principais mudanças no âmbito educacional para reorientação das ações e equipes.

A lógica dos indicadores para *accountability* é uma realidade. Fernandes e Gremaud (2009, p. 6) asseveram que

[...] alguém que considere que os professores já fazem o máximo para proporcionar aos estudantes o melhor aprendizado, tenderia a considerar qualquer política de incentivos para eles, no mínimo inócua. Mas, alguém que considere certos procedimentos adotados pelos professores inadequados e que eles têm capacidade de alterá-los pode ver grandes potencialidades nas políticas de *accountability*.

O trabalho com os mesmos é uma ação política.

[...] gestão de resultados corresponde a um desdobramento de monitoramento e avaliação, com foco específico diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultantes da aprendizagem dos alunos. Tendo em vista que o papel da escola é promover a aprendizagem e formação dos seus alunos, cabe, portanto, destacar esse foco [...]. Compreender o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais, tanto em âmbito externo, realizado pelos sistemas de ensino, como no interno, realizado pelas escolas, constitui-se em condição fundamental para definir qualificações que tornam as escolas mais eficazes (LUCK, 2009, p. 56).

Em suma, evidencia-se a importância de debruçar-se sobre os resultados educacionais obtidos a partir dos indicadores. É fundamental que as equipes escolares sejam instigadas a conhecer os indicadores, contextualizando seus resultados com as práticas adotadas, a fim de melhorar não apenas os resultados

insatisfatórios, mas oportunizar aos discentes aprendizagens de fato significativas. Outra compreensão fundamental diz respeito aos financiamentos e financiadores dos processos educativos os quais não se limitam às receitas públicas.

Agências e entidades de fomento ligadas à educação

Após a promulgação da CF em 1988, a reforma educacional ganhou força e a temática da educação pública se expandia em muitos aspectos. Em consonância com a LDB, a divisão de competências e responsabilidades entre a União, os estados e municípios se aplica também ao financiamento e à manutenção dos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e do ensino. Nesses termos, questões acerca do financiamento da educação passam a assumir importante papel na compreensão da organização e da gestão da educação. No tocante aos recursos, a CF em seu artigo 212, assim como a LDB em seu artigo 68 mensuram “outros recursos orçamentários previstos em lei”. Tais artigos deixam claro que há a possibilidade de captar recursos para complementação das ações em prol da educação de qualidade, mesmo sendo esta uma obrigação do Estado.

É notório que o financiamento da educação brasileira melhorou substancialmente a partir da CF de 1988 e que a criação do FUNDEF trouxe um avanço que já era esperado, contudo a solução dos problemas relacionados ao financiamento estava longe de acontecer, a princípio houve a exclusão do Ensino Médio e o montante destinado pelo fundo era insuficiente para suprir a rede fundamental.

No tocante à captação e recursos, o governo FHC dá notoriedade aos investimentos internacionais como forma de complementar os montantes a serem aplicados na educação.

Nos governos Lula, especialmente no segundo mandato, houve um impacto financeiro na esfera educacional com novos investimentos: na educação superior as formas de custear foram diversificadas e expandidas. A criação do Programa Universidades para todos trouxe a possibilidade de estudantes de baixa renda ingressar na rede privada superior. Na educação básica, a criação do FUNDEB foi o marco legal que possibilitou avanços significativos na rede, contudo os avanços relatados ainda são insuficientes para suprir as lacunas educacionais existentes.

A respeito de outros montantes destinados à educação, faz-se necessário situar agências financiadoras da educação.

Agência de fomento é a instituição com o objetivo principal de financiar capital fixo e de giro para empreendimentos previstos em programas de desenvolvimento, na unidade da Federação onde estiver sediada (BRASIL, 2016).

Dentre as muitas agências e entidades, arrolaram-se algumas ligadas diretamente à educação, expondo suas características e formas de atuação. Tais informações foram extraídas de seus sítios na internet.

A princípio, reconhecendo-se o papel preponderante dos Bancos Multilaterais, em especial o grupo Banco Mundial, é salutar apropriar-se de informações acerca destes importantes investidores internacionais.

Segundo Stephanou (2005, p. 134):

Os Bancos Multilaterais desempenham são importantes no desenvolvimento e implementação de políticas públicas com enfoque na redução de pobreza. A influência de agências como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento tem sido cada vez maior e mais efetiva nestes últimos anos.

Sobre o Banco Mundial:

O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que fornece empréstimos para países em desenvolvimento em programas de capital. O Banco é composto por duas instituições: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco interamericano de desenvolvimento (BID); neste tocante destaque-se que em muitos trabalhos é comum que o Banco Mundial seja referenciado como BIRD, e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). (SCANTIBURGO, 2013).

As ações estratégicas do BM devem ser parâmetros para todos os segmentos envolvidos com a educação. É de suma importância que o perfil estratégico seja o fio condutor em prol do alcance dos objetivos educacionais.

Nota-se no redesenho trazido pelo BM uma profunda modificação especialmente na forma de verificar os resultados. Tornava-se necessário debruçar-se sobre as recomendações do BM e adequar os objetivos educacionais, pois como o próprio banco afirma “a educação passa a ser analisada com critérios próprios de mercado, e a escola é comparada a uma empresa” (Ibid.1994).

Stephanou (2005, p. 144) complementa:

[...] A sua estratégia de empréstimos e financiamentos está alicerçada em três indicadores chave: a promoção da equidade social; redução da pobreza e crescimento sustentável do ponto de vista ambiental.

Percebe-se que o BM acompanha por meio de todas as etapas do projeto o desenrolar das ações. Por meio dos objetivos, variados indicadores, meios de verificação e fatores de riscos, o grupo possui um aporte que possibilita atestar ou não a efetividade do fomento por eles destinado. Outros fomentadores da educação compõem o rol de entidades que destinam recursos à educação.

A saber:

Sobre o Instituto Alcoa:

O Instituto Alcoa foi fundado em 1990 no Brasil, o Instituto Alcoa é uma entidade sem fins lucrativos, que busca promover transformações positivas nas localidades onde a Alcoa está presente, fortalecendo as comunidades e contribuindo para uma sociedade mais justa e responsável. (INSTITUTO ALCOA, 2016).

Sobre o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social:

Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) é um dos maiores bancos de desenvolvimento do mundo e, hoje, o principal instrumento do Governo Federal para o financiamento de longo prazo e investimento em todos os segmentos da economia brasileira (BRASIL, s/a).

Sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior:

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação (FUNDAÇÃO CAPES, 2014).

Sobre o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico:

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) é uma Fundação de fomento à pesquisa vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). O CNPq concede bolsas para a formação de recursos humanos no campo da pesquisa científica e tecnológica, em universidades, institutos de pesquisa, centros tecnológicos e de formação profissional (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO, s/a).

Sobre a DeutscherAkademischerAustauschdienst:

O Serviço Alemão de Intercâmbio (DAAD) é a maior organização promotora de intercâmbio acadêmico e científico do mundo. Desde a sua fundação no ano de 1925, o DAAD tem apoiado cerca de 1,9 milhões de acadêmicos, tanto na Alemanha quanto no exterior (DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST, s/a).

Sobre a Embaixada da Alemanha:

O Brasil é um parceiro estrategicamente importante para a Alemanha. Isso também vale para as áreas das ciências, tecnologia e inovação. A cooperação científica entre o Brasil e a Alemanha existe há mais de 45 anos e tem como base o Acordo-Quadro de Pesquisa Científica e Desenvolvimento Tecnológico de 1969, renovado em 1996.[...] Durante as negociações, foi assinada a Declaração de Intenções para a Cooperação na educação, ciências, tecnologia e inovação (EMBAIXADA E CONSULADOS GERAIS DA ALEMANHA NO BRASIL, S/A).

Sobre a Financiadora de Estudos e Projetos:

Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), sediada no Rio de Janeiro tem por finalidade. Promover o desenvolvimento econômico e social do Brasil por meio do fomento público à Ciência, Tecnologia e Inovação em empresas, universidades, institutos tecnológicos e outras instituições, através de estudos, projetos e programas (BRASIL, s/a).

Sobre o Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos:

Comissão FULBRIGHT, Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América foi criado em 1946, por lei do Senador J. William Fulbright, e tem como principal objetivo ampliar o entendimento entre os EUA e outros países. (COMISSÃO FULBRIGHT NO BRASIL, 2015).

Sobre os Fóruns das FAPS:

O incentivo à ciência também acontece através das Fundações de Amparo à Pesquisa. As FAPS, que estão presentes em quase todas as unidades federativas, estão ligadas aos respectivos governos estaduais. As entidades atuam em quatro eixos principais. O primeiro é a pesquisa, ou seja, o financiamento de projetos em todas as áreas do conhecimento. O segundo é a formação de pesquisadores, por meio da concessão de bolsas em todos os níveis de formação. O terceiro é a inovação, incentivada por meio de programas e editais que associam pesquisadores e empresas. O último é a divulgação, ou seja, levar para a sociedade os resultados alcançados por esses trabalhos (CONSELHO NACIONAL DAS FUNDAÇÕES ESTADUAIS DE AMPARO À PESQUISA, s/a).

Sobre o Ministério das Relações Exteriores:

O Ministério das Relações Exteriores (MRE) é um programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), criado oficialmente em 1965, pelo Decreto nº 55.613 e, atualmente regido pelo Decreto nº 7.948, oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2013).

Sobre a National Science Foundation:

A Fundação Nacional da Ciência (NSF) é uma agência federal independente criada pelo Congresso em 1950. Tem por objetivo promover o avanço da ciência de forma geral

e conta com um orçamento anual de 7,5 bilhões de dólares. Em muitos campos, como matemática, ciências da computação e ciências sociais, NSF é a maior fonte de apoio federal (WIKIPEDIA, 2016).

Sobre a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico:

A organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma instituição que congrega os governos de diversos países comprometidos com a democracia e a economia de mercado para buscar o crescimento econômico sustentável, o aumento dos níveis de emprego, a melhoria dos padrões de vida, a estabilidade financeira, o desenvolvimento econômico de outros países e a intensificação do comércio internacional (BRASIL, 2011).

Sobre o Programa de Apoio aos Núcleos de Excelência:

O Programa de Apoio aos Núcleos de Excelência (PRONEX) tem por objetivo apoiar atividades de pesquisa científica, tecnológica e de inovação, mediante a seleção de propostas para auxílio financeiro a projetos, apoiando a aquisição, instalação, modernização, ampliação ou recuperação da infraestrutura de pesquisa científica e tecnológica nas instituições de ensino superior (FUNDAÇÃO CEARENSE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO, 2016).

Sobre o Programa de Informação para Gestão de Ciência, Tecnologia e Inovação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia:

Programa de Informação para Gestão de Ciência, Tecnologia e Inovação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (PROSSIGA) criado em 1995, o programa Prossiga tem por objetivo promover a criação e o uso de serviços de informação na Internet voltados para as áreas prioritárias do Governo Federal, assim como estimular o uso de veículos eletrônicos de comunicação pelas comunidades dessas áreas. O Prossiga é um programa que oferece metodologias consolidadas de organização e tratamento da informação em ambiente web (PROGRAMA DE INFORMAÇÃO PARA GESTÃO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO DO

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, s/a).

Sobre o Programa das Nações Unidas:

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é a rede de desenvolvimento global da Organização das Nações Unidas. O PNUD faz parcerias com pessoas em todas as instâncias da sociedade para ajudar na construção de nações que possam resistir a crises, sustentando e conduzindo um crescimento capaz de melhorar a qualidade de vida para todos. Presente em mais de 170 países e territórios, o PNUD oferece uma perspectiva global aliada à visão local do desenvolvimento humano para contribuir com o empoderamento de vidas e com a construção de nações mais fortes e resilientes (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2016).

Sobre a UNESCO:

A Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) é um organismo integrado, criado, em 1946, a fim de promover a paz mundial, através da cultura, educação, comunicação, as ciências naturais e as ciências sociais. As prioridades programáticas da UNESCO no país se definem pela identificação dos desafios conjunturais brasileiros, no quais a Organização fundamenta seus objetivos estratégicos para cada uma de suas áreas temáticas: educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura, comunicação e informação (NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2016).

Sobre o Instituto Unibanco:

O Instituto Unibanco foi criado em 1982 para promover o investimento social privado do Unibanco, que em 2008 formou o conglomerado Itaú Unibanco. No ano de 2002, o Instituto redirecionou suas ações e passou a trabalhar prioritariamente com educação. A partir de 2007, com a criação do projeto Jovem de Futuro, a instituição se concentrou em/ atuar na melhoria do Ensino Médio público, por considerar essa fase estratégica para a formação da juventude e o desenvolvimento do país (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

Em suma, percebe-se que há uma grande oferta de fomento ligado à educação, sobretudo para o nível superior. Observa-se também diversas possibilidades de captação para educação básica, mas para tal é necessário ter nas equipes pessoas com visão estratégica, criatividade e capacidades específicas que priorizem a catalisação destes. Está bem informado sobre aberturas dos editais é uma premissa indispensável para obter-se êxito. Também é necessário conhecer os indicadores educacionais utilizados pelos órgãos fomentadores, uma vez que os mesmos monitoram seus investimentos através dos indicadores que funcionam como uma bússola. Por fim, é crucial analisar se o tipo de fomento disponibilizado pode ser solicitado pela escola e se atende à necessidade desta, sob pena de solicitar equivocadamente um recurso que posteriormente não possa ser comprovado e validado. O processo de captação de recursos tem começo, meio e fim e todas as etapas devem ser rigorosamente seguidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se propor um trabalho de pesquisa, o objeto de estudo deve ser analisado sob diferentes pontos de vista. Não são diferentes com as pesquisas cujo objeto são os indicadores educacionais, muitos são os pontos que podem ser abordados: um indicador educacional pode ser analisado em relação ao seu conceito, sentido contextual, importância para rede em questão, trabalho no ambiente educativo, etc. Assim, trilhando os objetivos delineados, os indicadores educacionais foram analisados no contexto da informação estratégica adivinha dos mesmos a partir do olhar do gestor escolar frente à conquista de fomento.

Primeiro foi necessário identificar as mudanças ocorridas no trabalho do gestor no que tange à sua atuação no ambiente escolar, constatando-se que para assumir a escola seria preciso adequar-se ao ambiente complexo e desafiador, o qual requeria um profissional imbuído de habilidades, competências e capacidade gerencial, uma vez que a escola do século XXI está alicerçada em resultados mensuráveis e responsabilização (política de accountability) a partir de indicadores.

Deste modo, constatou-se nesse primeiro momento que foi válido o redesenho do trabalho do gestor escolar, uma vez que era necessário ir além das atividades burocráticas realizadas até então. Era preciso debruçar-se sob outros aspectos de cunho gerencial e estratégico a fim de responder às demandas contemporâneas. Neste contexto, destaquem-se os cursos de credenciamento, seleção e formação, associados aos padrões de desempenho e certificação para

os gestores escolares ocorridas nos estados do Acre, Bahia, Mato Grosso, Minas Gerais, Pernambuco e Tocantins.

Depois, nos estudos sobre os indicadores foi possível perceber que os mesmos são, de forma geral, utilizados quantitativamente para medir, contudo em análises mais minuciosas aspectos qualitativos são evidenciados. No tocante aos indicadores educacionais constatou-se que seu uso nas escolas ainda é recente, mas com o advento da *accountability* (política de responsabilização), debruçar-se sobre as especificidades dos mesmos tornou-se inevitável.

Por conseguinte, órgãos de fomento ligados à educação trazem possibilidades de aprimoramento das ações no ambiente escolar, assim como implementação e projetos limitados pela insuficiência de recursos. Com os dados analisados da pesquisa, foi possível chegar as seguintes considerações sobre o tema: o Banco Mundial é referência no que se refere aos recursos para educação e como tal apresenta direcionamentos a ser seguidos, entre os quais, estão os indicadores educacionais de insumos, processos, desempenho, resultado e impacto.

Os resultados mostram ainda que existem recursos disponíveis e ao alcance das escolas públicas, mas faz-se necessário por parte das equipes escolares, e em especial ao gestor escolar atitude estratégica, tanto para “localizar” em tempo hábil os recursos disponíveis quanto agregar em sua equipe profissionais que possam atender às demandas que vão da elaboração do projeto ao atendimento do edital.

Na amostra estudada, verificou-se que existem semelhanças dos tipos de indicadores educacionais utilizados pelos diversos órgãos fomentadores da educação, assim como nas exigências contidas nos editais e formulários tais como: processos burocráticos, etapas do projeto e prestação de contas.

No que tange à pesquisa, a mesma se mostrou válida e todos os objetivos foram plenamente alcançados, corroborando, assim, a relevante contribuição que a mesma traz para os gestores não só escolares, mas todos de uma forma geral, uma vez que a vertente estratégica deve permear o trabalho dos mesmos. Por fim, acredita-se que esta pesquisa possibilita um reordenamento no trabalho do ambiente escolar no que se refere à captação de recursos.

Para aprofundamento desta, sugerimos ainda que novas pesquisas relacionadas aos indicadores educacionais e captação de recursos busquem solicitar algum fomento paralelo aos estudos, para que se possa acompanhar “in loco” as etapas e assim vislumbrar o processo em sua completude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA. *Indicadores da qualidade da educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

BANCO MUNDIAL. *Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais (Pró-Qualidade)*. Relatório de Avaliação n. 12477-BR. Washington, DC, 1994.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1977.

BENEDICTO, Gideon Carvalho; PEREIRA, José Roberto; RIBEIRO, Lívia Maria de Pádua. As reformas da Administração Pública Brasileira: Uma contextualização do seu cenário, dos entraves e das novas perspectivas. *XXVII Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://200.144.182.143/escolausp/wpcontent/uploads/2015/05/Reformas-administra%C3%A7%C3%A3o-p%C3%BAblica-ANPAD-2013.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

BRASIL. Banco Central do Brasil. *O que é agência de fomento*. Banco Central do Brasil. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/pre/composicao/agencia_fomento.asp>. Acesso em: 27 jun.2016.

_____. Banco Nacional do Desenvolvimento. *Programa de Fomento à Pesquisa em Desenvolvimento Econômico – PDE*. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/Apoio_Financeiro/Apoio_a_estudos_e_pesquisas/PDE/index.html>. Acesso em: 24 jun. 2016.

COMISSÃO FULBRIGHT NO BRASIL. *A Fulbrigh nos EUA, Brasil de no Mundo*. 2015. Disponível em:<<http://fulbright.org.br/comissao/>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

CONSELHO NACIONAL DAS FUNDAÇÕES ESTADUAIS DE AMPARO À PESQUISA (CONFAP). *Informações sobre FAPS*. Brasília. Disponível em: <confap.org.br/news/informações-sobre-faps/>. Acesso em: 19 fev. 2016.

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *RBP AE*, Rio Grande do Sul, v.18, n. 2, p. 163-174. Dez. 2002. Trimestral. 2002.

Disponível:

<<https://www.seer.ufgrs.br/rbpae/article/viewFile/25486/14810>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST. *Sobre a DAAD no Brasil*.

Disponível em: <<http://www.daad.org.br/pt/18377/index.html>>. Acesso em 22 fev. 2016.

DOURADO, L.F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v.28, n. 100 (Especial), p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

EMBAIXADA E CONSULADOS GERAIS DA ALEMANHA NO BRASIL. *Ciência e Pesquisa*. Disponível

em:<www.brasil.diplo.de/Vertretung/brasilien/pt/10_Wissenschaft/Wissenschaft.html> Acesso em: 24 jun. 2016.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. *Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas*. 2009. Disponível em:

<http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

FERREIRA, H.; CASSIOLATO, M.; GONZALES, R. *Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas: o modelo lógico do programa segundo tempo*. Brasília: IPEA, 2009.

FINEP: Inovação e Pesquisa. *O que apoiamos*. Disponível em:

<<http://www.finep.gov.br/apoio-e-financiamento-externa/o-que-apoiamos>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

FONSECA, G. L. B. *Qualidade dos indicadores educacionais para avaliação de escolas e redes públicas de ensino básico no Brasil*. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2010.

FUNDAÇÃO CAPES: Ministério da Educação. *História e Missão*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

FUNDAÇÃO CEARENSE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. *Programa de Apoio a Núcleos de Excelência*. Ceará, 2016.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE QUALIDADE. *Indicadores de Desempenho – Estruturação do Sistema de Indicadores Educacionais*. 3. Ed. São Paulo: Fundação Nacional de Qualidade, 2012.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. *Projeto Político Pedagógico: orientações para o gestor escolar entender, criar e revisar o PPP*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Entendendo o salário educação*. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/salario-educacao-entendendo-o>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

GOMES NETO, J. B.; ROSENBERG, L. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no sistema nacional de avaliação. *Em aberto*, Brasília, abr./jun. ano 15, n. 66, 1995.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HERMIDA, J. F. *A reforma educacional no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos*. João Pessoa: Editora Universitária da Paraíba/UFPB, 2011.

INSTITUTO ALCOA. *Sobre o Alcoa no Brasil*. 2006. Disponível em: <www.alcoa.com/brasil/pt/info_page/instituto.asp>. Acesso em 26 de jun. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. OCDE. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/o-que-e>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

LIMA, Ivaneide Áurea A. P. TEAR – *Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: gestão e resultados*. Recife: Livro Rápido, 2009.

LUCK, H. *Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCK, H. Perspectivas da gestão e escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, n. 72, jun., p. 11-34, 2000. (Gestão Escolar e Formação de Gestores).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. *Financiamento da educação*. Disponível em: <www.oei.es/quipu/brasil/financiamento.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares*. Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil. Brasília, 2004.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Programa de Estudantes - Convênio de Graduação: PEC-G*. [2013]. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. *O CNPQ*. Disponível em: <http://cnpq.br/apresentacao_institucional/>. Acesso em 19 fev. 2016.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. *Guia Metodológico: Indicadores de Programas*. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos: Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/publicacoes/100324_indicadores_programas-guia_metodologico.pdf>. Acesso em: 25 jun.2016.

NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Representação da UNESCO no Brasil*, 2016. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/>>. Acesso em: 25 jun.2016.

NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Organização das Nações Unidas para Educação*. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/agencia/unesco>. Acesso em: 25 de jun. 2016

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS LIBERO-AMERICANOS. *Financiamento da Educação*. Disponível em: <www.oie.quipu/brasil/financiamento.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2016.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Curso de aperfeiçoamento da gestão escolar: módulo 1: Políticas Públicas Educacionais: Marcos Regulatórios*. Recife: Secretaria de Educação, 2012a.

_____. _____. *Curso de aperfeiçoamento da gestão escolar*. módulo 11: Monitoramento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Recife: Secretaria de Educação, 2012c.

_____. _____. *Curso de aperfeiçoamento da gestão escolar*: módulo 12: Políticas de Responsabilização Educacional. Recife: Secretaria de Educação, 2012d.

PRODANOV, Cleber C. *Recursos existem, faltam bons projetos*. Secretaria da Ciência, Inovação e do Desenvolvimento Tecnológico. Rio Grande do Sul. 2014. Disponível em: <<http://homologar.www.sct.rs.gov.br/principal.php?menuSelecionado=artigo&cod=28>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Sobre o PNUD*. 2016. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/sobrepnud.aspx>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

PROGRAMA DE INFORMAÇÃO PARA GESTÃO, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. Prossiga. O que é. Brasília. Disponível em: <prossiga.ibicit.br/html.oqueé.htm>. Acesso em: 25 de jun. 2016.

REPRESENTAÇÕES DA REPÚBLICA FEDERAL DA ALEMANHA NOBRASIL. *Ciência e pesquisa*. Disponível em: <http://www.brasil.diplo.de/Vertretung/brasilien/pt/10__Wissenschaft/Wissenschaft.html acesso>. Acesso em: 24 jun. 2016.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, D. R. *Minidicionário escolar de língua portuguesa*. São Paulo: DCL, 2009.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao FUNDEB: por outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção Educação Contemporânea). Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/20252>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

SCANTIBURGO, A. L. *O Banco Mundial e a política nacional de recursos hídricos*. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em: <http://culturaacademica.com.br/_img/arquivos/9788579834882.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortês, 2007.

STEPHANOU, M. C. Análise comparativa das metodologias de avaliação das agências de fomento internacionais BID e BIRD em financiamentos de projetos sociais no Brasil. *Civitas. Revista de Ciências Sociais*, v. 5. n. 1, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://://C:/Users/Paula/Downloads/38-7680-2-PB.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP, 1998.

UCHOA, C. E. *Elaboração de indicadores de desempenho institucional*. Brasília: ENAD/DDG, 2013.

WIKIPEDIA. Fundação Nacional da Ciência. *NSF, National Science Foundation*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fundação_Nacional_da_Ciência>. Acesso em: 24 fev. 2016.

- LIX -

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA: O OLHAR DOS MONITORES SOBRE UMA ATIVIDADE VIVENCIADA EM SALA DE AULA COM ESTUDANTES DO PRIMEIRO PERÍODO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE

Rarissa Maiara Fernandes de Lira - UFPE (Brasil)

Anderson da Mata e Souza - UFPE (Brasil)

Julianne Maria de Lira Silva - UFPE (Brasil)

Vanessa Maria Anselmo - UFPE (Brasil)

Márcia Regina Barbosa - UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

A disciplina de Organização Escolar Brasileira (OEB), integra a grade curricular do 1º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco e trabalha as políticas públicas educacionais, percorrendo desde o seu legado histórico às recomendações postas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Neste sentido e na intenção de um embasamento histórico no âmbito das políticas educacionais no Brasil, propusemos aos estudantes a produção de um jornal, o qual exigiu a contextualização da trajetória política do Brasil, com foco na educação pós-ditadura. A atividade foi proposta fazendo um paralelo com o texto ‘Novos Rumos para a Educação’, capítulo 7 do livro ‘Políticas Educacionais no Brasil – Introdução histórica’ de Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias, o qual foi previamente estudado e compreendido pelos alunos, na sala de aula, junto à professora e monitores.

Nesta perspectiva, este artigo tem por objetivo relatar a percepção dos monitores quanto à realização desta atividade junto aos discentes, destacando a

sua relevância dentro do componente curricular. Descrevemos aqui a experiência vivenciada por estes monitores, os quais buscaram analisar os desafios e expectativas dos estudantes durante a elaboração e apresentação da atividade proposta.

Considerando os trabalhos realizados no decorrer da disciplina, ficamos enquanto monitores, estimulados em dar visibilidade aos resultados alcançados por estes alunos, produzindo este relato de experiência. Para isso, utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, sendo esta aplicada a 07 discentes representantes dos grupos de estudo formados para a construção do Jornal. Neste intento, buscamos identificar desde as primeiras impressões sobre a atividade realizada até o seu entendimento quanto à importância da mesma para a sua formação acadêmica.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Impressões iniciais dos estudantes acerca do desenvolvimento da atividade proposta - 'jornal'

O contato inicial dos alunos com a atividade proposta aconteceu permeada por um misto de medo, inquietação e curiosidade diante da pouca disponibilidade de tempo que os discentes apresentaram para a construção do jornal, o que fora colocado, unanimemente, pelos entrevistados, como sendo um fator complicador para a realização do trabalho, encarado no primeiro momento, como desafiador por todos os integrantes dos grupos.

Isso pôde ser observado com muita clareza nas falas dos entrevistados quando questionados sobre as suas primeiras impressões ao receber as orientações para desenvolver a atividade em sala de aula. Neste momento, eles externaram a preocupação em fazer algo diferente, mesmo assim, tentaram superar as dificuldades encontradas no percurso de construção da atividade, conforme observamos nos relatos dos entrevistados que descrevemos a seguir:

“Foram bem negativas em relação à questão do tempo, porque tínhamos pouco tempo para desenvolver um trabalho bem complexo, né? Em pouco tempo as coisas complicam”. (Entrevistado 1)

“[...] Aí a gente teve a dificuldade, também, de tempo, à distância, de um morar distante do outro, a localidade de cada um e... Acho que só!” (Entrevistado 2)

“A primeira foi de não querer repetir o trabalho que foi apresentado como exemplo. Foi querer fazer algo diferente. E, também, a questão do pouco de medo por causa do tempo, também [...]” (Entrevistado 3)

Diante das falas dos entrevistados, podemos entender que o maior desafio no desenvolvimento do jornal foi o tempo proposto, aliado ao medo de fazer um trabalho que abordara um tema carregado de estigma, a trajetória política do Brasil, com foco na educação pós-ditadura. Além disso, a inquietação em trabalhar com o assunto abordando-o de uma maneira diferente das demais propostas de trabalhos como, por exemplo, seminários, trabalhos escritos fundamentados com as normas da ABNT, entre outros.

Nesse sentido, entendemos que, diante do que fora proposto, se fez possível estimular a criatividade dos (as) discentes durante a elaboração e socialização da atividade. Observamos, também, que no processo que envolveu a construção do jornal, foi de extrema importância o entrosamento entre os componentes de cada equipe e a motivação em “fazer bem feito” o que fora proposto. Durante as orientações do trabalho, os (as) discentes foram motivados/as tanto pela professora da disciplina quanto pelos monitores, porém atribuímos o sucesso da aprendizagem à motivação vinda dos próprios sujeitos da ação, alunos da disciplina de OEB. Sobre esta perspectiva GIL (2010) afirma que:

[...] a motivação é que nos impulsiona para a ação, e tem origem numa necessidade. Assim, à medida que o aluno sente necessidade de aprender, tende a buscar fontes capazes de satisfazê-las, tais como leituras, aulas e discussões. A influência da motivação é facilmente verificável. Alunos motivados aprendem muito mais facilmente do que os não motivados. A motivação constitui um problema bastante complexo, pois, tendo origem numa necessidade, não pode, a rigor, ser determinada por um fator externo, como a ação educativa do professor, o que não significa que este não disponha de elementos para canalizar a motivação dos alunos para alvos apropriados.

Durante a realização da atividade, inspirados pelo interesse de trazer para a sala de aula algo diferente, os discentes mostraram-se motivados a construir um trabalho da melhor maneira possível, ricos em detalhes. E para isso, eles fizeram uso de recursos como o texto ‘Novos Rumos para a Educação’ de Sofia Lerche

Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias, pesquisadas na internet, livros de história, jornais antigos, etc. Além de trabalhar com ferramentas de design gráfico, utilizados para diagramar o layout do Jornal, como Corel Draw e PhotoScape.

Mesmo encontrando algumas dificuldades no percurso, como já fora citado, o tempo foi o indicador de maior preocupação entre os grupos, aliado a outros desafios, os quais foram surgindo no decorrer do trabalho, como podemos observar nas falas dos entrevistados que destacamos a seguir:

“Diagramar! Porque é muito trabalhoso.” (Entrevistado 3)
 “[...] nessa parte de fazer o jornal! Achei que foi meio complicadinho fazer o jornal.” (Entrevistado 4)

Percebemos, a partir disso que a trajetória da construção do jornal estimulou e motivou os alunos a vencerem obstáculos pessoais, em que tiveram que lidar com limitações de tempo e recursos tecnológicos. Além disso, compreendemos que o fato de estimular o trabalho criativo, com um assunto que permeia toda a ementa deste componente curricular em questão (OEB), fez com que os alunos despertassem um interesse maior sobre o que era estudado, o que representou como um forte aliado ao processo de aprendizagem.

Libâneo (1994), ao tratar o educando como sujeito de aprendizagem e o educador como estimulador desta aprendizagem, enfatiza a importância do educando buscar por si mesmo os conhecimentos e experiências, defendendo a ideia de que o estudante aprende melhor ao “caminhar com as próprias pernas”. O referido autor, no que se refere à aprendizagem, destaca ainda que:

[...] Trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo. O centro da atividade escolar não é o professor e nem a matéria, é o aluno ativo e investigador [...] (Libâneo, 1994. p.65-66).

Foi nessa perspectiva que propusemos a atividade de construção do Jornal, como uma forma de trabalhar conteúdos da disciplina, perpassando pelos principais pontos do currículo programado.

O olhar dos alunos sobre a atividade de construção do Jornal

Ao serem questionados sobre os contributos desta atividade de construção do Jornal, com o apoio do texto trabalhado em sala de aula da autora Sofia Lerche, no processo de compreensão referente ao cenário político atual, envolvendo seus posicionamentos enquanto cidadãos críticos nos dias atuais, responderam, enfaticamente, que:

“Sim, bastante! Inclusive, na primeira reunião que a gente teve, que foi no dia que passaram o trabalho, foi o que logo a gente associou com o que estávamos vivendo...”
(Entrevistado 1)

“Ajudou bastante! Tipo... Ele pegou a linha cronológica, do que aconteceu no passado trazendo até os dias de hoje.”
(Entrevistado 2)

“Muito! Muito mesmo! Porque tipo... A gente até então, não conseguia ter uma opinião política definida, e até então... Assim, muitos de nós não gostamos muito de política, então nunca tínhamos parado para pesquisar, ver para o cenário político do Brasil de antes e tal... Então, isso aí foi bem legal porque a gente pode perceber né? Toda a trajetória política do Brasil e formar a nossa opinião...”
(Entrevistado 4)

“Sim!, (...) Com certeza me ajudou a ter uma visão maior sobre a política, e não é uma politicagem.” (Entrevistado 6)

Entendemos a relevância da atividade proposta ao olhar para a percepção destes discentes e, escutar suas colocações sobre a construção e socialização do jornal. Percebemos que o desenvolvimento dessa tarefa não se limitou aos aspectos cognitivos, de mobilização e manifestação das atividades intelectuais, mas, sobretudo, perpassou pela formação pessoal e o posicionamento crítico destes estudantes ante os acontecimentos sociais vividos nos dias atuais. Encontramos respaldo para esta análise na afirmação de Giroux, ao considerar e criticar as perspectivas dominantes sobre currículo, ao destacar que elas se ancoravam nos critérios de eficiência e deixavam de considerar “o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento” (Silva, 2005. p.51).

Outro aspecto trazido nas falas dos entrevistados se refere à questão destes educandos se sentirem desafiados a superarem as suas expectativas sobre a sua capacidade de atuação neste trabalho proposto. Quando questionados se haviam gostado de realizar a atividade, eles disseram que gostaram muito, por entenderem que aquele era um exercício desafiador sobretudo porque ao final da

realização da tarefa, “enxergaram” que, apesar de desacreditarem que seriam capazes de lidar com aquela situação, mudaram a visão sobre si mesmo. Após o trabalho desenvolvido e a socialização feita em sala de aula, foram capazes de sair de suas zonas de conforto, estudando algo que consideraram ser, realmente, importante para a sua formação acadêmica. Isto pode ser constatado nas falas que apresentamos abaixo:

“Gostamos, porque assim... foi todo um trabalho de criatividade, de conhecimento... de formação. De desenvolver um conhecimento crítico em relação.... Foi um trabalho muito construtivo!” (Entrevistado 1)

“Sim! A princípio eu achei bem desafiador por conta do tempo mas no final das contas foi bem gratificante[...]”(Entrevistado 2)

“Gostei muito, porque como eu já falei, nos tirou dessa zona de conforto, nos fez enxergar além e ver que nós temos capacidade, sim! De fazer trabalhos como esse e outros, é... como posso dizer? Muito mais trabalhosos.” (Entrevistado 7)

Sobre este aspecto, de se encontrarem numa posição desafiadora, durante a formação docente, Pimenta (1997) afirma que os cursos de formação inicial de professores devem colaborar para o processo de passagem no qual os alunos deixarão de ver-se como alunos para ver-se como professor e isso se dará a partir de suas próprias experiências vividas durante a graduação, onde analisarão e refletirão suas vivências para melhoria de suas práticas.

O sentimento dos alunos após a realização da atividade

Ao final do trabalho proposto aos alunos, os sentimentos que se instalaram entre os grupos foram de satisfação, superação e alívio. Em detrimento das dificuldades já expostas, como tempo, logística e recursos tecnológicos, os alunos sentiram-se capazes ao se depararem com os resultados socializados em sala de aula. Podemos conferir isso nas falas apresentadas a seguir.

“Ah! Foi um sentimento que... Foi tudo compensado, né? Porque nosso trabalho foi... A gente aprendeu bastante fazendo e que conseguimos superar bem essa questão do tempo... trabalhamos intensamente e conseguimos um resultado bem positivo!” (Entrevistado 1)

“A gente se sentiu bem confortável, porque com um pequeno período de tempo para fazer o trabalho a gente conseguiu fazer um trabalho bem feito e a gente conseguiu fazer direito. E o que a gente planejou no pequeno espaço de tempo, a gente conseguiu.” (Entrevistado 2)

“Alívio! Sentimento de alívio, porque foi muito trabalhoso[...].” (Entrevistado 3)

“Acho que é... satisfação! Como se, tipo: Estudei, agora consegui o resultado que eu queria e o reconhecimento.” (Entrevistado 5)

“Sentimento de Capacidade, né? A gente pôde ver que nós tínhamos total capacidade de desenvolver aquela atividade e que o intuito dela era muito interessante. De fazer com que a gente absorvesse o conteúdo de uma forma criativa, diferenciada. [...]” (Entrevistado 7).

Sobre o que foi dito pelos estudantes entrevistados em destaque acima, Bondía (2007, p.21) afirma que a experiência é aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Ou seja, muito mais do que a prática do que fora construído com a atividade, o sentimento de “dever cumprido”, o fizeram refletir não apenas na conjuntura política que fora estudada, nas suas experiências com a construção do Jornal, mas também, nos acontecimentos políticos dos dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que apresentamos até aqui, compreendemos que os principais desafios enfrentados pelos educandos foram o medo, ao se deparar com uma proposta de trabalho diferente do que é comumente proposta no âmbito de atividades curriculares para um “Primeiro Período de Curso”; aliado a isso, o curto espaço de tempo disponibilizado para desenvolvimento da atividade e a familiaridade no manuseio de ferramentas tecnológicas que fogem do comum, mas que se fizeram necessárias para a diagramação do jornal, como o Corel Draw e PhotoScape.

Além disso, observamos que a proposta inicial, componente curricular em questão, procurou trabalhar com o redesenho da trajetória política do Brasil pós-ditadura com foco na educação. Neste intento, buscamos possibilitar condições para que os educandos se sentissem protagonistas, sujeitos ativos e investigadores, do seu processo de ensino-aprendizagem, atribuindo assim,

sentido ao que foi estudado. Este processo todo, tornou possível, para eles, fazer um paralelo com os acontecimentos políticos, educacionais e sociais do Brasil, pós ditadura até os dias atuais de forma crítica.

Somado a isto, foi possível entender que a proposta pedagógica da atividade de construção do Jornal trouxe uma relevância significativa para o componente curricular em questão, pelo fato, também, de ser possível abordar as relações históricas, éticas e políticas

No âmago dessa reflexão, podemos sugerir que a proposta curricular trabalhada na disciplina de OEB, aliada à forma como a atividade foi conduzida, possibilitou aos estudantes muito mais do que a construção de novos conhecimentos, mas também, a promoção do desenvolvimento pessoal destes educandos, fazendo com que os mesmos se reconhecessem como capazes, superando as próprias dificuldades e expectativas, além de se sentirem recompensados e confortáveis diante dos resultados alcançados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONDÍA, Jorge Larrossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. 2002. Jan-Abr. Nº 19. p.20-28.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. 1. Ed. – 5. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo. Editora Cortez. 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor). p. 57-71.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Currículo e Competências: a formação administrada*. São Paulo. Editora Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como política cultural: Henry Giroux*. In: Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.p.51-56.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*. 1997. Vol. III. São Paulo. p.5-13.

- LX -

A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NOTURNA BAIANA: COMPREENSÕES FORMATIVAS SOBRE ATOS DE CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES

Rita de Cássia Santana de Oliveira¹⁰⁹

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é um campo fronteiriço, que extrapola os processos de escolarização de jovens e adultos, pois envolve práticas formativas em espaços e tempos de aprendizagens diversos. A história da Educação de Jovens e Adultos, nomeada na contemporaneidade de EJA, porém, nos mostra que a atenção dispensada a essa modalidade de educação, inclusa no contexto da Educação Básica, ainda é deveras incipiente. O censo de 2010, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo, afirma que o percentual de indivíduos entre 18 a 24 anos de idade que não concluíram a Educação Básica corresponde a 36,5%. É importante destacar que esse percentual é ampliado na medida em que indivíduos de faixa etária superior forem incluídos nessa pesquisa.

Esse dado aponta para a fragilidade da EJA como política pública, ou seja, para a ausência de políticas voltadas não somente para o acesso como para a permanência de sujeitos que, na condição de jovens e adultos, ainda não finalizaram a Educação Básica. Sobre isso, quem comenta é Pereira (2007),

¹⁰⁹ Doutoranda em Educação, pela Faculdade de Educação – FACED, na Universidade Federal da Bahia – UFBA, professora da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XI.

referindo-se ao fato de que, embora na Constituição brasileira conste que a Educação é um direito de todos, o que se verifica, na prática, é que nem sempre o estado assume suas responsabilidades no que diz respeito à oferta e à qualidade da educação pública, especialmente para jovens e adultos trabalhadores. Ao formular políticas para esta população, muitas vezes o estado negligencia suas condições de existência e suas reais necessidades, mantendo a Educação de Jovens e Adultos numa posição que, nas palavras de Rummert e Ventura (2007), é de subalternidade.

Vale sublinhar que, para estes jovens e adultos brasileiros, a conclusão da Educação Básica depende do retorno a um processo formativo que demanda não apenas investimento individual, na condição de sujeito aprendente, bem como, apoios institucionais que frequentemente são desconsiderados pelas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, de modo que estes apoios não se fazem ver no cenário atual do sistema educacional brasileiro. É bom lembrar que a conclusão dessa etapa de escolarização pode significar, para um jovem ou adulto, tanto o acesso à educação superior como a possibilidade de encontrar melhores oportunidades de emprego e viver um futuro com melhor qualidade de vida. Porém, para estes jovens e adultos que ainda lutam pela elevação da sua escolaridade, não é suficiente o acesso à Educação Básica, fazendo-se necessárias políticas de apoio estudantil que contemplem as demandas destes atores, cuja condição de aprendizagem tem suas particularidades.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: MEMÓRIAS DE LUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

Conforme aponta Pereira (2007), à medida que o país buscava o crescimento político e econômico, tornava-se fundamental a organização do sistema de ensino público e gratuito, com propostas pedagógicas de base. Assim, no início de 1950, deu-se início a várias campanhas de alfabetização de adultos, pois, com a modernização, tornava-se necessário o ajustamento da população, principalmente a do campo, ao modelo econômico da época.

É nesse contexto que se concretiza o II Congresso de Educação de Jovens e Adultos, que legitimou as efervescentes discussões que corroboravam a perspectiva de se pensar a educação de jovens e adultos para além dos métodos e técnicas de alfabetização, antes realçando as consequências políticas e educacionais da educação popular.

A proposta altamente politizada de educação de Paulo Freire, no entanto, foi abortada em função dos movimentos de articulação política dos militares. Segundo Pereira (2007), em 31 de março de 1964, as forças da direita instalaram-se no país por meio do golpe militar, assumindo o comando político do país, controlando todos os programas de alfabetização de adultos desenhados conforme a proposta freireana, ou seja, elaborados com base na participação popular.

Foi somente em 1967 que o governo lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), programa financiado pelo capital norte-americano, com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos, livrando-os do fardo do analfabetismo, problema mais que individual, na medida em que suas consequências atingem o sistema em suas dimensões sociais e políticas. A concepção de alfabetização do Mobral era muito diferente da defendida por Paulo Freire. Segundo Freitag (1986), eles utilizavam as técnicas freireanas para alfabetização de adultos, desvinculadas, porém, do seu contexto filosófico e político.

Para Saviani (1995), do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 80 do século XX foi uma das mais fecundas, momento em que foram alimentadas importantes discussões em torno da educação e da escola na qualidade de instância formadora de apropriação do saber por parte dos trabalhadores, capaz de, mais tarde, contribuir para sua participação na sociedade. Ainda nessa década, mais especificamente em 1985, o governo federal extingue o Mobral sem fazer uma escuta pública dos quase 300 mil educadores. Em 1988, no entanto, a Constituição Federal é homologada, apresentando a educação como direito de todos, direito pelo qual lutamos até hoje para dar concretude no plano da prática.

Em 1989, após as eleições municipais e federais, o governo Fernando Collor de Melo cria um plano para a educação que incentiva o setor privado e desobriga o poder público das suas obrigações sociais e educacionais. Cria ainda, em 1990, o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, que, no ano seguinte, é extinto sem qualquer explicação para a sociedade civil. No âmbito municipal, Luiza Erundina é eleita prefeita da cidade de São Paulo e convida o professor Paulo Freire para assumir a Secretaria Municipal de Educação da Cidade. Freire aceita o convite e cria o Movimento de Alfabetização de Adultos – Mova. A inserção de Freire na gestão pública municipal da cidade de São Paulo contribuiu para a retomada das discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos.

Em 1990, Ano Internacional da Alfabetização, ocorre em Jontiem, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada pela

organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura – Unesco. Nesse encontro, é elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos, em que fica explícita a necessidade de garantia da satisfação das necessidades básicas para a aprendizagem. Após essa Conferência, o Brasil elabora o Plano Decenal de Educação para Todos, cujo objetivo mais amplo é “[...] assegurar, até o ano 2000, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades da vida contemporânea.” (BRASIL, 1993, p. 12).

É somente em 1996, após acirrados debates políticos e pedagógicos, que é sancionada por Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, primeiro documento a apresentar a EJA como modalidade da educação, um avanço no processo de constituição da EJA como política pública. Esta Lei, porém, não consegue escapar às contradições que envolvem esta modalidade de educação desde o início de sua história. Assim, na seção V, artigo 27, ela apresenta a EJA, de um lado, como modalidade de educação, de outro, na condição de suplência, caracterizada como cursos e exames. Essa fragilidade na legislação tem contribuído para a manutenção da Educação de Jovens e Adultos na condição de subalternidade, como frisa Saviani (2010), dificultando iniciativas mais consistentes no sentido de atender às particularidades da formação daqueles que acessam esta modalidade de educação.

Rummert e Ventura (2007) consideram que nos anos 90 uma “nova” identidade de EJA vai se configurando. Ela passa a se apresentar de forma mais ampla, embora mais fragmentada, de tal sorte que suas novas características não alteram sua marca histórica, ou seja, “[...] ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento (RUMMERT, VENTURA, 2007, p. 05). Uma educação que se revela basicamente comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital, ainda muito distante do projeto de emancipação da classe trabalhadora, de inspiração freireana.

No período que compreende 2003 a 2006, um número mais significativo de ações voltadas para a educação de jovens e adultos passa a acontecer. No entanto, essas ações dão ênfase aos mecanismos de certificação, ora visando à conclusão do Ensino Fundamental, ora à formação profissional, de caráter inicial, com pouca ênfase à conclusão do Ensino Médio. Podemos destacar, entre as ações circunscritas a esse período, o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão dos Jovens – Projovem e o Programa de Integração

Profissional de Jovens e Adultos – Proeja, além do Programa Brasil Alfabetizado e do Fazendo Escola, esses dois últimos, implementados pela Secretaria de Educação Continuada e Diversidade – Secad.

A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO NOTURNA: DILEMAS E DESAFIOS

Falar que o acesso à educação está ainda sendo conquistado é pesaroso, afinal de contas, estamos em pleno século XXI e existem milhões de brasileiros que ainda não conseguiram retornar o processo de escolarização interrompido há anos. Ainda falamos de muitas escolas sendo fechadas em todo o Brasil, em municípios sedentos de políticas de formação de sujeitos jovens e adultos que têm o sonho de um dia concluir a educação básica. Para muitos, esse sonho está distante de ser concretizado, visto que para jovens e adultos que vivem e trabalham nos grandes centros urbanos conciliar tempos de vida pessoal, profissional e escolar ainda é um grande desafio; para jovens e adultos do campo, esse sonho ainda se entrecruza com iniciativas políticas que o apoiem nesse processo, que vão desde a garantia de abertura de uma escola próximo ao seu povoado até a implantação de políticas públicas para permanência e conclusão da educação básica, assegurando currículo, metodologia e avaliação da aprendizagem, sintonizados com suas vivências e experiências de vida e de trabalho.

É nessa perspectiva que, para falar sobre a formação de jovens e adultos na contemporaneidade, é necessário falar sobre esse sujeito estudante-trabalhador, que busca, na sua trajetória de vida, conciliar diversos tempos, tais como tempo de vida e tempo da escola. É falar de um sujeito que apresenta trajetórias de vida singulares em vários aspectos, mas similar, em outros, na medida em que representa um grupo significativo de pessoas com trajetórias escolares interrompidas.

No que tange à discussão referente ao sujeito trabalhador-estudante, Carvalho (1989) considera que o caráter de classe da escola capitalista se revela, principalmente, na separação que ela realça entre trabalho manual e trabalho intelectual, estabelecendo um hiato entre trabalhadores da escola e os estudantes da produção. É interessante ressaltar que o sistema trabalhista contemporâneo não recusa o interesse pela escola por uma necessidade de qualificação da mão de obra, porém, ainda restringe o direito desse sujeito de dialogar com base em suas práticas sociais, assemelhando-o a um estudante, sem considerar sua condição de trabalhador.

Macedo (2010), referindo-se à formação, assevera que “não cabe mais pensar a formação como uma coisa exterodeterminada, como ação para completar, reajustar, retificar existências ou como um simples atendimento de demandas burocráticas” (2010, p.27). Freire (1968;1996) já havia antecipado essa proposta formativa apresentada por Macedo (2010), mas no campo da educação de jovens e adultos. Freire (1968) compreende que a educação deve proporcionar a libertação do sujeito da condição de oprimido, considerando os saberes e experiências desses sujeitos ao longo de seus processos formativos.

Se a formação de jovens e adultos requer atenção às diferenças realçadas no seu cotidiano, quando essa formação se insere no turno noturno, destacamos, nesse tempo destinado ao estudo, desafios que abrangem dimensões pessoais e, principalmente, dimensões no âmbito das políticas públicas. Partindo da compreensão de que a educação ofertada no turno noturno apresenta complexidades específicas é que somos levados a um olhar mais sensível para essa discussão.

É fundamental ressaltar que, ao tratar neste artigo, especificamente da formação de jovens e adultos no turno noturno, não estamos minimizando a oferta dessa modalidade de ensino no diurno, pelo contrário, sua oferta no diurno é premente, e, mais do que uma condescendência dos sistemas de ensino, é uma conquista pública dos sujeitos que historicamente foram alijados do processo educacional brasileiro, em tempo em que vem se constituindo numa luta dos fóruns de Educação de Jovens e Adultos de todo o país.

É nesse cenário que se insere a criação dos Centros Noturnos de Educação da Bahia – Ceneb, que são escolas criadas para atender no turno noturno, jovens e adultos que buscam o retorno ao processo de escolarização. Destaco aqui, que a partir da criação desses Centros Noturnos, é retomada a discussão de reestruturação da educação noturna no âmbito da gestão da rede de ensino estadual, ao considerar que os altos índices de reprovação e evasão nesse turno apontam para reflexões em torno de propostas curriculares que mais se aproximem das necessidades e expectativas desses sujeitos.

É importante destacar que esse movimento de rediscussão da educação noturna estadual perpassa também pela crise histórica instaurada no ensino médio noturno, pois são inúmeras as críticas feitas no que tange à transposição da concepção de sujeitos que acessam esse nível de ensino no noturno, de metodologias inadequadas, materiais didáticos desvinculados da realidade desses sujeitos, bem como dispositivos de avaliação que desconsideram os saberes construídos ao longo das trajetórias de vida e de trabalho.

Assim, os Centros Noturnos possuem estrutura de funcionamento que busca romper com o conceito de bem público hibridizado com propriedade particular, pois as equipes das duas escolas precisam compartilhar bens e ações, objetivando otimizar recursos financeiros e materiais. Desse modo, em um único espaço físico, funcionam duas escolas - uma escola cuja gestão pedagógica atende às demandas do turno diurno e outra escola noturna – que responde administrativamente e pedagogicamente às questões inerentes a esse turno. Esse modelo de gestão, se por um lado realça a dicotomia dos turnos e sujeitos atendidos; por outro, trata de forma vertical as especificidades dos sujeitos. O fato é que historicamente a instituição escolar vem relegando para segundo plano as ações desenvolvidas no noturno, porque na prática ela encontra-se “a todo vapor” no diurno: maior riqueza de projetos, maiores investimentos de pessoal e financeiro, maior acompanhamento pedagógico e maior visibilidade de suas ações.

É importante destacar que essa forma diferenciada de organização escolar não exclui a necessidade de integração entre as equipes pedagógicas dos dois turnos, e das duas unidades escolares, pelo contrário: sem essa integração, a proposta pedagógica pode facilmente ser “minada” pelo isolamento entre os envolvidos. Nesse sentido, no cotidiano das práticas pedagógicas nos Ceneb, são sugeridas atividades educacionais para os estudantes do diurno no noturno e vice versa, por compreender que os tempos e os espaços de estudo devem considerar a dinâmica de vida e de trabalho desses sujeitos. Destarte, são ofertadas atividades pedagógicas para os estudantes durante o diurno envolvendo aulas de orientação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e aulas de capoeira, tendo como base a concepção de formação integral do sujeito.

É oportuno destacar que a proposta de gestão desenvolvida nos Ceneb apresenta como subsídio teórico o conceito de gestão compartilhada, tendo como referência a concepção de gestão democrática. Cury (2002) considera que a gestão democrática é uma gestão de autoridade compartilhada, que implica articulação entre as unidades escolares e os sistemas de ensino, tendo em vista relações democráticas de poder entre o Estado, os sistemas educacionais e os agentes desse sistema. Para Cury (2002),

[...] nascem daí os desafios, nascem daí as perspectivas de uma democratização da escola brasileira, seja como desconstrução de desigualdades, de discriminações, de posturas autoritárias, seja como construção de um espaço de criação de igualdade de oportunidades e de tratamento igualitário de cidadãos entre si. (2002, p.173).

curriculares que se aproximem das necessidades e expectativas dos jovens e adultos requer não somente flexibilidade curricular, mas horizontalidade da prática gestora, ressignificando, inclusive, conceitos de público, de privado, de coletividade e aprendizagem colaborativa.

Desse modo, implementar políticas públicas para a educação noturna é uma iniciativa duplamente desafiadora, porque, para obter êxito, seria necessário dialogar, de um lado, com os atores sociais encarregados de dar credibilidade a essa política e implementá-la, atores que nem sempre estão dispostos a oferecer os recursos exigidos para o êxito desta política; por outro lado, dialogar com os atores sociais que são beneficiários dessa política, aqueles que, em geral, passaram pela escola, mas, tendo sobrevivido até então sem os recursos oferecidos por ela, não veem necessidade de retornar, a não ser, em alguns casos, em busca de uma certificação aligeirada, que não corresponde exclusivamente à luta histórica dos movimentos sociais em prol da qualidade dessa modalidade de educação.

A formação desses sujeitos, que em geral já se encontram no mundo do trabalho, exige pensar nestes apoios. Articular as discussões em torno da formação de jovens e adultos às políticas de apoio estudantil na Educação Básica supõe o reconhecimento das diferenças dos processos econômicos, sociais e políticos a que os jovens e adultos provenientes de processos de exclusão escolar e baixas condições econômicas foram submetidas ao longo dos anos.

Ademais, não obstante autores como Arroyo (2012) fazerem referência ao entrelaçamento entre as trajetórias de vida e as trajetórias escolares na vivência dos discentes da EJA, sugerindo que a formulação de políticas para este segmento da educação envolve pensar sobre os impasses da formação, ou seja, sobre as dificuldades de articular o tempo passado na escola, de estudo e de aprendizagem, com os tempos de sobrevivência e trabalho, tão típicos da vida jovem e adulta na pobreza, o fato é que as políticas públicas para esta modalidade da educação não têm contemplado as políticas de apoio ao estudante trabalhador ao longo do seu processo formativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino Noturno: realidade e ilusão*. Ed. Cortez: São Paulo, 1986.

CURY, Carlos Jamil. *Gestão democrática da educação: exigências e desafios*. Revista brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília, v.18, n.2, jul./dez., 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

RUMMERT, Sônia. M.; VENTURA, Jaqueline. P. *Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e o Fazendo Escola*. Revista Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR

- LXI -

EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: EM PAUTA AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Ronaldo de Sousa Almeida – (UEMG) Brasil

Ludmila de Almeida Freire – (UEMG) Brasil

INTRODUÇÃO

A necessidade de reorganizar o currículo da Educação Básica para o seguimento do Ensino Médio brasileiro tem mobilizado debates por todo o país. As mudanças globais na contemporaneidade, as transformações no mundo do trabalho, os conflitos sociais, as oscilações no campo da economia, dentre outros, demandam das escolas de Ensino Médio do mundo inteiro a necessidade de repensarem seus currículos e de buscarem novas abordagens educativas. Para além da garantia de um conjunto de condições de acesso, permanência e qualidade no ensino, tais discussões também têm pautado as *expectativas de aprendizagem* dos saberes e conhecimentos escolares que os alunos devem adquirir nessa etapa da educação básica.

A formação ofertada pelas escolas que privilegia a preparação para os vestibulares – que dão acesso à educação superior – nem sempre se configura como objetivo adequado para a maioria dos jovens, que não chega a este nível de ensino. A maior parte deles, por questões existenciais e de sobrevivência, passa diretamente do Ensino Médio ao trabalho, aos cursos técnicos, ao treinamento aligeirado ou ao desemprego. No Brasil, um número muito significativo de jovens abandona este seguimento de ensino antes de sua conclusão, e o percentual de distorções idade e ano escolar apropriado é ainda muito elevado.

Esses dados de realidade reacendem o debate sobre os objetivos do Ensino Médio. É válido ressaltar que as questões relacionadas ao acesso e

permanência na escola são atravessadas por outras intensas, rápidas e desafiadoras mudanças na contemporaneidade. As relações culturais, as novas configurações familiares, as questões relacionadas ao meio ambiente, as políticas de ação afirmativa de inclusão, a luta pela superação das desigualdades sociais, as questões das populações ditas minoritárias, a produção e reprodução das violências, os comportamentos indesejáveis manifestados por alunos, tudo isso está a exigir da educação e da escolarização um olhar mais atento e propositivo.

O texto segue analisamos o Ensino Médio no contexto das demandas da educação para o século XXI. Em seguida, trazemos alguns apontamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) com destaque a interdisciplinaridade, a pesquisa e as metodologias participativas, estratégias pedagógicas que favorecem uma formação integral e integrada. Concluímos destacando a necessidade de uma reformulação curricular crítica e reflexiva para esta modalidade de ensino no contexto brasileiro.

O ENSINO MÉDIO E AS DEMANDAS NO SÉCULO XXI

A educação e a escola, no contexto brasileiro, estão sendo provocadas a repensar seus papéis, em especial no que diz respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento humano integral e integrado de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Para os debatedores da Política Curricular da Educação Básica “O desafio que está posto é o de reinvenção criativa da escola e de seus tempos e espaços pedagógicos, reafirmando o direito ao acesso, à permanência e aos processos formativos”. (MEC, 2012, p. 19).

As mudanças contemporâneas, destacadas por Zygmunt Bauman (1998; 2001), são caracterizadas pelo desmonte da solidez das ideologias, padrões, crenças e relações humanas. Os pressupostos de nosso tempo estão relacionados a um clima de incertezas, contingência e volatilidade. Tais características são definidoras das relações do mundo atual.

A educação e a aprendizagem, como construtos de cada tempo, não ficam isentas dos impactos dessas transformações fomentadas, em grande escala, pelo advento das tecnologias da informação e da comunicação e das transformações delas decorrentes. Bauman (2001) ainda pontua que os princípios fundamentais da prática educativa estão hoje permeados por uma realidade flexível, mutável e repleta de informações, o que exige que sejam repensados e ressignificados.

Educar e escolarizar em um mundo caracterizado pela liquidez constitui-se um grande desafio, pois precisa tocar em questões inéditas e

profundas oriundas das demandas recentes e formas de organização da vida social hodierna. A escola não pode mais ficar presa a uma formação para a mera instrução, ou seja, um processo de discussão de simples conteúdos, na sua maioria sem relação com as questões intrigantes que movem a vida, reflexões necessárias para uma formação humana ampla. Nesse aspecto, Viviane Mosé faz a seguinte indagação:

Se a escola está afastada da sociedade, se suas questões, seus impasses, não fazem parte da formação de jovens e crianças, se nossa escola é fundamentalmente abstrata, passiva e reproduz conteúdos inúteis, como esperar algo diferente de consumismo, violência, drogas e alienação social? (MOSÉ, 2013, p. 62).

Tendo em vista a construção de novos paradigmas educacionais no século XXI, estudiosos reconhecem que o papel da educação formal não pode mais ser centrado na transferência de conteúdos curriculares técnicos, esvaziados de significado ético e humano.

Nesse mesmo percurso, Philippe Perrenoud (2005) salienta que o conhecimento técnico científico não garante em si a construção da ética e da boa convivência democrática nas relações entre os sujeitos. Destaca que a dimensão cultural da cidadania não é algo dado, mas se materializa por uma construção histórica, que é coletiva, o que exige uma educação formativa de valores que se constrói em diálogo crítico e com o foco nas práticas sociais.

Portanto, uma educação castradora e meramente normativa dirigida aos indivíduos não assegura o desenvolvimento de saberes e competências que sejam verdadeiramente fontes de autonomia e de livre expressão, tão necessários para a vida social e para o estabelecimento de relações solidárias, em um mundo caracterizado pelo individualismo, imediatismo e pela competitividade exacerbada.

No enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea, a educação e a escolarização não se sustentarão mais na aquisição passiva de conteúdos, na memorização mecânica¹¹⁰, no acúmulo acrítico. Essa educação terá que dar lugar a uma formação humana ampla, criativa, de invenção, de crítica,

¹¹⁰ Referimo-nos à memorização no sentido de arquivamento mecânico de conteúdos na memória, sem as conexões e vínculos necessários para o desenvolvimento de habilidades e competências para o desenvolvimento dos indivíduos em suas múltiplas dimensões.

de reflexão e da construção de novos percursos do pensamento e da ação humanas.

Nessa direção, Paulo Freire (2006), por exemplo, defendeu a necessidade de que a educação e as unidades de ensino promovessem nos sujeitos hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual, com criticidade e reflexões contínuas, partindo de experiências concretas da vida, convertendo-as em aprendizagens significativas.

Diante dessa perspectiva, é fundamental destacar a importância do poder do diálogo crítico no processo educativo. Nos termos freirianos, a educação dialógica é pautada na oportunidade da expressão e na autenticidade da fala dos sujeitos, bem como num constante diálogo crítico que propicia reflexões sobre as individualidades e coletividades. Entram em cena também os contextos sociais, comportamentais e as necessidades de mudanças a partir da elaboração de uma consciência crítica do mundo. Dessa forma, para Freire (2006), a reflexão e a crítica do diálogo não podem mais ser silenciadas, marginalizadas e/ou imersas na passividade.

O paradigma do ensino pautado na memorização e no acúmulo acrítico de informações (resquícios do modelo de educação tradicional ainda presentes), em que o especialista define o que deve e o que não deve ser estudado, já vem dando sinais de esgotamento e não garante uma aprendizagem significativa, muito menos uma reflexão crítica acerca das demandas contemporâneas.

APONTAMENTOS ACERCA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (DCNS)

Os debates sobre a concepção da escola pública brasileira têm suscitado questões para as instituições escolares que vão desde a concepção do Projeto Político-Pedagógico, passando pelas reflexões acerca do objetivo do ensino (práticas docentes) e da aprendizagem, indo até às discussões que asseveram a necessidade de reformulações curriculares.

Em relação ao Ensino Médio, as reflexões são pautadas pelas demandas de caráter formativo, cujas análises envolvem não só a necessidade da formação para a carreira acadêmica, mas também para as questões relacionadas ao mundo do trabalho e para a importância de um tempo escolar destinado a atividades que desenvolvam as inteligências socioemocionais. Alguns estudos apontam que tais

estratégias didático-metodológicas fortalecem a aprendizagem, a permanência e a boa convivência entre os alunos na escola.¹¹¹

Tais discussões têm provocado os gestores e educadores brasileiros a repensarem alguns pressupostos fundamentais do processo educativo, a saber: considerar o todo e sua complexidade mesmo diante de uma escola tradicionalmente fragmentada; não ficar engessados pelas regras impostas pelo sistema educacional tradicional, mas interrogar-se sobre elas criticamente; trabalhar um modelo de homem mais amplo incluindo nas discussões de sala de aula (e outros espaços formativos) questões que dizem respeito à vida concreta e suas relações, como o tema da solidariedade e do amor em contraposição às violências; promover uma releitura da realidade, com suas múltiplas possibilidades, com o abandono e a assimilação de novas práticas; identificar e coibir manifestações de preconceitos, uma vez que a escola sempre foi espaço de encontro de indivíduos com suas multiplicidades e pluralidades.

As discussões da última década no país, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que referenciam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), têm convergido para a necessidade de que as diferentes etapas da Educação Básica, em especial o Ensino Médio, tenham suas propostas pedagógicas orientadas por:

[...] princípios éticos – no sentido de combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação; princípios políticos – defendendo o reconhecimento de direitos e deveres de cidadania; e princípios estéticos – valorizando as diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira, e a construção de identidades plurais e solidárias. (2012, p. 9).

Tais pressupostos se coadunam com as demandas do nosso tempo e sinalizam a necessidade de uma formação humana crítica. Na mesma direção o parágrafo 2º do art. 1º da mesma lei assegura que “A educação escolar deverá

¹¹¹ A esse respeito, um dos estudos mais recentes e completos foi desenvolvido em escolas públicas no estado do Rio de Janeiro por pesquisadores da OCDE e Instituto Ayrton Senna. Tais pesquisas envolveram a aplicação de um instrumento para mensuração do impacto que as inteligências socioemocionais têm na aprendizagem dos alunos. Para detalhes, consultar: SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizagem escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: OCDE, 2014.

vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Sobre as finalidades do Ensino Médio o artigo 35º da Lei argumenta:

I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Os grandes eixos a serem contemplados na formação escolar, destacados, são: a compreensão do mundo físico e social; a preparação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania; o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e a realização do estudante como pessoa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) vêm explicitando elementos já sinalizados pela LDB (1996) cujos apontamentos reforçam a necessidade da formação pautada na interdisciplinaridade, pesquisa e metodologias participativas, dentre outros.

Segundo as DCN’s para o Ensino Médio (2012), essa etapa escolar deve basear-se no “trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente”. (Art. 5, parágrafo II). Enfatizando a pesquisa como fundamento pedagógico, as diretrizes advogam “a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos” (Art. 13, parágrafo III).

Para além da dimensão epistêmica, pesquisar é uma atitude política do sujeito histórico que questiona e problematiza alternativas. Nesse sentido o Ensino Médio deve promover “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Art. 4, parágrafo III). Assim como o processo educativo, a pesquisa deve ser compreendida como atitude cotidiana, e nessa empreitada as DCNs também sugerem a adoção de: “metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes”. (Art. 12, parágrafo II).

Apesar desse ensino fragmentado e acrítico não ser o único fator que influencia os processos formativos escolares, não é possível desconsiderá-lo. Para uma ampla e propositiva formação humana, a escola também necessita rever sua relação com o saber.

Na discussão que promove no Brasil sobre a categoria da interdisciplinaridade, Ivani Fazenda assevera que

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. (2008, p.17)

A autora destaca a importância fundamental de uma atitude interdisciplinar, por parte dos professores e dos sistemas de ensino. Uma prática que se converta numa real construção dos saberes e conhecimentos quando da materialização dos conteúdos curriculares na sala de aula.

Do contrário, a fragmentação do saber continuará a dar origem a pessoas cada vez mais segmentadas, inábeis para refletir as grandes e importantes questões existenciais. Sujeitos que vivem hoje em um mundo que os obriga a dar conta de temas cada vez mais complexos, como as relações humanas solidárias, a sustentabilidade do planeta, o uso das tecnologias da informação e da comunicação, o pensar global e o agir local, etc. Edgar Morin (2003, p. 9) reconhece:

Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro, realidades ou problemas cada vez mais transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.

A educação formal, do modo como se estrutura curricularmente, não tem conseguido formar indivíduos críticos e autônomos para lidar de forma autêntica e esclarecida com as demandas contemporâneas da própria existência. Nesse sentido, as discussões por uma formação integral e multidimensional ganham força no debate atual, e apontam para um horizonte formativo mais amplo para o Ensino Médio, orientações já sinalizadas na legislação vigente.

A GUIA DE CONCLUSÃO

Apesar de ter havido nas últimas décadas uma ampliação da oferta e da busca pela escolarização, as expectativas em torno de uma formação humana crítica e reflexiva ainda não foram supridas.

De uma maneira genérica, e levando-se em consideração os avanços nesse sentido, podemos afirmar que a estrutura escolar atual segue com dificuldades em promover uma formação humana que favoreça uma formação ampla, que contemplem os anseios e os desejos dos estudantes.

É tarefa premente superar a ênfase que a escola dá à mera instrução para uma educação que traga um sentido mais amplo, privilegiando uma formação não mecanicista regulada pela prática de copiar e pela passividade. Uma formação que possibilite processos reflexivos e críticos dos fenômenos da vida, sem promover distanciamento.

Uma vez constatado que boa parte das estratégias pedagógicas e metodológicas está em ruínas, o desafio de repensar a educação formal, sobretudo o Ensino Médio que se nos apresenta, passa pela necessidade da construção de novos e criativos percursos do pensamento e, conseqüentemente, pela necessidade de uma formação integral e humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

FAZENDA, Ivani. *O Que é interdisciplinaridade?* (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *A política curricular da educação básica: as novas diretrizes curriculares e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento*. Brasília: MEC, 2012.

MOSEÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Daniel; PRIMÍ, Ricardo. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizagem escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo: OCDE, 2014.

- LXII -

CURRÍCULO E A REPRESENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO ESPACIAL: O CASO DO NORTE FLUMINENSE/RJ.

Scheila Ribeiro de Abreu e Silva

DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS NA EDUCAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

As desigualdades socioespaciais no acesso ao conhecimento têm sido objeto de diversos estudos no Brasil (2012), dando conta que as chances de escolarização são menores entre as crianças e jovens negros, que vivem na zona rural, pobres ou oriundos de famílias em que os pais ou responsáveis têm pouca ou nenhuma escolaridade (UNICEF, 2014).

A política educacional brasileira, com o argumento de nortear tais forças em favor da maioria, desconsidera a dimensão política regional e local e o seu processo produtivo e social. Os conflitos, as tensões, as relações de poder, entre outras questões que caracterizam o espaço e a formação do território e da territorialidade culturalmente rico e dinâmico, se diversificam ao longo da história. Os fenômenos com características comuns a nível global, localmente se revestem de singularidades próprias a cada contexto.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um plano de país, executivo a partir de uma determinada visão determinada de nação, constituída por um conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas, orientadas por uma proposição sistêmica de educação. Tem se estabelecido dentro do princípio de colaboração entre estados e municípios, numa conexão entre avaliação, financiamento e gestão, evocando o princípio da responsabilização (accountability) e mobilização social.

A reorganização curricular, em curso na educação brasileira, depara-se com as complexas e profundas exigências da sociedade atual, entre elas o crescimento econômico e o desenvolvimento humano desiguais, a participação popular e a inclusão/exclusão social. Reflexões acerca da função social e

educativa da escola perpassa a compreensão acerca da complexidade, exigências e dinamismo do mundo que cerca a realidade dos alunos, do mundo que lhes é dado para viver (ALONSO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2002). Sujeitos concretos, numa sociedade que demanda a formação e o desenvolvimento da capacidade de lidar com a mudança, a complexidade social e a incerteza.

O contexto dos três municípios, que não são metrópoles ou grandes aglomerados populacionais, apresentam os mesmos efeitos relacionados ao isolamento social dos pobres urbanos (KAZTMAN, 2001) caracterizados por uma desigualdade social que polariza os que têm acesso aos bens e oportunidades providas pelo estado, mercado, sociedade civil e os que não têm esse acesso.

A abordagem acerca da representação das políticas públicas, relacionadas ao currículo e avaliação em larga escala no contexto espacial do Norte Fluminense, mais que aproximar-se das fragilidades na relação Estado e Sociedade - tendo em conta que as políticas acabam por servir de instrumento de controle do próprio Estado - possibilitam a compreensão acerca da configuração que tais políticas assumem nos diferentes contextos em que são empregadas.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM SUAS RECONFIGURAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR: PRIMEIROS APONTAMENTOS

A compreensão do termo exclusão educacional conduz a reflexões necessárias, em meio à crise política brasileira e uma agenda de urgências educacionais, considerando os rostos ainda anônimos de milhares de crianças, jovens e seus educadores, imersos num cotidiano de invisibilidade, que não veem os seus direitos à educação sendo garantidos. As desigualdades no processo de escolarização brasileira permanecem como um desafio para a gestão da educação.

O entendimento dessa realidade multifacetada passa pelo desdobramento de reconhecer nos seus rostos, não somente os limites que os cercam e/ou as ricas possibilidades que os permitam atuar e ser na plenitude, mas a toda uma visão educadora, à ação política (ou a ausência dela) que está por trás deste fenômeno e a conseqüente repercussão no potencial humano das futuras gerações.

As políticas são pensadas e estruturadas em relação às melhores escolas possíveis. Nos entanto, são representadas em contextos materiais, imbuídos em um processo de interpretação e criatividade, numa prática investida de valores locais e pessoais (STEPHEN, 2008).

Os modos de regulação, os efeitos e os contornos que as políticas públicas assumem no cenário educacional local, tem em conta a busca por soluções possíveis diante das problemáticas educacionais enfrentadas cotidianamente. Os princípios, critérios e procedimentos dispostos nos Referenciais Curriculares Nacionais, se constituíram num modelo que não

responde às questões escolares que se apresentam nos diferentes e diversos contextos educacionais.

No que concerne ao currículo escolar, as políticas relacionadas à avaliação têm influenciado e impellido as escolas a uma tomada de decisão quanto ao que "deve ser ensinado", modificando o cotidiano escolar, não necessariamente apresentando reflexo nos resultados de aprendizagem.

O papel e a intervenção do Estado nos processos educacionais, significaria possibilitar ao município e aos demais entes federativos assumirem sua autonomia e uma maior participação social nas decisões da política local. No entanto, o que se percebe é que as políticas públicas organizadas em escala nacional ocasionam impactos em nível local não necessariamente positivos, uma das vertentes que corroboram para a permanência das questões relacionadas à descentralização e à autonomia.

Indo além da escala global/local (STEPHEN; MAINARDES, 2011), o contexto espacial socialmente localizado dá conta de uma realidade de extrema desigualdade, onde o acesso à educação e sua qualidade se dissociam da equidade. O sistema escolar, que carrega e alimenta as esperanças de consolidação do direito à educação, palco de lutas e conflitos, tem, no decorrer da história, refletido as forças econômicas, políticas e sociais que giram ao seu redor e vivenciado estratégias de enfrentamento frente às dificuldades encontradas.

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO NORTE FLUMINENSE/RJ

Apesar de serem municípios distintos em diversos aspectos, a análise acerca das políticas públicas em educação desenvolvidas nos últimos anos aponta para uma ineficácia educacional. Coexiste no sistema nacional de educação o sucesso e o fracasso escolar, ocasionando um imenso abismo no que tange aos direitos sociais não acessíveis a todos. Nos municípios de Campos dos Goitacazes, Macaé e Quissamã, a situação não é diferente: o processo de escolarização dos estudantes tem se dado de forma acentuadamente desigual, apresentando uma exclusão educacional que avança gerações.

A abordagem do problema na perspectiva geracional, enfatizando as trajetórias escolares dos jovens, é referenciada neste trabalho no pensamento sociológico contemporâneo a partir de duas considerações fundamentais: a primeira, relacionada ao conceito de geração com um retorno a Mannheim (MANNHEIM, 2008 apud FEIXA e LECCARDI, 2010) que afirma que os jovens que experienciam os mesmos problemas históricos concretos fazem parte da mesma geração; a segunda, a exigência existencial para os jovens de hoje, que não veem perspectiva de apoio e de planejamento frente ao futuro (LECCARDI, 2005 apud FEIXA; LECCARDI, 2010).

A seleção de tais municípios possui como argumentação a realidade de uma população jovem, na faixa etária de 15 a 24 anos, que embora componha

uma significativa parcela da população economicamente ativa, parte vive um processo de exclusão social decorrente do desaparecimento do emprego, não necessariamente do trabalho e da instalação da precariedade (CASTEL, 1998), em grande medida pela baixa escolaridade, conforme apresentam estudos realizados (SILVA; NOGUEIRA, 2012).

A necessidade de mão de obra qualificada para o mercado de E&P de óleo e gás da Bacia de Campos, exigente por demandar a utilização de ferramentais de alta tecnologia, ocasionou uma população alijada dos postos de trabalho em decorrência dos baixos níveis de qualificação, atualmente agravada por um acentuado desemprego.

Tendo em conta a realização de um breve estudo de caráter exploratório, o trabalho de pesquisa voltou-se, além de uma análise qualitativa dos indicadores de desempenho educacional, a uma escuta sensível a partir do discurso direto de profissionais da educação, acerca do processo de interiorização das políticas públicas em educação nas escolas em que atuam e no contexto da gestão municipal.

Entrevistas informais foram realizadas com professores e gestores numa adesão espontânea e aleatória, buscando levantar temas e problemas sem a preocupação prévia de inferência de conclusões ou interpretações que suscitassem uma análise prematura.

A questão do desempenho escolar, presente nas intenções das políticas de avaliação implantadas no Brasil, gera grandes expectativas em relação aos melhores e piores resultados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e que assolam tanto os sistemas de ensino quanto as próprias escolas. Um dado público que se caracteriza por uma competição, ranqueando os resultados de aprendizagem entre Estados, municípios e escolas, em que a dimensão local, no que se refere aos enfrentamentos vivenciadas pelas escolas e pelos sistemas de ensinos, não são considerados.

Todas as ações políticas giram em torno deste índice. A grande questão destacada principalmente pelos gestores das escolas refere-se a que estas medidas não dão conta de apontar as soluções para os dramas cotidianos da educação. Mesmo estando previsto na sua própria concepção ser um instrumento de identificação das origens dos problemas mais sérios dos sistemas de ensino, os resultados não representam o alcance dos objetivos, metas e os efeitos desejados por esta política: a desigualdade educacional permanece acentuada.

Outra questão refere-se à cobrança feita pelos e aos sistemas, mas principalmente às escolas, em relação ao mau desempenho. Os efeitos das avaliações amplamente estudados dão conta de que estas não apenas medem a realidade, mas a modificam. Indicadores bem concebidos, no entanto, podem servir como incentivo se auxiliarem na identificação de necessidades e problemas, com apontamentos para uma educação comprometida (DARLING-HAMMOND; ASCHER, 2006).

O relato dos profissionais participantes da pesquisa ainda em curso é bastante contundente: as políticas públicas relacionadas ao currículo e a avaliação em larga escala não contribuem para a alteração do seu cenário pedagógico em termos de aprendizagem. Questionamentos sobre currículo escolar e indicadores de desempenho não é algo que faz parte do cotidiano do seu trabalho, que norteia o planejamento, a formação docente e o próprio projeto da escola.

Profissionais mais novos em geral desconhecem os índices obtidos pelas escolas e muito menos pelo município, apresentando respostas curtas e vagas. Os profissionais mais antigos afirmam que as avaliações estandardizadas servem apenas como referenciais, mas não são valorizadas enquanto instrumentos que venham a identificar os problemas que assolam a educação. Para ambos, o que é determinante para a melhoria dos resultados escolares é o envolvimento de toda a equipe no enfrentamento das mazelas que assolam o seu cotidiano, buscando alternativas que venham a contribuir para a melhoria da qualidade de aprendizagem dos seus alunos.

Na estrutura de gestão da escola percebeu-se que a inexistência de uma dinâmica em que a dimensão pedagógica ou formativa e também investigativa, desenvolva um processo de alimentação e retroalimentação do próprio processo pedagógico, considerando o monitoramento e uma ação qualitativa a partir nos indicadores contextuais de aprendizagem. Questões relacionadas à melhoria do desempenho escolar, à formação docente, à avaliação e ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos permanecem em aberto.

Na instância de gestão das Secretarias de Educação foram apontadas iniciativas no intuito de elevar a qualidade de aprendizagem, entre as quais destacam-se: reformulação do currículo com ênfase na organização curricular por competências e habilidades; avaliação em larga escala criada, desenvolvida, aplicada e analisada na instância da própria secretaria; formação de profissionais multiplicadores (diretores, orientadores pedagógicos, professores orientadores, outros) e professores das turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental com ênfase nos Descritores da Prova Brasil.

Foi salientada a dificuldade encontrada no trabalho com competências e habilidades, estando o educador voltado a uma prática que recorre à exposição de conteúdos fragmentados e ao desenvolvimento de objetivos de ensino, estrutura que sustentou o modelo tecnicista de organização do currículo em grande parte da história da educação do país.

Também uma dificuldade na compreensão do significado do conceito de competência e desconhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Matriz de Referência das avaliações de larga escala.

Ano após ano, as estatísticas oficiais apontam para um agravamento no cenário educacional em pauta. Estando próximo da universalização do Ensino Fundamental, os três municípios têm apresentado elevados índices de distorção idade-série e baixos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

De acordo com os dados do IBGE (2015), a taxa de matrícula e frequência à escola têm aumentado, apontando que os três municípios estão muito próximos da universalização do Ensino Fundamental: Campos dos Goitacazes, 93,8%; Macaé, 93,5%; Quissamã, 96%.

Os dados relacionados ao Ideb, apontaram que nos Anos Finais do Ensino Fundamental os três municípios vêm apresentando baixo desempenho (Tabela 01), revelando as fragilidades de um sistema educacional que sofre com a (in) definição de currículo, questões relacionadas à ausência de estrutura das escolas, baixa qualificação dos professores da educação básica e as defasagens repetidas ano após ano, conforme relato dos entrevistados.

Tabela 01 - Resultado do Ideb da Rede Pública Municipal para os Anos Finais do Ensino Fundamental, no período de 2005 a 2013

MUNICÍPIO	2005	2007	2009	2011	2013
Campos dos Goitacazes	3,6	3,9	3,7	4,1	3,3
Macaé	2,9	2,9	2,9	3,1	3,1
Quissamã	3,4	2,9	3,7	3,8	3,9

Fonte: IBGE 2010

Quando levados em consideração os índices estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação, que tem como uma de suas metas o índice máximo de 5% de jovens brasileiros sem ter completado o Ensino Fundamental e 10% o Ensino Médio fora da idade correta, os índices relacionados ao fluxo escolar dos municípios são deveras preocupantes, ressaltado pela observação de um acentuado processo de exclusão educacional ao longo dos anos, que pode ser analisada nos gráficos a seguir:

Gráfico 01 - Taxa de Distorção idade-série do município de Campos dos Goitacazes no período de 2005 a 2014

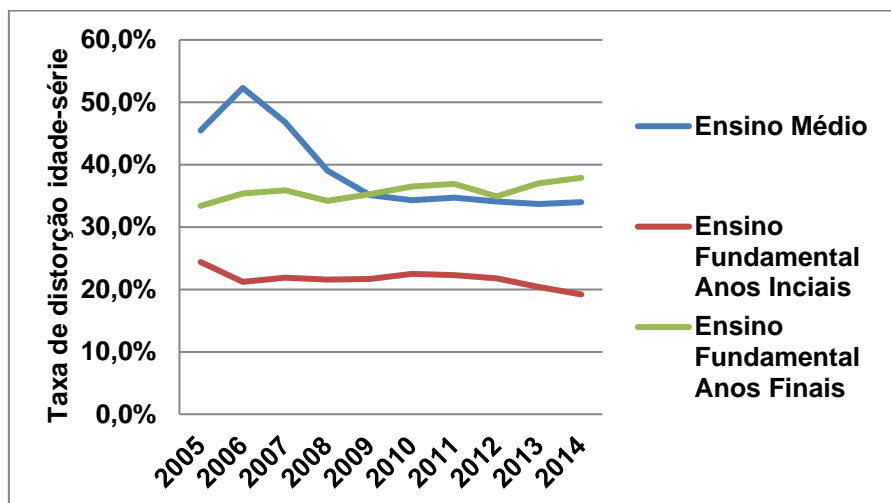


Gráfico 02 - Taxa de Distorção idade-série do município de Macaé no período de 2005 a 2014

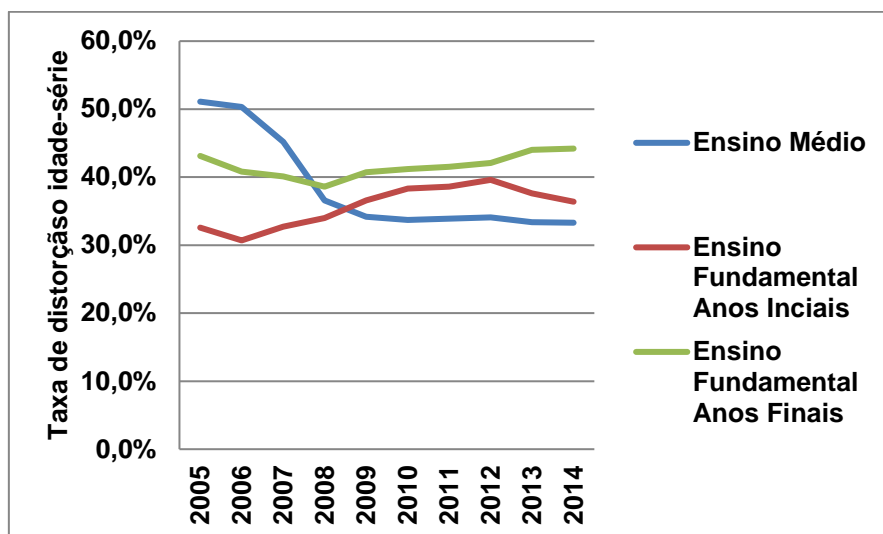
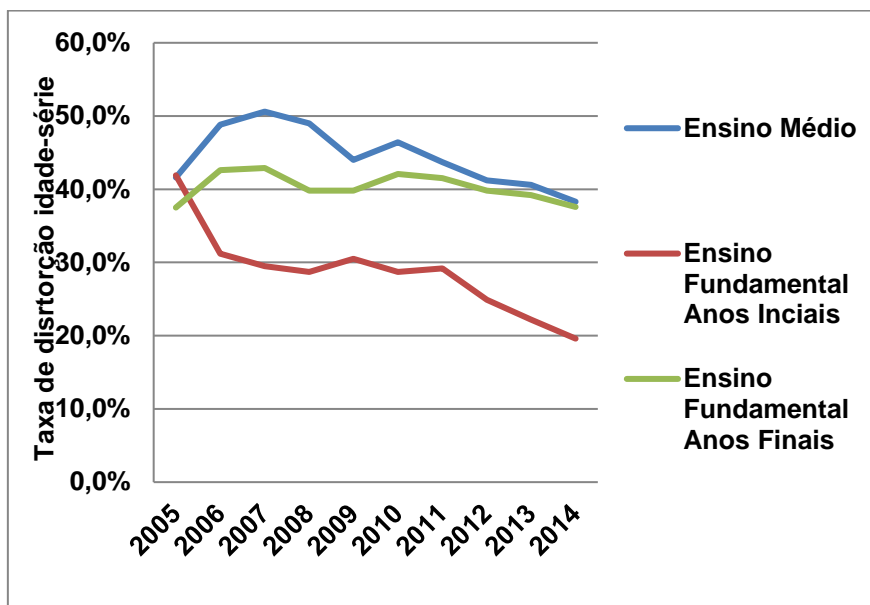


Gráfico 03 - Taxa de Distorção idade-série do município de Quissamã no período de 2005 a 2014



Em toda a Educação Básica a taxa de distorção idade-série, consequência dos altos índices de reprovação escolar, é bastante elevada. A taxa mínima observada foi de 19,2% entre 2005 e 2014. Os indicadores de Ensino Médio, embora acentuados, tiveram decréscimo; os indicadores do Ensino Fundamental apresentaram estagnação, com exceção do município de Quissamã, em que nos Anos Iniciais ocorreu um expressivo decréscimo.

EXCLUSÃO EDUCACIONAL QUE AVANÇA GERAÇÕES: UM ENFRENTAMENTO NECESSÁRIO

Os resultados da atual política pública em educação, em sua incidência sobre a aprendizagem, dão conta de um crescente avanço da inequidade educacional que tem afetado gerações de jovens.

A reflexão acerca das demandas do contexto social, das exigências formativas e a própria função social e educativa da escola, leva a pensar na falta de relevância das aprendizagens escolares para a vida, para o mundo do trabalho complexo, permeado por incertezas e para a competição entre os conhecimentos adquiridos na escola e fora desta. Leva a pensar em que medida e de que forma os sistemas de ensino e as escolas se apropriaram da abordagem curricular

baseada no desenvolvimento de competências, quando ainda se encontra presente nas escolas a concepção estática e compartimentada do conhecimento e da aprendizagem.

O currículo escolar, situado num momento político, social e culturalmente determinado, é envolto em polémicas, discussões e questões pertinentes ao tempo histórico em que se constitui. As avaliações em larga escala, enquanto política pública em educação, é definida, organizada e conduzida, visando obter informações acerca do desempenho da aprendizagem e dos fatores intra e extraescolares associados a esse desempenho, de forma censitária. Dessa relação, currículo escolar e avaliação em larga escala, têm-se um retorno à questão relacionada à gestão dos sistemas de ensino, em pauta desde a reforma de Estado (LDBEN -1996), em que se questiona a mera transferência de atribuições ao município somente no plano da administração (FARIA, SOUZA, 2004).

Dentro do princípio de autonomia, há que se questionar a forma como o currículo, estabelecido dentro de referenciais nacionais, se estabelece no contexto dos municípios e das escolas. O que têm norteado a sua prática e o seu cotidiano no que se refere ao currículo escolar? De que forma as escolas têm respondido às exigências políticas e sociais? A intervenção do Estado, no viés de política regulatória, mantém a prática autoritária e excludente que têm marcado fortemente a história da educação brasileira? E os sujeitos sociais que vivenciam uma educação que não garante o seu direito à educação? Quais as consequências, ao se pensar nas exigências formativas necessárias ao enfrentamento de um mundo que é do agora e enfrenta paradoxos transnacionais? Questionamentos que apontam e mobilizam para novos estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, L. Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas*. Departamento da Educação Básica, Lisboa, 2002.

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

CASTEL, Robert. *Metamorfoses da questão social*. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

DARLING-HAMMOND, L.; ASCHER, C. *Construindo sistemas de controle em escolas urbanas*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 35, p. 7-48: set./dez, 2006.

FEIXA, C. ;LECCARDI, C. *O conceito de geração nas teorias sobre juventude*. Sociedade e Estado. vol.25 no.2 : Brasília May/Aug., 2010.

GOMES, N. (2012) *Desigualdades e diversidade na educação*. Educação e Sociedade, vol.33 n°120: Campinas, Julho/Setembro, 2012.

KAZTMAN, R. (2001) *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*. Revista de La Cepal, 75: dezembro, 2001.

SILVA, S. R. A. e; NOGUEIRA, S. M. A. *Um questionamento à política e à gestão da educação face aos desafios postos pelo sistema de produção: a população jovem e as perspectivas de inserção no mundo do trabalho em Campos dos Goitacazes, Macaé e Quissamã-RJ* In: XII Encontro Estadual da ANPAE-SP e VIII Encontro Regional da ANPAE Sudeste, 2012, v.1. p.1. - 12: Campinas, SP, 2012.

UNICEF. (2014) O enfrentamento da exclusão educacional no Brasil. Brasília, DF, 2014.

- LXIII -

**O DESAFIO DA QUALIFICAÇÃO PARA O
TRABALHO NA PERSPECTIVA DO PROEJA NO
IFMT - POLÍTICA, FATO E POSSIBILIDADES**

Silvia Maria dos Santos Stering
Joyce Mary Adam

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT, é uma instituição oriunda da junção de três autarquias, CEFET's Cuiabá e Mato Grosso e da Escola Agrotécnica de Cáceres.

A pesquisa se propôs, analisar os feitos, as possibilidades e perspectivas diante da implantação do Decreto 5.478/05 que instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Proeja, mediante a defesa da tese de que a Educação Profissional e Tecnológica faz parte do contexto de educação integral dos atores sociais pertencentes ao Proeja.

O PROEJA

Instituído em 2005, o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

Segundo o Ministério da Educação, o Proeja:

[...] tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a

superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros. (BRASIL. MEC, 2006).

Campus Cuiabá

Trata-se de um campus industrial, localizado na capital, com características urbanas bem marcadas que solapa a articulação da educação popular e comunitária.

Campus Cáceres

Consiste em um campus agrícola. A oferta Proeja FIC, surgiu do contato entre o Núcleo docente de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura Centro-Oeste disponibilizava alguns projetos educativos voltados para a área da pesca junto à Colônia Z2.

Campus São Vicente

É também um campi agrícola. O Proeja, embora tenha sido imposto, foi muito bem recebido pelo campus. Havia a percepção de que a unidade escolar carecia de recursos para poderem subsidiar a proposta de união entre as necessidades técnicas de aperfeiçoamento no trabalho, de forma comunitária, e a infraestrutura material disponível.

A ANÁLISE DO PROEJA A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS PROPOSTO POR STEPHEN BALL

Tomou-se por referência de análise o Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball, Richard Bowe e Ane Gold (1992). Tal abordagem possibilitou analisar o Proeja desde a elaboração até a sua efetivação, caracterizada por um ciclo contínuo constituído por três contextos políticos essenciais - influência; da produção de texto; da prática - e dois contextos secundários - o de resultados (efeitos) e o da estratégia política (BALL, 1994).

Para a compreensão dos contextos de influência internacional e nacional/local, que envolvem o Proeja, fez-se necessário retroceder à década de 1990 e situá-lo no campo das políticas de educação profissional, quando foram utilizadas as orientações de Mainardes (2007), quanto às questões norteadoras para a aplicação da abordagem do “ciclo de políticas”.

É diante do contexto de influências internacionais que se concebem as reformas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, dentre elas, a Reforma da Educação Profissional via Decreto nº 2.208/1997, que separou o ensino profissional e o ensino médio, e, posteriormente, o Decreto nº 5.154/2004, que permitiu a (re) articulação entre esses ensinos, assim como os Decretos nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006, referentes ao Proeja.

Para compreender como foi constituído o contexto da produção de textos que conforme (BALL, 1992, 1994) se fez refém às leis, documentos, discursos da política educacional do Proeja, busca-se identificar aspectos como quando teve início a construção do texto da política; quais os grupos interessados e/ou excluídos, assim como quais as vozes ‘presentes’ e ‘ausentes’ no processo de produção dos textos; se existiram consensos; quais os textos basilares e acessórios; quais os discursos e as ideias-chave dominantes; se existe no texto influências de agendas globais, internacionais, nacionais ou de compromissos partidários; se a linguagem do texto é *writerly*, aquele em que é permitida a participação e contribuição do leitor, ou *readerly*, em que o leitor não participa (MAINARDES, 2007).

A construção do texto da política teve início no ano de 2003, no primeiro ano de mandato do governo Lula, via discussões e embates que deram origem ao Decreto nº 5.154/2004. Essa legislação não só recebeu influência, como decorreu de outros textos da política educacional nacional, uma vez que eles já previam formas de integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 37 previu que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 3o A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). (BRASIL, LDB, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) - 2000 a 2010 - em seus objetivos e metas de nº 15 e de nº 20, sugeria que:

15) Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.

20) Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos (BRASIL, PNE, 2000).

No PNE, com vigência no período de 2014 a 2024, dispôs, que:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público. (BRASIL, PNE, 2014).

As bases legais do Proeja, no que se refere aos textos primários, se materializaram no Decreto nº 5.154/2004, que restabeleceu, dentre outras ações, a integração da educação profissional com o ensino médio; o Decreto nº 5.478/2005 que foi revogado, que instituiu, no campo das instituições federais de educação tecnológica, o Proeja; e o decreto nº 5.840/2006, em vigor, que instituiu, na esfera federal, o Proeja. E como textos acessórios, os documentos base em sua primeira e segunda versões, que fixaram o referencial para oferta de cursos Proeja.

Toda legislação e textos da política resultou dos embates entre diferentes grupos representados no poder, que produziu o contexto de influências. O processo de integração ou a política de integração curricular da educação profissional no governo Lula não foi instituído de forma linear. Daí a necessidade de se compreender as inter-relações entre os contextos de influência e da produção dos textos (BOWE; BALL; GOLD; 1992) nesse processo, entendidas suas articulações e imbricações.

No que diz respeito aos textos primários, três decretos foram analisados e neles buscou-se identificar as contradições e omissões, fazendo, como sugeriram Shiroma, Campos e Garcia, (2005) com base em Ball (1992).

Foi possível identificar, mediante a análise do contexto de influência nacional e a partir dos textos das leis, a consequência dos conflitos e embates dos diferentes grupos, tanto conservadores e progressistas representados no poder.

No que se refere à linguagem, pode-se afirmar que os textos primários analisados e que se referem aos os decretos, pela própria forma e estrutura, não são de fácil compreensão se levar em conta que os leitores são em geral alunos de cursos na área de educação e professores que não realizam esse tipo de leitura habitualmente, além de que são textos do tipo *readerly*, que não permitem a participação do leitor, limitando a sua aceitação ou rejeição.

Quanto aos textos secundários, que são os Documentos Base do Proeja, pode-se afirmar que, diferentemente dos textos primários, sua linguagem é de fácil compreensão e do tipo *writerly*. Permitem a participação e contribuição do leitor, considerando suas versões apresentadas para discussões e debates com os atores do contexto da prática ou apreciação pelos atores do contexto da produção de texto.

Nos textos, primários ou acessórios, sobrelevam ideias tanto implícitas ou explícitas e palavras-chave que constituem os discursos predominantes na política estudada, característicos do discurso pedagógico oficial dos anos 2000, conforme Guimarães (2008): inclusão, elevação de escolaridade, desenvolvimento socioeconômico, projeto nacional de desenvolvimento, direito, integração, currículo integrado, formação integral, humanização, mundo do trabalho, diversidade. A compreensão coincide com as conclusões feitas por Shiroma, Campos e Garcia (2005) após análises dos documentos do Banco Mundial, ocasião em que as autoras afirmam que há “[...] uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial”.

O acompanhamento sistemático das publicações nacionais e internacionais sobre a política educacional dos últimos quinze anos, permitiu constatar uma transformação no discurso utilizado por tais instituições. No início dos anos 1990 predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, eficiência e eficácia; ao final da década percebeu-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 02).

Mesmo diante das dificuldades e críticas feitas ao governo Lula, a análise do contexto de influência e de produção de texto do Proeja possibilita, em concordância com Shiroma, Campos, e Garcia (2005), tanto com relação à homogeneização dos discursos quanto às mudanças neles, de uma década para

outra, entender que os discursos relativos ao Proeja, assim como a outros programas e políticas do governo Lula, mediante o lema “inclusão por toda parte”, indicam compromisso com a justiça social. O Proeja se apresenta como uma política relacionada fortemente, consoante com o que apontamos na análise do contexto da produção de texto, ao ensino integrado na perspectiva da politécnica.

UM OLHAR A PARTIR DOS MODELOS DE ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O Proeja evidencia a coexistência dos três modelos de política de educação de adultos propostos por Lima e Guimarães (2011), em uma perspectiva híbrida.

O modelo democrático emancipatório tem por base os sistemas de educação policêntricas, na perspectiva de uma estrutura de democracias participativas, caracterizadas por uma variedade de lutas e conflitos sociais.

O modelo de modernização e controle do Estado também perpassa o Proeja, uma vez que as orientações políticas e administrativas relativas ao Programa são direcionadas para a valorização da educação como um apoio à modernização econômica e social.

O Proeja também é perpassado pelo modelo de gestão dos recursos humanos, passando o indivíduo a ser visualizado como um protagonista racional e estratégico.

O Proeja evidencia, em seu Documento Base, as prioridades políticas guiadas pelo crescimento econômico, via aumento da produtividade, competitividade e empregabilidade dos trabalhadores adultos, uma vez que neste cenário a educação e o treinamento estão a serviço do desenvolvimento do capital humano.

Mesmo na perspectiva do modelo de gestão de recursos humanos, o Proeja realiza a ressemantização de ideias tais como democracia, participação, autonomia e liberdade, bem como a recontextualização de abordagens educacionais ativas, participação e trabalho cooperativo. No entanto, muito embora pareça progressiva, essa tendência está se movendo em direção ao treinamento de habilidades economicamente valiosas, já que a autonomia individual é acentuada em um cenário competitivo onde há uma profunda despolitização de conhecimento e aprendizagem (LIMA; GUIMARÃES, 2011).

O programa acontece no IFMT em parceria com a comunidade, que é convidada a participar das decisões políticas, tendo como objetivo construir uma

sociedade mais inclusiva, justa, igualitária, democrática e participativa, visando, necessariamente, mudanças significativas nos aspectos sociais, econômicos e políticos, propósito essencial que considera a educação como um processo de empoderamento, mecanismo para emancipação e direito social básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática do Proeja no IFMT, evidencia que a educação profissional consiste em uma forma de educação que vai além do cumprimento das prerrogativas do mundo do capital.

Considerando que a cidadania constitui-se em um processo de formação humana, nascido das experiências das ações da escola em articulação com os movimentos sociais, a vivência do Proeja desenvolvido no campus Cáceres e São Vicente corrobora essa ideia.

A proposta de trabalho desenvolvida pelo Proeja na Vila Aparecida e na Colônia Z2, em Cáceres, nos diversos assentamentos na Serra de São Vicente e nas turmas do Proeja no Campus Cuiabá, contribui tanto para o aprimoramento do homem na vida, presente em cada pessoa, que articula “a boniteza de mãos dadas com a decência” (FREIRE, 2005 p. 36), quanto com a prática docente e social das pessoas que, de alguma forma, participam do processo.

O Proeja apresenta algumas lacunas e limitações, tanto do ponto de vista do Programa quanto de sua operacionalização nos diferentes campi do IFMT, uma vez que a lógica do sistema capitalista se faz presente nas relações sociais e é constituída pela exploração de uma classe sobre a outra.

Uma das limitações é a operacionalização dos cursos dentro do calendário civil, haja vista que isso dificulta a frequência e participação dos atores sociais quando estes pertencem a uma classe específica de trabalhadores, como é o caso dos pescadores e agricultores dos campi de Cáceres e São Vicente.

Outro aspecto a ser observado é a imposição para a oferta de cursos na modalidade Proeja. imposição advinda do MEC para a Instituição e desta para com os campi. Cabe às políticas públicas na perspectiva da educação ao longo da vida, criar mecanismos que facilitem a participação da sociedade civil nos assuntos relacionados à vida e ao combate a todas as mazelas que prejudicam o desenvolvimento saudável das pessoas.

No IFMT, parte considerável dos campi não realizam a oferta de cursos na modalidade Proeja, mesmo que esta seja uma imposição legal, e, os campi que possuem a oferta sofrerem com o alto índice de evasão. Se faz necessário que a equipe gestora e docente da instituição acreditem na oferta enquanto

possibilidade de educação tão importante quanto as demais existente na instituição.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Robert; BLIKEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional-LDB*. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1996.

_____. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 abr. 1997.

_____. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília-DF, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 26 jul. 2004.

_____. *Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Brasília-DF: 2005.

_____. Ministério da Educação. *Proeja - Documento Base*. Brasília-DF: MEC; SETEC, 2006.

_____. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2014.

_____. *Lei de Criação dos Institutos Federais*. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Casa Civil, 2014.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. *Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2008.

LIMA, LIMA, L. C. & GUIMARÃES, P. *European Strategies for Lifelong Learning*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers. 2011.

BALL, Stephen J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R., Ball, S. J. & Gold, A. *Reforming education and changing schools: Cases studies in policy sociology*. London, England: Routledge. 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

- LXIV -

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PERFORMATIVIDADE DOCENTE

Thaís Silva Verão Theodoro

Programa de Pós-Graduação da UFMT

Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais

Eliane Aparecida da Silva

Programa de Pós-Graduação da UFMT

Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais

INTRODUÇÃO

O discurso de crise no Brasil na atualidade tem afetando todas as áreas da sociedade. Na educação, reformas educacionais têm sido promovidas até mesmo com a intervenção direta do presidente interino Michel Temer, que em sua fala do dia 12 de maio de 2016 defendeu as parcerias público-privadas como forma de combater a crise econômica no país. Muitos estados do nosso país têm aderido às reformas neoliberais como alternativas que possam garantir subsídios financeiros para as reformas de infraestrutura. Minas Gerais, Mato Grosso, Maranhão, Piauí e Goiás são alguns estados que vivenciam transformações nos princípios de provisão social no setor público. Com base nas discussões de Stephen Ball (2012), podemos dizer que essas transformações no setor público culminam em uma dependência entre o mercado e o Estado, ou ainda que, "não é possível dar conta da implantação do neoliberalismo de fato existente sem abordar, também as alterações na forma e nas modalidades do Estado". Concomitantemente a esses acontecimentos, no cenário educacional discute-se a implementação de um currículo único, intitulado *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Segundo a ANPAE (2015),

O documento foi construído na Secretaria de Educação Básica do MEC por uma Comissão de Especialistas das áreas do conhecimento, convidados individualmente e oriundos de universidades e institutos federais de educação, como também professores e gestores das secretarias estaduais indicados, principalmente, pelo Conselho Nacional de Secretários - Consed e da pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime.

O governo federal submeteu à consulta pública um documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir de setembro de 2015 e o texto veicula atualmente na 2ª versão, sendo que ainda não foi elaborado o texto final. Tal proposta resultará em mudanças nas avaliações externas, na formação de professores e formação continuada de professores. Diante desse contexto, apresentamos neste texto discussão da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular como uma forma de regulação, de política de controle, ou seja, como performatividade.

SIGNIFICANDO A PERFORMATIVIDADE

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005).

As mudanças econômicas em todo o mundo têm transformado a educação em uma oportunidade de negócios, um comércio internacional. Como afirma Ball (2004): "A educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional". Dialogando com Ball (2004) compreendemos que quando o Estado adere as políticas performativas, também denominadas por ele como tecnologia política, há mudanças no seu papel, que interferem nas tomadas de decisão de ordem pública. O Estado que antes era o provedor, com as parcerias público privadas passa a ser regulador, e as empresas que entram nesse negócio procuram lucro onde não era considerado mercado. Como argumenta Barroso (2005) sobre o encorajamento do mercado

Este "encorajamento do mercado" traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica

estritamente econômica (globalização); na importação de valores (competição, concorrência, excelência, etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a "modernização" do serviço público da educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização. (p.741)

Desse modo, o Estado assume a função de regulação através de avaliações e relatórios, controla as ações, mede a qualidade e "privilegia" os "avanços", o que acaba por causar desconforto nas relações profissionais, gerando a competitividade e individualidade em um espaço que deveria ser coletivo, tornando ensino em uma luta infundável para se atingir metas, onde as pessoas lutam consigo mesmas e com os outros, seu cotidiano passa a ser orientado por cálculos. Neste sentido, são concebidas como sujeitos empresariais, sofrendo um elevado nível de estresse e perda de sentido no trabalho. Nas palavras de Ball (2004)

A privatização não muda apenas nossa maneira de fazer as coisas, como também nossa maneira de pensar a respeito do que fazemos e nossa maneira de nos relacionarmos conosco e com outras pessoas e coisas significativas. Isso vale tanto para os prestadores como para os clientes. (p.1120)

O incentivo ao lucro pode inevitavelmente mudar o desempenho, mas esse caráter do privado adentrando o espaço público acarreta muitas outras coisas, como a desconsideração do currículo oculto moral, ou seja, não há uma preocupação em que todo esse "empenho" pode significar para os alunos, aos professores e à comunidade.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR UM CAMINHO PERFORMATIVO

Nos últimos anos no Brasil, a expansão das reformas educacionais tem se pautado na performatividade com vistas à privatização. O "encorajamento ao mercado" mencionado por Barroso (2005) resulta em uma "tentativa de criar mercados educativos transformando a ideia de "serviço público" em "serviços por clientes", o que se faz intensificando as formas de controle e previsão também a partir das políticas de currículo.

A elaboração de um documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica significam o currículo e a escola como afirmam Lopes e Macedo (2011) como importantes instrumentos de controle social. Podemos afirmar que a propositura de uma BNCC em um país com tantas diversidades culturais e sociais com a intenção de equiparar desigualdades através de conteúdos e metodologias é uma ilusão, além de ser uma forma questionável de se empregar recursos na educação. O universo escolar está imerso nas avaliações externas e tem feito das exigências de tais avaliações o seu currículo, a utilização de uma BNCC não garantirá o sentido inverso, pois a proposta da base está respaldada nos chamados "direitos de aprendizagem" que muito possivelmente serão transformados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em descritores da Prova Brasil, na medida em que o INEP tem participado das reuniões da elaboração da BNCC.

Concordamos com Macedo (2014, p.1548) ao afirmar que "o vínculo da BNCC com a avaliação não pode ser negligenciado". A participação do INEP é um forte indício de que isso será inevitável e que os conteúdos listados pela BNCC resultarão em descritores da Prova Brasil, assim como capacidades a serem avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio ENEM. Esses conteúdos são classificados dentro do chamado *direitos de aprendizagem*, cabendo aqui também uma reflexão. O documento preliminar diz que a BNCC "é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados"(BRASIL,2016). É problemático afirmar que o direito de aprendizagem se resume a conteúdos, como sugere a BNCC, pois isso "reduz o direito à educação ao direito à aprendizagem passando-se a concebê-la apenas como escolarização"(ANPED, 2015). Somente numa lógica de escolarização na qual direitos de aprendizagem são concebidos como algo que pode ser mensurado, e dessa forma controlados os seus possíveis resultados pelo governo, que as avaliações externas anteriormente mencionadas aqui ganham sentido como perspectiva de uma educação voltada para a performatividade.

Contrárias a esta lógica, pensamos que o currículo é uma campo de luta política e, como não existe neutralidade política, os valores que permeiam toda e qualquer política pública (como a de uma BNCC) sempre estão encharcados de intencionalidades. Muitas vezes, tais intenções desconsideram lutas históricas importantes dos educadores da escola pública. Entre os apoiadores da BNCC, estão instituições e empresas formando uma rede política denominada por Ball

(2012) como um novo tipo de "social", envolvendo modos específicos de relações, sobre os envolvidos nessa rede, Ball argumenta que "Participações são multifacetadas e formas de relacionamentos são variadas: atores individuais podem estar envolvidos na rede em uma variedade de diferentes formas, por exemplo, patrocínio, contratação, e assim por diante." A rede que tem se envolvido na elaboração da BNCC como menciona Macedo (2014) é constituída por agentes públicos, instituições filantrópicas e grandes corporações financeiras.

Entre os muitos projetos desenvolvidos pela rede, consta, recentemente, inúmeras referências ao currículo da educação básica, com destaque para a defesa de uma base comum nacional para os currículos. Praticamente qualquer caminho que se tome no interior da rede, permitirá perceber a importância da discussão curricular e a defesa da centralização nacional, ainda que tal centralização seja definida por termos aparentemente distintos, como conteúdos, direitos de aprendizagem, padrões de avaliação. (MACEDO, 2014, p.1540).

Pensando sobre a participação de tais grupos nessa *rede política*, alguns questionamentos precisam estar presentes em nossas reflexões: Qual a intencionalidade de grandes grupos privados financeiros participarem efetivamente como parceiros de uma proposta voltada para escola pública? Porque o INEP tem apoiado essa ideia? Nenhuma instituição privada fará algo que não vise o lucro e um instituto que promove a maior avaliação externa do país e a Prova Brasil, certamente, reforçará a ideia de um currículo único, não por generosidade, mas com o objetivo de criar o campo para a privatização da educação pública, fazendo da educação um amplo e rentável mercado.

CONSIDERAÇÕES

Diante dessa breve reflexão sobre os avanços das reformas educacionais em nosso país, reformas essas que pendem à privatização, a discussão da BNCC nos remete a pensar que caminhamos em direção a maior controle e previsão das práticas docentes que, conseqüentemente, terá como eixo estruturante os conteúdos da BNCC. Isso culminará em práticas pedagógicas engessadas e um

currículo oculto desprezados, fazendo com que as enormes diferenças culturais e até mesmo de estrutura sejam ainda mais evidenciadas através desse tipo de mensuração. Cabe a nós a contínua reflexão e a garantia da discussão com os nossos pares sobre as questões que sustentam a lógica da performatividade na educação, principalmente, sobre as políticas de currículo que, sob o argumento da equidade via garantia de conteúdos ensinados-aprendidos tenham a intencionalidade de igualar diferenças que são impossíveis de serem calculadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANPAE. *Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Outubro de 2015. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/website/documentos/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf>> acessado em 14 de julho de 2016.
- ANPED. *Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Novembro de 2015. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf> acessado em 14 de julho de 2016.
- BALL, Stephen J. Educação Global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal; tradução de Janete Bridon. UEPG. Ponta Grossa, 2014.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (organizadores). Políticas educacionais: questões e dilemas. Cortez. São Paulo, 2011.
- BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, núm. 2, 2002, p. 3-23. Universidade do Minho. Braga, Portugal
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005
- BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão revista. Abril 2016
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Cortez*. São Paulo, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São

Paulo, vol. 12, n. 03, p. 1530-1555 out/dez 2014 ISSN: 1809 - 3876 Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo - PUC/SP

- LXV -

FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO PROGRAMA NOVA EJA.

Tiago Dionisio da Silva (UFRRJ e SEEDUC/RJ)

INTRODUÇÃO

A despeito da educação de jovens e adultos ser reconhecida como “modalidade de ensino” pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação como política pública de Estado e por ele financiada, sua existência ainda é motivo de luta, haja vista suas péssimas condições estruturais de funcionamento e as prerrogativas do capital pertinentes à educação da classe trabalhadora.

Com o fim de contextualizar o leitor, iniciaremos fazendo um breve histórico das reformas implementadas pela SEEDUC/RJ que originou em um conjunto de reformas realizadas pela referida instituição educacional desde 2009 com vista a alcançar melhores resultados no IDEB. Em seguida discutiremos os objetivos e finalizadas do Programa Nova EJA considerando o contexto socioeconômico e político que a classe trabalhadora está inserida, visto que a EJA é uma educação voltada para parcela mais subalternizada da classe trabalhadora e, por fim, será feita uma análise do da proposta curricular da Nova EJA, levando em conta a negação ao direito ao conhecimento produzido pela humanidade ao longo do tempo e que foi sistematizado pela escola.

Tendo em vista que o seu grande público faz parte da população economicamente ativa, a EJA assume características bem peculiares, as quais interferem no processo pedagógico e na construção do conhecimento, por meio dos caminhos pelos quais o professor medeia às relações epistêmicas no âmbito escolar. Desse modo, caracterizada em uma educação de classe, na qual

trabalhadores educam trabalhadores, a EJA se configura hoje em um campo de disputa e de manutenção de hegemonia.

Portanto, analisar a educação de jovens e adultos trabalhadores inseridos em uma conjuntura econômica que tem como sustentáculo a proliferação das desigualdades sociais é o fio condutor da pesquisa. Tratando da EJA na perspectiva da educação de classe, pretendemos abordar questões voltadas à construção e à efetivação de um currículo crítico como veremos a seguir.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS REFORMAS IMPLEMENTADAS PELA SEEDUC- RJ

O programa em análise resulta do conjunto de reformas realizadas pela SEEDUC-RJ após o ano de 2009, em consequência imediata da penúltima colocação no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O mesmo insere-se no denominado “choque de gestão”, como classificado pelo então secretário de educação do Estado do Rio de Janeiro Wilson Risolia, em entrevista ao jornal O Globo¹ no dia 14 de agosto de 2012. Tal termo especifica-se, pela ótica do secretário, em melhorar a qualidade da educação do estado em comparação as demais unidades federativas, o que salienta a prerrogativa performática² como primeira hipótese, vide o ranqueamento como indicativo qualitativo.

A Gestão Integrada da Escola (GIDE), produzida pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, que encampa o plano de metas para a educação pública fluminense; indicando que, através do Planejamento Estratégico³, alcançaria os índices necessários para situar o Estado do Rio de Janeiro entre os primeiros no ranking nacional até o ano de 2014. Para tal, baseado no mesmo vértice das reformas gerenciais do Estado que ocorreram ao longo da década de 1990 no Brasil, a GIDE enquanto política de gestão que tem como embrião o Sistema de Gestão Integrada, baseia-se no Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social do Rio de Janeiro (IFC/RJ), que oferece a escola possíveis diagnósticos para a obtenção de melhores resultados, segundo as ações esperadas pela secretaria para a ampliação de seu aproveitamento⁵. Dentre suas preocupações, destacam-se os resultados das avaliações — internas e externas a unidade escolar, assim como o índice fluxo escolar, convergindo ao discurso meritocrático — após a instituição/revisão da política de bonificação.

Para maior compreensão dos objetivos postulados pela secretaria, a resolução nº 4669/11, publicada no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro

no dia sete de janeiro de 2011, também conhecida como a “cartilha da bonificação”, orienta que

para aferir as metas, a Secretaria de Educação criou o IDERJ (Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro), que fornece um diagnóstico da escola em uma escala de zero a dez, baseando-se no Indicador de Desempenho (ID), medido através das notas do Saerj, e no Fluxo Escolar (IF). Além destes índices, também fará parte da meta de cada unidade escolar o IGE (Indicador Geral do Estado do Imóvel), elaborado pela Emop (Empresa de Obras Públicas) [...]

Além de elevar os índices estipulados, para receberem a bonificação, os servidores lotados nas unidades escolares precisam cumprir 100% do currículo mínimo; participar de todas as avaliações internas e externas; efetuar o lançamento das notas dos alunos na forma e prazo estabelecidos; alcançar, no mínimo, 95% de resultado em cada meta de IDERJ do ensino regular da unidade escolar; alcançar, no mínimo, 80% de resultado de cada meta de ID da Educação de Jovens e Adultos presencial da unidade escolar; e ter, pelo menos, 70% de frequência presencial no ano letivo. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, s/d(a), p. 4)

A resolução, e sua consecutiva execução, encontraram resistências por parte dos sujeitos que vivem o cotidiano escolar, representados principalmente pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), através de consecutivas greves e estratégias para a ampliação do debate com a comunidade escolar, como o acampamento em frente a sede da SEEDUC-RJ no ano de 2011. Ao mesmo tempo, a secretaria aprofundou suas ações através de programas diferenciados para a obtenção de melhores resultados, como a nova política de/para a Educação de Jovens e Adultos, voltada principalmente ao Ensino Médio. Também conhecido como Nova EJA, que como descrito pela resolução 4669/11, traria como uma das principais metas o mínimo de 80% no índice de desempenho conferível pelo SAERJ6, além da redução do mínimo presencial de 75% (como definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96) para 70%, de acordo com as especificidades da modalidade. Maiores considerações sobre a citação acima serão realizadas ao longo do artigo.

NOVA EJA: OLHARES E ANÁLISES A SEUS OBJETIVOS E FINALIDADES

Em parceria com a Fundação CECIERJ - Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro -, a SEEDUC-RJ inaugura o programa Nova EJA no ano de 2013, voltados principalmente para o Ensino Médio, respaldado pelo sexto parágrafo do décimo artigo da LDB 9394/96, de acordo com a prioridade referida aos Estados, atuando em regime de colaboração com os municípios para a garantia do Ensino Fundamental. No seu íntroito, o manual de orientações define as perspectivas do programa, como a busca

de consolidar uma escola de qualidade, conectada ao século XXI, capacitada para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, estimular o desenvolvimento de suas habilidades, constituindo no espaço escolar as condições propícias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida social: exercício da cidadania plena, o trabalho, participação comunitária, atuação no cenário político (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2013a, p.4).

Dentre as significativas afirmações, cabe distinguir especificamente dentre os objetivos, a capacitação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho, em conjunto com o inexorável exercício da cidadania plena. O interesse por estas prerrogativas, e a ampliação dos indicadores, decorre também de pressões supranacionais (Frigotto; Ciavatta, 2003; Dale, 2004), garantindo a ampliação sustentável dos índices econômicos, orientando os projetos para a EJA na necessidade da inserção laboral de jovens excluídos (Souza, 2011, p.19), principalmente após o ano 20007. Além disso, resta a hipótese sobre o papel da educação evidenciada na citação acima, que continua a ser pensada

como decorrência do perfil do novo trabalhador fabril, das metamorfoses do mundo do trabalho, da empregabilidade, de crise econômica, etc. O enfoque permanece da produção para a escola como se continuasse indiscutível a crença a crença em uma relação linear entre o mundo do trabalho, suas mudanças mais recentes e o mundo da escola e suas tímidas adaptações (ARROYO, 1999, p.18).

Ao direcionar para os objetivos da escola para jovens e adultos, podemos reiterar a hipótese que o programa Nova EJA situa-se próximo das dimensões sociológicas, ou sociometabólicas do capitalismo pós-fordista (Alves, 2011), em convergência às diretrizes do capitalismo pós-moderno, pela/para materialização

do trabalhador flexível (Harvey, 1993; Lojkine, 1995). Assevera-se isto por causa dos paradoxos das novas especificidades do/para o trabalhador contemporâneo, diante da ampliação da terciarização precária do mercado de trabalho, que compõe hoje aproximadamente 70% da composição do Produto Interno Bruto nacional (Pochmann, 2014, p. 31), e deriva por motivos óbvios, novas vicissitudes para a formação humana, diferenciadas do contexto econômico de predominância do pleno emprego, além da expansão da informalização das relações de trabalho.

Em relação às classes populares e com baixa escolarização, a empregabilidade formal é ainda mais escassa, devido ao acréscimo significativo do quantitativo excedente de mão-de-obra, principalmente em relação aos jovens recém-formados no ensino médio – o que provavelmente se agrava nos casos de formandos pelo curso de EJA, configurando para esta finalidade, uma certificação vazia de qualificação para o mercado de trabalho formal contemporâneo (Ciavatta; Rummert, 2010, p.463). Para este segmento da população, a relação exploratória capital-trabalho incide de maneira mais significativa, sustentado pelos estruturantes da modernização conservadora (Oliveira, 2013) à plena rotatividade nos postos de trabalho, alijados dos direitos conquistados ao longo dos anos, devido à menor resistência e organização coletiva, concomitante a desconstrução e arrocho salarial, onde a extração da mais-valia assegura-se na substituição do emprego pela ocupação temporária, acentuando os índices informais de trabalho, que se torna um problema estrutural do/no capitalismo contemporâneo, reificando a super exploração da mão-de-obra através das flexibilizações e desregulamentações trabalhistas, combinados à condições periféricas históricas de relações de trabalho, complementares ao paradigma pós-fordista.

ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO PROGRAMA NOVA EJA

Sob a argumentação de torna o processo de ensino/aprendizagem mais atraente e, assim, combater a evasão, reformulou o currículo, modificou a carga horária, distribuiu material didático específico e ofertou formação continuada aos docentes.

A matriz do curricular do programa para o Ensino Médio diferencia-se da Educação Básica, de acordo com a distribuição das disciplinas ao longo dos semestres e o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades. Segundo o manual de orientações, o curso realiza-se em dois anos, fragmentados em

quatro módulos, compondo dessa maneira a estrutura diferenciada dos anos/séries semestrais que anteriormente estavam em vigor.

No primeiro semestre o estudante terá aula somente de Ciências Humanas História e Geografia cada uma com 4 tempos semanais, Filosofia e Sociologia, com dois tempos semanais, mas 4 tempos de Língua portuguesa e 4 de Matemática, Já no segundo semestre ao ênfase será nas Ciências da Natureza (Biologia, física e Química, cada uma com 4 tempos) e Língua Portuguesa e Matemática permanecem. No terceiro semestre voltam as disciplinas de Ciências Humanas, porém Geografia e História perdem um tempo cada para a entrada da Educação física. tempo semanais. E no quarto semestre as ciências da Natureza voltam, porém cada uma, inclusive Matemática pedem um tempo cada para entrada de Artes e Língua estrangeira.

Essa fragmentação curricular comprova o que Ventura aponta:

É perceptível em sua trajetória histórica, que a EJA sempre foi tratada pelo Estado como uma educação de segunda classe, que nunca assegurou o acesso e a permanência na escola, nem as condições de acesso ao conhecimento científico e tecnológico (...). A EJA praticada hoje, pelo Estado brasileiro, constitui-se em um novo mecanismo de mediação do conflito de classes; apoiada nas noções de empregabilidade, de competências e de empoderamento, difunde entre os trabalhadores a ética individualista e competitiva dos homens de negócios (VENTURA, 2011, p.22).

Portanto, tendo em vista que o seu grande público faz parte da população economicamente ativa, a EJA assume características bem peculiares, as quais interferem no processo pedagógico e na construção do conhecimento, por meio dos caminhos pelos quais o professor medeia as relações epistêmicas no âmbito escolar. Desse modo, caracterizada em uma educação de classe, na qual trabalhadores educam trabalhadores, a EJA se configura hoje em um campo de disputa e de manutenção de hegemonia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é assim que nos voltamos à problemática do Currículo Mínimo aplicado à educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro através do Projeto Nova EJA, uma vez que estudando os caminhos das políticas curriculares educacionais voltadas a esta modalidade de ensino, vislumbramos processos

contraditórios diante de uma lógica aglutinadora e compactadora de extensos conteúdos, muitas vezes desconexos às realidades dos educandos e escolas o qual estão inseridos.

Entendemos, contudo, que o processo formativo vai além das estruturas econômicas produtoras de funções sociais conformistas e facilmente manipuláveis. A educação perpassa, ou deveria possibilitar o percurso por caminhos de uma práxis política organizadora das massas, possibilitando o fenômeno de “catarse” (Gramsci, 2005). “A transformação do indivíduo passivo e dominado pelas estruturas econômicas em sujeito ativo e socializado, capaz de tomar a iniciativa e se impor com o projeto de sociedade.” (Semeraro, 2009, p.28). Realizando um contraponto ao percurso histórico da EJA no Brasil, buscamos explicitar os espaços de estruturação de tais propostas que possam engendrar-se à luta hegemônica em defesa de um projeto de sociedade mais justa.

Pode-se concluir que políticas públicas para a educação de jovens e adultos, como a Nova EJA, preocupam-se com a padronização dos processos de ensino e aprendizagem, visando primordialmente a eficácia e eficiência do sistema de ensino. Despontam como desafios neste cenário: o reconhecimento da legitimidade desta proposta curricular pelos alunos do ensino noturno; a formação dos professores para a utilização de materiais didáticos e ferramentas tecnológicas na EJA; o letramento digital de estudantes e docentes; e, face às orientações metodológicas, a manutenção da autonomia pedagógica dos professores em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. *As relações sociais na escola e a formação do trabalhador*. In: FERRETI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (orgs.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010.

Brasil (1996). Lei nº. 9394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.

Brasil (2000). Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 maio de 2000.

DALE, R. (2004): «Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda

globalmente estruturada para a educação”», in Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n.º 87, p. 41, maio/agosto.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - CECIERJ. Acesso em 22 de novembro de 2012 Disponível em:

http://www.cederj.edu.br/fundacao/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=17

Gramsci, A. (2005) Caderno 12 (1932) Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: Gramsci, A. *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo* (pp. 15-53). Vol 2. 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Bonificação por resultados: tudo que você precisa saber sobre bonificação por resultados da SEEDUC-RJ*. 26 p. s/d(a).

_____. Ciências Humanas e suas Tecnologias – Módulo 03. 376 p. s/d(b).

_____. Resolução 4669/2011. Imprensa Oficial: DOERJ, 07/01/2011.

_____. Manual de Orientações – Nova EJA. 24 p. 2013a.

_____. Currículo Mínimo. 16 p. 2013b.

HARVEY, David. *A condição Pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

LIPIETZ, A.; LEBORGNE, D. O Pós-fordismo e o seu espaço. Revista Espaço & Debates, n. 25, 1988.

Mészáros, I. (2002). *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

Oliveira, I. B. (2007). Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. Acesso em 13 de agosto de 2012. Disponível em:

http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/1SF/Tendencias_praticas_curriculares.pdf

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2013.

Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (2012) Acesso em 25 de janeiro de 2013 Disponível em: Disponível:
<http://www.faecetec.rj.gov.br/> acesso em 27 de junho de 2013.

POCHMMAN, Marcio. Trabalho e Formação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 491-508, maio/ago. 2012.

Semeraro, G. (2009). *Libertação e hegemonia. Realizar a América Latina pelos movimentos populares*. Aparecida, SP: Ideias & Letras.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Org.). Trabalho e educação de jovens e adultos. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

- LXVI -

A INVERSÃO DA ORDEM DE PRIORIDADES: AS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE DO CURRÍCULO

Valéria Moreira Rezende – UFU (Brasil)

Rogéria M. R. Isobe – UFTM (Brasil)

INTRODUÇÃO

No âmbito da governamentalidade neoliberal iniciada na década de 1990, proclamada como Nova Gestão Pública (NGP), ocorre no Brasil um gradativo processo de privatização de serviços públicos com a implementação da racionalidade econômica e mercadológica na oferta de bens e serviços essenciais, entre eles a educação (OLIVEIRA, 2015). Essa forma de gestão preconizada pela NGP caracteriza-se pela adoção dos critérios da economia privada na administração estatal engendrando uma estratégia governamental de desresponsabilização das políticas públicas, numa clara intenção de minimização dos direitos sociais. Nesse processo, educação é concebida como mercadoria e o ensino como forma de comércio.

Ao mesmo tempo em que se desresponsabiliza, o Estado aumenta as estratégias de controle, utilizando como dispositivos regulatórios a elaboração de indicadores de desempenho e avaliação de resultados com incentivo à concorrência e a competitividade entre as instituições escolares circunscrevendo, desta forma, a atuação dos sujeitos escolares à racionalidade mercantil.

Com o objetivo de contribuir para o debate sobre a temática em tela, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa (MINAYO, 2001) que consiste em um estudo exploratório e descritivo sobre a percepção de docentes acerca das avaliações externas e sua incidência nos currículos escolares. O artigo foi

organizado em três seções. A primeira analisa a centralidade das avaliações sistêmicas frente a uma nova governabilidade da educação envasada no gerencialismo regido pela lógica mercadológica. Na segunda serão discutidas questões sobre o processo de submissão do currículo ao sistema de avaliação em larga escala. A terceira seção analisa o *corpus* empírico destrinchando os meandros das políticas de avaliação e do currículo no cotidiano das escolas. Por fim, serão apresentadas algumas considerações finais que sumarizam os principais resultados da pesquisa.

AVALIAÇÕES SISTÊMICAS E AS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO DO ENSINO

As avaliações sistêmicas, também denominadas externas, consistem na aplicação de testes padronizados em larga escala com o objetivo de aferir conhecimentos e estabelecer um diagnóstico da aprendizagem do aluno a partir do nível de escolaridade em que ele se encontra. O sistema de aferição por meio daquele tipo de avaliação tem sido, desde a década de 1990, ponto de pauta cada vez mais proeminente no âmbito das políticas educacionais em diversos países, como mostra os estudos desenvolvidos por Afonso (2009, 2012); Ball (2004, 2005); Casassus (2009); entre outros.

No Brasil, todos os níveis de ensino, exceto a educação infantil, são submetidos ao rol de avaliações organizado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem a seguinte configuração: ANEB de aplicação amostral e de realização bianual destina-se aos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio da rede pública e privada, nas zonas urbana e rural; ANRESC também denominada Prova Brasil, é censitária e de realização bianual, destina-se aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. A Prova Brasil mede o desempenho de todas as escolas públicas que possuam mais de 20 alunos matriculados nos anos avaliados.

O destaque premente nos resultados do Saeb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que é calculado por meio de uma fórmula baseada em dois indicadores: o desempenho dos alunos em testes padronizados e os indicadores de fluxo, como promoção, repetência e evasão. Esse índice culmina no estabelecimento de uma nota que segue uma escala de 0 a 10. Com base nesse índice são estabelecidas metas progressivas de melhoria do desempenho dos alunos, prevendo-se atingir a média de 6,0 até o ano de 2022, de acordo com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE).

O Ideb configura-se em parâmetro balizador de metas a serem atingidas com o propósito de alcançar uma pretensa qualidade educacional traduzida em competências e habilidades. Como arauto da qualidade educacional, o Ideb funciona como um dispositivo de quase mercado educacional uma vez que, após a divulgação de seus dados pela mídia e pelos órgãos oficiais, são elaborados *rankings* das melhores escolas e também das piores escolas do Brasil, sem levar em conta as imensas diferenças regionais, socioeconômicas e culturais que permeiam as práticas escolares. Cria-se, com isso, um *ethos* competitivo no sistema de ensino, baseado na racionalidade neoliberal cuja tônica reside na lógica do mercado (AFONSO, 2014, 2009; SOUZA E OLIVEIRA, 2003; FREITAS, 2006; HYPÓLITO, 2010; BALL, 2001).

Essa política de *accountability* resulta em prêmios e punições para docentes e escolas em um processo que vincula, inclusive, o financiamento da educação, na medida há uma destinação de parcela extra de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para os estabelecimentos de ensino que atingirem a meta estabelecida pelo Ideb, definindo, desta forma, os destinos das escolas, que ora se saem exitosas, ora remediadas pela “bacia das almas”.

A SUBMISSÃO DO CURRÍCULO AO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Em decorrência da incorporação das orientações da NGP na área da educação, o ambiente escolar é invadido pelo que Afonso (2014) denomina de “avaliocracia” que consiste na configuração de um campo saturado de avaliações: dos alunos, dos professores, das escolas, dos sistemas de ensino, dos projetos, dos programas e das próprias políticas educacionais. As escolas, submetidas aos ditames das avaliações externas ficam em estado de “alerta” e são compelidas a priorizar os conteúdos expressos nas matrizes de referência, documento que estabelece as competências e habilidades a serem avaliadas e as orientações para a elaboração das questões. Os professores, por sua vez, pressionados por esse novo modo de regulação pautado na exacerbação da competitividade e obrigação de resultados, centralizaram suas ações nos programas de ensino pautados nos indicadores de desempenho das avaliações sistêmicas, alvo da política de controle governamental.

Nessa conjuntura, as questões curriculares têm sido cada vez mais conduzidas pelo modelo educacional gerencialista e subservientes aos ditames dos processos avaliativos e todo aparato de controle das práticas educativas nas escolas. Para Hypólito, Leite e Vieira (2011) “os exames e os sistemas de avaliação

funcionam como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas, seja por meio dos exames, dos índices de desempenho, seja por meio dos livros didáticos e outros materiais disponibilizados às escolas”.

As políticas curriculares são apresentadas para as escolas e para os professores como “pacotes” de conhecimento, cuja aceitação fica a critério dos destinatários, ou seja, os professores são “livres” para escolher ou não a proposta governamental. Caso a escola opte em não aceitar a oferta, ela pode fazê-lo, desde que assuma as consequências dessa opção e responsabilize-se pelos resultados. Trata-se de um jogo perverso em que a escola e o professor não têm alternativa a não ser aceitar e cumprir o currículo proposto pelo Estado. Essa discussão é confirmada por Pacheco (2000, p. 152) quando afirma que “apesar das ideias inovadoras da descentralização, o Estado continua a ser centralista nos aspectos mais substantivos do currículo, admitindo a desregulação nalguns processos do seu desenvolvimento”. O autor ainda observa que o Estado mantém um controle técnico sobre a escola e os professores “pois não só separa a concepção da execução como também define a forma curricular pela formulação dos objetivos, da seleção e organização dos conteúdos, da proposta de atividades e do controle da avaliação”.

A pontuação atribuída às provas standardizadas configura-se, pois, em um modelo de regulação e estabelecimento de metas, incidindo diretamente sobre as determinações curriculares provocando: “a redução do ensino à preparação para os conteúdos que serão verificados; estreitamento do currículo; ansiedade de toda a comunidade escolar; falseamento dos dados; desestruturação das práticas coletivas e inibição das práticas emancipatórias” (VIEIRA e BRAGA, 2012, p. 5).

COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS DA ESCOLA REPROVADA

A investigação foi realizada no segundo semestre de 2015 em uma escola estadual da rede pública localizada em uma cidade no interior de Minas Gerais. No município onde está situada a escola em questão, aqui denominada escola Alfa, obteve o mais baixo desempenho no Ideb. Participaram da pesquisa quatro docentes, todas do sexo feminino com idade média de 37 anos, sendo que a mínima é 29 e a máxima é 48. Todas as professoras possuem curso superior em Pedagogia. A tabela a seguir apresenta os dados obtidos pela escola Alfa nas avaliações da Prova Brasil correspondente aos anos de 2009, 2011 e 2013:

Tabela1 - Resultados da proficiência da escola Alfa (2007-2013)

Ano	Proficiência		Índice do Ideb	Meta a ser alcançada	Resultado da escola
	Português	Matemática			
2009	46%	46%	5,6	5,1	PRECISA MELHORAR
2011	38%	35%	5,3	5,5	REPROVADA
2013	43%	31%	5,3	5,7	REPROVADA

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras com base nos dados disponíveis no site do Inep.

Os dados demonstram o baixo desempenho da escola Alfa entre os anos 2009 a 2013, uma vez que o índice de desempenho dos alunos não atingiu 50% de proficiência nas disciplinas avaliadas. Em Português houve uma queda de 2009 para 2011, retomando com uma sutil ascensão em 2013. Em matemática houve uma queda progressiva nas avaliações. O quadro evidencia o decréscimo da média obtida nos anos de 2011 e 2013 uma vez que, nos dois últimos biênios, a escola Alfa não atingiu a meta estipulada pelo Ideb e foi, portanto, “reprovada”.

Interrogadas sobre os processos de avaliação externa e os resultados obtidos pela escola todas as professoras entrevistadas alegaram sofrer forte pressão da equipe pedagógica da escola para o trabalho exclusivo dos conteúdos prescritos nas matrizes de referência que conduzem, por sua vez, à elaboração da Prova Brasil. Na busca obstinada por melhores resultados, os gestores escolares estabelecem certo policiamento pedagógico na escola conforme relata a professora: *“a supervisora fica passando pelas salas e observando o que está sendo aplicado no quadro e se a gente tá ou não trabalhando o conteúdo das matrizes de referência”* (professora P3).

Sob a égide das chamadas políticas de responsabilização os profissionais que trabalham na escola centralizaram suas ações nas matrizes curriculares pautadas nos indicadores de desempenho das avaliações sistêmicas. O impacto dessas avaliações no currículo está expresso de modo fidedigno na fala de outra professora: *“A minha prática pedagógica está bem alinhada, aliás, ela já é feita a partir da matriz curricular. Eu já começo o ano com a matriz na mão”* (professora P4).

Os problemas decorrentes da forma de implementação do sistema de avaliações sistêmicas atinge também muitos alunos que assolados pelo medo do fracasso, sofrem com bloqueios advindos de uma ansiedade extrema no momento da prova como elucida o relato da docente: *“Eu tenho um aluno que tem fobia de prova e na última do Estado ele chorou muito e chegou a fazer “xixi” na roupa de nervoso. Acabou que entregou a prova em branco. E fora das avaliações ele é um aluno bom*

[...] tem hora que eu até acho que essa pressão piora o resultado das provas.” (professora P3)

O efeito perverso da lógica meritocrática consiste na estigmatização de docentes e discentes uma vez que o bom ou mau desempenho é relacionado com as “aptidões” de cada um condicionando, desta forma, o resultado obtido ao esforço e mérito de cada estudante, professor e, conseqüentemente da escola. A fala da professora levanta a hipótese de que a pressão exercida pelas avaliações, ao contrário do que espera o Estado, retrai a capacidade produtiva dos alunos e incide na baixa do desempenho escolar, conforme atestam os resultados nas avaliações (Tabela 1). No entanto há questionamentos sobre a submissão do currículo aos ditames das avaliações padronizadas conforme depoimento de uma professora: *“Se o professor não tentar fazer diferente vai acabar trabalhando igualzinho eles mandam. O Estado já manda tudo pronto e o professor nem tem que pensar né? [...] só português e matemática. E a realidade do aluno?”* (professora P2).

Uma questão destacada pelas professoras entrevistadas refere-se ao fato de que os testes estandardizados estabelecem um padrão a ser seguido no currículo e a abordagem homogeneizadora do ensino passa a ser fator imprescindível no êxito ou fracasso dos resultados. Esse processo configura-se em um entrave no ensino de acordo com a depoente: *“[...] trabalho numa sala com 36 alunos e cada um tem seu tempo para aprender [...] tenho aluno que ainda não consegue nem ler e escrever direito. Como é que eu vou exigir o que o estado exige dele?”* (professora P1).

O propalado discurso da meritocracia desconsidera, pois, a interdependência de variáveis que se entrelaçam na configuração de uma qualidade educacional, tais como nível socioeconômico e cultural dos alunos; formação docente; valorização do magistério; infraestrutura da escola; condições materiais; gestão escolar, entre outros.

Diante desse impasse: de um lado o imperativo do conteúdo moldado pelas avaliações sistêmicas e de outro lado as reais necessidades de aprendizagem dos alunos os sujeitos escolares vivenciam sentimentos de frustração, impotência e autoresponsabilização pelos resultados dos alunos e do estabelecimento de ensino, como elucida o depoimento da professora: *“a gente acaba tendo culpa também né? porque a gente faz parte do sistema. Bem ou mal o que o aluno aprende ou deixa de aprender passa pelos professores [...]”* (professora P2).

Freitas (2012) adverte sobre o impacto das políticas de responsabilização na chamada “corrida para o centro” que consiste na ação dos professores em priorizar os alunos que se encontram na média dos padrões de desempenho prejudicando determinados alunos. Esse problema torna-se visível no relato de

uma professora: “[...] *eu e outras professoras já tivemos que buscar aluno em casa pra fazer a prova porque era um bom aluno [...] e com muito jeitinbo dispensamos os alunos mais “fracos”* (professora P4).

Fica evidente que a construção de uma escola de qualidade não significa apresentar resultados exitosos nos índices da avaliação externa, mesmo porque esses resultados podem ser fraudados. Uma escola de qualidade requer a capacidade de produzir conhecimentos transformadores para que os alunos desenvolvam o pensamento crítico e construam noções de cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada corrobora a tese sobre os impactos negativos das avaliações sistêmicas no âmbito de uma política de resultados que inibe a autonomia da escola, cerceia o trabalho do professor e submete a organização do currículo aos moldes de uma matriz de referência descontextualizada da realidade da escola.

Ao discorrerem sobre as avaliações externas, as docentes entrevistadas revelam, majoritariamente, sentimentos de apreensão, culpa, despreparo e sensação de ser alvo de ações de vigilância e controle no âmbito escolar. Não se posicionaram explicitamente contra os processos de avaliação sistêmica, mas teceram críticas sobre a política de resultados cuja tônica reside nos testes estandardizados que acabam determinando fortemente o currículo escolar, numa inversão de processo: não é o currículo mínimo nacional que subsidia as provas, mas estas é que acabam construindo uma matriz curricular. Como decorrência, há uma redução expressiva das possibilidades de produção de saberes significativos na escola.

Envasadas no gerencialismo e pela onipresente linguagem de mercado, as políticas educacionais brasileiras, não priorizam a intervenção nas questões estruturais para resolver as mazelas da educação brasileira. Na contramão dessa lógica mercadológica, é preciso ampliar as discussões sobre o conceito de qualidade e desenvolver mecanismos que compreendam uma sistemática da avaliação como ferramenta capaz de contribuir na construção de um currículo vivo, ancorado na realidade e voltado para a transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: Regulação e emancipação: Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

_____. Performatividade, Privatização e pós-Estado de Bem-Estar. *Educ. Soc.* v. 25 n. 89 Campinas set./dez. 2004.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda da qualidade e a segmentação social. *Símbolo*. Revista de Ciência da Educação, pp71-78, 2009.

FREITAS, L.C. . *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 8ª edição, 2006.

_____. Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educ. Soc.* Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HYPÓLITO, A. M. LEITE; M. C. L.; VIEIRA, J. S. Políticas Curriculares, Gestão e Trabalho Docente. *Anped* - GT- Currículo para a 34ª Reunião da ANped. Publicado ALB em ago/2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

PACHECO, J. A. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? *Educ. Soc.*, Campinas, ano XXI, nº 73, p. 139-161. Dez/2000.

VIEIRA, D. M. BRAGA, M. S. C. Avaliações e exames: o confronto no cotidiano da sala de aula. *XVI ENDIPE*, UNICAMP - Campinas, Junqueira & Marin Editores Livro 1, 2012, p. 1330-41.

- LXVII -

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM NÚMEROS: UMA ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO.

Vanessa do Socorro Silva da Costa (PUC-SP)-BRASIL
Marcos Vinicius Lobo Ferreira (UFPA)- BRASIL

INTRODUÇÃO

Imergir na área do currículo não é uma tarefa muito fácil. Tendo em vista, que o currículo está carregado de concepções históricas, sociais, culturais, políticas, etnográficas, econômicas que estão colocadas em um mundo globalizante e globalizado em que vivemos e repercute dentro da escola.

Destacamos as ideias de Hamilton (1980) que nos faz refletir sobre a origem do termo currículo, ao associar a organização de disciplinas chamada “currículo”, a partir das ideias de classe, escola e escolarização de massa que demandou a padronização do conhecimento a ser ensinado, ou seja, que as exigências do conteúdo fossem as mesmas. Por volta dos séculos XVI e XVII, o currículo ligava-se fortemente a necessidade de organização e controle social. Isso ocorria especialmente por meio de um processo diferenciado de ensino, daí também podemos perceber a ideia de controle e poder.

Dessa forma, observamos que o currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdo, mas envolve também:

[...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (HORNBERG e SILVA, 2007, p.1).

Currículo é também vivência, emoção, angústia, experiência, frustração, esperança, conquista, e além de tudo é práxis. Diante desses aspectos macros que nos desperta o olhar para entender o currículo como uma grande mola que impulsiona a formação do indivíduo em uma sociedade capitalista, devemos também olhar o que está por trás desses aspectos, a quem o currículo atende, qual o pensamento hegemônico que está posto no currículo da escola brasileira, quais forças estão postas na elaboração do currículo, qual o sentido de ter uma base Nacional comum curricular dentro da diversidade escolar brasileira.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A discussão em torno de uma base nacional curricular não é recente tendo em vista que o termo já era uma demanda existente desde a Constituição Federal de 1988 em seu *Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.*

E também foi descrito na LDB 9.394/96, em seu artigo 26, em que define:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

A menção sobre a ideia de um currículo nacional, surgiu também através da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que operacionalizam as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas no final dos anos 1990. Nesse sentido, percebemos um movimento em favor da centralização currículo, como forma de garantir a regulação do estado.

As discussões sobre centralidade de um currículo nacional e base comum, foi retomada em 2009, com o programa Currículo em Movimento, criado pelo MEC. E em 2010 o debate sobre uma base comum curricular também foi mencionado na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010. Em suas resoluções o documento final fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular. A BNC constou no Eixo I, Papel do estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional.

Já na 2ª CONAE (2014), produziu um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação Brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular. Desta vez, estava contida no Eixo IV “Qualidade da Educação: democratização do Acesso,

Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem”, sob o foco da garantia de direitos.

Nesse sentido, a discussão sobre a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi evidenciada no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, dispostas nas metas 2 e 7.

A CONSTRUÇÃO DA BNCCE PARTICIPAÇÃO

A base nacional comum curricular, já vinha sendo debatida desde 2011 por vários setores da educação e bem como agentes políticos públicos e privados. Silva et al, (2015) aponta que em 2011, foi criado um grupo no MEC denominado de GT dos Direitos da Aprendizagem, liderado pela Diretoria de Políticas de Currículos, que inicialmente formulou uma proposta para a discussão da Base Nacional Comum que foi finalizada em 2014, intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar”.

Durante esse processo de elaboração da versão preliminar, em agosto de 2014 o MEC deu início ao processo de consulta a estados e municípios com vista à definição da BNCC, essa ação foi realizada via Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) - módulo PAR, em que foi elaborado um questionário com o intuito de coletar informações sobre a existência das propostas curriculares dos municípios e estados brasileiros.

Ao final da consulta foram obtidas 2.554 respostas dos municípios e 23 respostas dos estados que participaram. Foi constatado que 47,03% dos municípios que participaram, possuem proposta curricular para educação infantil, 24,71% possuem e 25,22% estão com suas propostas em elaboração. Já no que tange as propostas do ensino fundamental indicam que 53,99% possuem sua proposta curricular, 21,50% não possuem e 22% estão elaborando. Dessa forma, podemos entender que a grande maioria possui seu currículo e estão desenvolvendo suas ações de acordo com a sua necessidade.

Após concluída essa etapa de trabalho, foi definida uma equipe de trabalho de 116 especialistas com representantes de professores das 3 etapas da Educação Básica indicados pelo CONSED e UNDIME e de especialistas das IES – Portaria N° 592 de 17 de junho de 2015 que iniciaram a elaboração do documento preliminar o MEC. Os nomes dos especialistas não foram divulgados no documento inicial e nem os critérios para a escolha dos mesmos, sendo divulgada apenas uma listagem geral com 112 especialistas, em D.O.U. n° 132, publicado em 14 de julho de 2015, seção 2, artigo 1° por meio da Portaria n° 19, de 10 de julho 2015, o que foi bastante questionado pela e comunidade de pesquisadores e docentes no país.

A professora doutora Elizabeth Macedo (2014), ex-coordenadora do GT de Currículo da ANPED, evidencia uma discussão sobre quem tem participado do debate nacional da discussão da BNCC a que o MEC faz referência? Para deixar claro, a autora fez um mapeamento de redes citando Ball (2012), e descreve todos os agentes que estão por trás da elaboração da BNCC:

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos —parceiros. Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. As referências cruzadas entre os diferentes parceiros são muitas e não cabe aqui arrolá-las de forma extensiva. Como ocorre com a maioria das redes mapeadas por Ball (2012), esta é constituída por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais. Entre os muitos projetos desenvolvidos pela rede, consta, recentemente, inúmeras referências ao currículo da educação básica, com destaque para a defesa de uma base comum nacional para os currículos. (MACEDO, 2014, p. 1540)

Em suas análises a autora aponta a Fundação Lemann como um parceiro central nas discussões a respeito do estabelecimento de uma base nacional comum. Essa fundação organizou três dos grandes eventos dos últimos anos focados nessa discussão.

Dessa forma podemos observar a relação público e privado na educação, em que empresários se utilizam do discurso de se preocupar com crescimento do país e por isso primam uma educação de qualidade, tais argumentos são colocados como uma bandeira em prol da educação e tais instituições acabam ganhando notoriedade e sempre estão presentes nas discussões nacionais, e ainda por cima possuem poder de decisão na construção de políticas públicas no país, o que denota um grande poder hegemônico de parâmetros globalizantes e mercadológicos.

A consolidação do documento da BNCC, foi concluída no ano de 2015 o MEC retomou os estudos e discussões para elaboração da Base Nacional Comum, e utilizou a versão do documento de 2014 que versa sobre o direito de aprendizagem e seus aspectos preliminares, e adicionou outros documentos, e ao final teve em sua estrutura os seguintes tópicos:

1 Apresentando a Base: Renato Janine Ribeiro;

2. Princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC);
3. Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular;
4. Documento preliminar à base Nacional Comum Curricular – princípios, formas de organização e conteúdo;
5. Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular e pôr fim a organização das áreas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (este último, apenas no ensino Fundamental) e dos seus objetivos de aprendizagem bem como os objetivos de aprendizagem de cada componente curricular (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte, educação física, matemática; ciências; biologia; física; química; história; geografia; ensino religioso; filosofia; sociologia).

Dessa forma, a primeira proposta da BNC ficou sob consulta pública até 15 de março de 2016, em que profissionais da educação, professores, estudantes, pais de alunos, escolas entre outros sujeitos poderiam acessar o site e após realizar cadastro, poderiam emitir sugestões e contribuições para o documento.

A metodologia de trabalho da construção da BNCC, foi definida pelo MEC partindo de dois tipos de contribuições a serem incorporadas à proposta: as enviadas pelo portal por qualquer pessoa que quiser fazer o cadastro, e as avaliações produzidas por "leitores críticos", um grupo de profissionais e especialistas nas áreas do conhecimento da Base que foi convidado pelo MEC para ler a proposta.

Segundo o portal da base, ao finalizar o processo de consulta pública em março de 2016, o número consolidado de contribuições chega a somar cerca de 12.226.510-contribuições recebidas ao documento preliminar da Base, com um total de 305.328-usuários cadastrados nos perfis indivíduo, organizações e escolas; somando 209.549 -professores; 45.036- escolas; 4.294 -organizações. O que resultou em 157.442 opiniões sobre modificações propostas nos objetivos de aprendizagem apresentados e um total de 27.147 sugestões de novos objetivos propostos para a Base Nacional Comum Curricular.

Ao confrontar o número de contribuições com o número de matrículas no território nacional dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)senso 2015 apontam que, incluindo escolas estaduais e municipais de áreas urbanas e rurais estão matriculadas na creche 1.933.445 de crianças; na pré-escola, 3.636.703; no ensino fundamental, 22.720.900; no médio, 6.770.271 e 2.765.246, na educação presencial de jovens e adultos. Um total de 37.826.565 alunos matriculados no Brasil. Já na educação especial são 718.164 matrículas. Já o número de professores de acordo com os dados do INEP (2015), informam que temos 1.882,961 professores, lembramos que esses números são passíveis de atualização no ano de 2016.

Diante desses números, fica claro que participação não abrange a amplitude da diversidade brasileira, tendo em vista que a participação social

cidadãéaquela que configura formas de intervenção individual e coletiva, que supõemredes de interação variadas e complexas determinadas (proveniente da “qualidade”da cidadania) por relações entre pessoas, grupos e instituições como Estado. Milani (2008).

CONSIDERAÇÕES

Concordamos com Santomé (2013) e entendemos que o sucesso da educação deve se basear no fato de que os alunos não precisem abandonar suas identidades culturais para aprender, é necessário questionar os conteúdos que são determinados pelas classes hegemônica, para que, conseqüentemente eduquemos pessoas solidárias, autônomas, democráticas e livres. Com isso, a escola deve estar comprometida com um componente essencial “a Justiça Curricular”

Por isso destacamos a difícil tarefa em se pensar a unidade na diversidade e encontrar consensos na construção de uma política pública educacional. Diante do exposto, emerge a necessidade de como devemos conceber a Base Nacional Comum Curricular. Que direcionamentos o estado com ente regulador de políticas deve tomar.

A participação na construção da base deveria, não somente estimular as pessoas a participarem mais do processo de formulação de políticas públicas, mas de assegurar a qualidade dessa participação sobretudo em sua perspectiva pedagógica e deliberativa, mas entendemos que a finalidade da consulta se deu em termos de adequação do que já está definido, buscando novamente, um reforço da centralidade da lógica conteúdista no currículo, em que fica visível que uma pseudo participação no processo de construção da BNCC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5.ed. Petrópolis: Vozes. 2013, p. 9-19.

BRASIL. 1996. Lei nº 9.394/1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, 23 de dezembro, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12/02/2016.

_____. 2009. *Currículo em Movimento*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>> Acesso em: 12/02/2016.

_____. 2014. *Por uma política curricular para a educação básica*: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar. Brasília.

_____. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/biblioteca/GT_Direitos%20a%20Aprendizagem_03jul2014.pdf> Acesso em: 30/04/2016.

_____. 2015. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Consulta Pública.

Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO>>.pdf. Acesso em: 26/03/2016.

_____. 2015. PORTARIA Nº 592 de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. MEC. Gabinete do Ministro. Diário Oficial da União, no. 114, p. 23.

_____. 2015. Portaria nº 19, de 10 de julho de 2015. Designa os membros da Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diário Oficial da União, no. 132, p. 16.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências*. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=268037&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>> Acesso em: 26/03/2016.

BRASIL. 2016. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. MEC/CONSED/UNDIME

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>.

Acesso em: 26/05/2015.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. *Documento Final*. Brasília, 2010.

Disponível em:

<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf> Acesso em: 26/05/2015.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. *Documento Final*. Brasília, 2014.

Disponível em:

<<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>>. Acesso em: 26/05/2015.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012.

HORNBURG, Nice. SILVA, Rubia da. *Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança*. Vol. 3n 10 jan. e jun./2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/520266/teorias-sobre-curriculo>> Acesso em: 02/05/2015.

MACEDO, E. 2014. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, 12(3):1530-1555.

Milani, Carlos R. S. O princípio da participação social na gestão depolíticas públicas locais: uma análise de experiênciaslatino-americanas e europeias. *Rap- Rio de Janeiro* 42(3), p. 551-579, maio/jun. 2008.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T (orgs.). *Currículo, cultura e Sociedade*. 5a. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PACHECO, J. A., & PEREIRA, N. *Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo*. Cadernos de Pesquisa, 2007, 131(37), 371-398

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre, Arned, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004, p. 09-12.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli et al. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. *Ciências Sociais Unisinos* 51(3):330-342, setembro/dezembro 2015.

VEIGA NETO, Alfredo. *De Geometrias, Currículo e Diferenças* IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças- 2002

- LXVIII -

FLEXIBILIZAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS DINÂMICAS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA PRIMEIRA EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG.

Vanja Myra Barroso Vieira da Silveira*

INTRODUÇÃO:

Este estudo tem por objetivo analisar as alterações curriculares dos cursos de Física, Matemática e Pedagogia implantados na primeira expansão da Universidade Federal de Alfenas.

Descreveremos, neste trabalho, o conceito de currículo e suas implicações, destacaremos a flexibilização curricular no ensino superior e, considerações sobre formação de professores. Posteriormente abordaremos o currículo e flexibilização curricular da formação de professores.

A partir dos conceitos acima, analisaremos as alterações curriculares dos Cursos citados, que foram implantados na primeira expansão da UNIFAL-MG no ano de 2006.

O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Currículo: implicações conceituais

As discussões sobre currículo vêm assumindo importância e ocupando cada vez mais, espaço no campo das pesquisas em educação, sendo que a história do currículo nasce, segundo Goodson (1995), da preocupação com determinantes sociais e políticos do conhecimento, educacionalmente organizado.

Percebemos que há uma especificidade histórica que perpassa o campo do currículo. Segundo Pacheco (1996) o lexema currículo – proveniente do étimo latino – significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir. Encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos. Nesta perspectiva, podemos considerar que o currículo educacional que existe hoje é fruto de uma construção histórica em que estiveram presentes conflitos sociais, rupturas e ambiguidades.

Segundo Sacristán (2013), o conceito de currículo é de uso relativamente recente e é aquilo que o aluno estuda. A definição simples, esquemática e esclarecedora sobre o conceito de currículo torna-se difícil, devido à própria complexidade do conceito. Podemos assim, afirmar que não possuímos uma teoria fixada por um consenso criado em torno do currículo. E, por isso, o campo em torno do currículo é um território de muitas e inevitáveis discussões.

Com isso, podemos destacar a importância atribuída ao currículo, às políticas curriculares e o empoderamento do mesmo enquanto definidor de processos formativos, tendo em vista a busca de se distinguir e compreender o currículo como responsabilidade socioeducacional.

Sendo que o desenvolvimento curricular é um processo complexo e dinâmico, que ocorre nos mais diversos âmbitos de decisão, dependendo de condições reais, recursos e limitações. Neste sentido o currículo deve ser decidido numa perspectiva orientadora e não determinante da prática. E, este processo de decisão deve acontecer nos mais diversos contextos, em diferentes fases e etapas (político/administrativo, gestão e realização).

Não podemos negar que o currículo é fruto do seu tempo. Apple argumenta que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1994, p. 59)

Frente ao exposto, podemos destacar que precisamos avançar e adotar o conceito de currículo como construção social, tanto em nível de processo quanto de prática, porém, fica claro que nunca na história da educação se atribuiu tanta importância às políticas e propostas curriculares, tendo em vista que as leis específicas sobre os conteúdos curriculares fazem parte de um contexto que

emerge de uma reflexão sobre o campo curricular, que toma para si uma responsabilidade social e pedagógica de suma importância.

O currículo não pode visto como um produto acabado, mas sim um espaço para constante construção, respeitando os diferentes movimentos sociais. Dessa forma acreditamos que o ensino superior poderá formar profissionais competentes, dinâmicos e comprometidos com a sociedade.

A flexibilização curricular no ensino superior

A flexibilização curricular, no ensino superior, assume uma importância central, sendo que o Projeto Político Pedagógico estabelece seu significado levando em conta a flexibilização e, não pode ser entendido como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular. Ele exige que as mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do Projeto Político Pedagógico, na perspectiva de um ensino de graduação de qualidade.

Segundo Roldão (1999) o currículo torna-se projeto curricular quando a instituição educacional assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de colocá-las em prática, com o objetivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos. E, sua flexibilização pode ser entendida como um meio de organizar as aprendizagens de forma aberta, que possibilita que em um dado contexto coexistam duas dimensões das aprendizagens pretendidas e permite organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) em seu Capítulo IV, que trata da educação superior, destaca a necessidade da universidade estar articulada com as novas demandas da sociedade. No Art. 53 fica estabelecido que as universidades terão autonomia para fixar os currículos de seus cursos, considerando as particularidades das instituições e as diretrizes gerais pertinentes. Portanto, a flexibilização curricular decorre do exercício concreto da autonomia universitária.

A questão da flexibilização está presente no cenário das atuais políticas educacionais e é uma condição necessária e fundamental à incorporação de princípios e intenções que permeiam modelos de formação de professores, que é o foco deste estudo.

Para o bom desenvolvimento dos cursos de Graduação oferecidos numa instituição de ensino, devemos constantemente nos preocupar com a flexibilidade e a dinamicidade das suas estruturas curriculares. As mudanças que

uma dinâmica curricular deve acompanhar as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para proporcionar ao futuro diplomado a vivência de situações que permitam conciliar os conteúdos teóricos com a prática, em consonância com a realidade e com o Projeto Político Pedagógico de cada curso, visando sempre à formação ética e profissional.

Desta reflexão podemos destacar então que a flexibilização curricular é essencial para a organização de currículos no ensino superior. É de suma importância que as problemáticas de estudo no contexto da prática profissional e as modalidades de análise e de investigação dos seus contextos em torno de um projeto formativo seja partilhado no âmbito dos colegiados de cada curso e, entre docentes e acadêmicos.

A flexibilização curricular faz-se necessária na organização dos currículos para acolher os aspectos como: novas demandas da sociedade, do processo de conhecimento e de formação crítica destes profissionais.

Considerações sobre a formação de professores

A formação de professores vem sendo debatida por vários setores e se coloca como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade do ensino. Por isso, apresentaremos algumas considerações sobre esta formação.

Historicamente, a formação de professores foi marcada por interesses políticos, econômicos, sociais e ideológicos. Observa-se aqui que desde 1990 tem ocorrido uma crescente expansão da oferta de cursos superiores que foram professores. Nota-se também, que a expansão universitária brasileira, proposta pelo MEC está atrelada principalmente à expansão de vagas, implantação de cursos de licenciatura e a oferta de cursos no período noturno.

A política educacional brasileira para a formação vive um intenso debate no que se refere à legislação que regulamenta a formação dos profissionais da educação no país, tornando a formação de professores tema recorrente nas discussões acadêmicas.

Com a publicação da Lei n. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser

aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. (GATTI, 2010, p.1357)

Os objetivos dos cursos de licenciaturas são de formar professores e sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, por isto pensamos ser importante chamar a atenção para a formação inicial dos professores, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades.

Famosinho (2009) destaca que este processo de universitarização da formação de professores acabou por transformar a formação inicial de professores numa formação teórica, afastada das preocupações práticas e a progressiva subordinação das instituições de formação de professores à lógica de ação tradicional do ensino superior em detrimento da formação profissional.

A formação de professores não tem sido capaz de dar resposta às complexas solicitações sociais que se têm apresentado à escola e aos professores em conformidade com a responsabilidade social que é atribuída à educação. A formação inicial por não ser uma área nova como campo de investigação não se revela um terreno fácil.

Se, por um lado, o processo de universitarização se traduz em inequívocos significados sociais simbólicos, na produção de conhecimento, que valorizam a atividade docente, sobretudo dos educadores de infância e dos professores de educação básica, por outro, a academização, entendida como, o processo de construção de uma lógica predominantemente acadêmica numa instituição de formação profissional (FORMOSINHO 2009, p. 76) traduz-se em dificuldades acrescidas na valorização das especificidades profissionais.

Portanto, quando pensamos nos cursos de licenciatura devemos ter em mente a demanda do curso, a forma como as licenciaturas são ofertadas, sua estrutura, dinâmica curricular e as formas de institucionalização.

Segundo Gatti (2009) a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo recente e rápido das redes públicas e privadas e um dos aspectos a se considerar é a formação dos professores, sua carreira e perspectivas profissionais. Dentre os fatores que interagem na composição dos desafios à formação de professores temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social o que tem provocado a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização.

Analisando as questões acima compreendemos que o currículo é o tecido que impulsiona os sujeitos a construírem sua profissionalidade, abrindo ou fechando possibilidades não pretendemos, com este estudo lançar modelos ou

propostas fechadas a serem seguidas, porém, contribuir para a superação de modelos atuais.

Na Universidade, podemos considerar que a formação de professores constitui-se como um dos elementos mais importantes para a mudança de paradigma e inclusão de novos sujeitos no ensino superior.

Podemos, então, afirmar que diante dos desafios do ensino superior e diante dos desafios dos cursos de licenciatura é necessário desenvolver currículos para que estes profissionais possam assumir novos papéis impostos pela sociedade contemporânea.

DOS CURSOS LIGADOS À ÁREA DA SAÚDE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA EFOA À UNIFAL-MG.

A Universidade Federal de Alfenas: breve histórico.

A Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, foi fundada em 1914 como Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas e pela Lei Federal nº 11.154 de 29 de julho de 2005 o Centro Universitário - Efoa/Ceufe foi transformado em Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

No ano de 2006, como resultado da participação da UNIFAL-MG no Programa de Expansão do Ensino Superior coordenado pelo MEC, foram criados, dentre outros cursos, os de Licenciatura em Física, Matemática e o curso de Pedagogia. No total 445 vagas foram criadas no ano de 2006.

A implantação destes cursos foi marco institucional, já que estes cursos foram os primeiros cursos a serem ofertados em período noturno e, também as primeiras licenciaturas. A instituição sempre foi conhecida por ser excelência em cursos da área da saúde.

As alterações curriculares dos cursos:

As instituições de ensino superior têm autonomia para alterar a dinâmica curricular de seus cursos. Na UNIFAL-MG, no que concerne especificamente à organização curricular, propõe-se intensificar o assessoramento na elaboração dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de graduação, adotando os novos marcos norteadores que incluem, necessariamente, a flexibilização como um de seus princípios.

Para operacionalizar a organização curricular de um determinado curso, deve-se considerar a natureza da área do conhecimento, de cada colegiado de curso e de cada Núcleo Docente Estruturante – NDE. Conforme a Resolução

CEPE n° 013/2013, de 11 de abril de 2013, na UNIFAL-MG o Colegiado de Curso é uma instância acadêmica propositiva, consultiva e deliberativa, com função pedagógica, constituído pelo coordenador do curso, representação docente, discente e dos técnicos administrativos em educação. E, o NDE é um colegiado constituído de um grupo de docentes com atribuições acadêmicas de acompanhamento. Atua no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Político Pedagógico de um curso de Graduação.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Física-Licenciatura foi aprovado pelo Conselho Superior, pela Resolução 014/2003 de 21/10/2003, sendo que em 20/3/2006 foi autorizado o início do curso. Nos anos de 2007, 2008 e 2011 o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Física-Licenciatura foi reestruturado.

Em 2007 alterou-se o Código e ementa da disciplina Biofísica. Em 2008 houve a alteração referente à inclusão de pré-requisitos para as disciplinas: Estágio Supervisionado II, III e IV. Em 2011 observaram-se mudanças na disciplina Optativa Curricular I e II que passaram a ser oferecidas nos sétimo e oitavo períodos, respectivamente. A disciplina Fundamentos de Astronomia tem sua carga horária alterada de 90 horas para 60 horas (teóricas). A disciplina Física Biológica passa a ser optativa e a ser denominada Biofísica. E, carga horária total do curso é alterada de 3255 para 3165 horas. Para os acadêmicos ingressantes em 2011, 2012 e 2013, foi retirado o pré-requisito das disciplinas Estágio Curricular I, Física I, II, III e IV para a disciplina Estágio Curricular Supervisionado III.

O Projeto Político-Pedagógico de implantação do Curso Matemática foi aprovado pelo Conselho Superior, pela Resolução 014/2003 de 21/10/2003 e, 20/3/2006 foi autorizado o início do curso. Em 2007 e 2008 o Projeto foi alterado pelas Resoluções N° 026/2007, de 06/07/2007 e N° 049/2008, de 22/12/2008. O Projeto 2008 permaneceu inalterado até 2012.

Sendo um novo Projeto aprovado por meio da Resolução N° 054/2012, de 17/12/2012 e alterado pela Resolução n° 008/2014, de 10/02/2014, que quebrava pré-requisitos e alterava a ementa e carga horária de estágio das disciplinas Prática de Ensino e Estágio I, II e III.

A Resolução n° 035/2015, de 15/12/2015 aprovou a retificação do Projeto Político-Pedagógico, alterou ementas e quebrou pré-requisitos.

O Projeto Político-Pedagógico de implantação do Curso de Pedagogia foi aprovado pela Resolução N° 008/2006 de 20/3/2006 e foi alterado pela Resolução N° 060/2007 de 21/12/2007 para alteração de códigos de disciplinas.

Em 2008 um novo foi aprovado Resolução N° 045/2008 de 27/11/2008 e os alunos ingressantes em 2006 e 2007 migraram para esta nova versão. Em

2009 este Projeto foi alterado para atender as novas diretrizes curriculares do Curso.

Compreendemos que o currículo é o tecido que impulsiona os sujeitos a construir sua profissionalidade, abrindo ou fechando possibilidades diante disso, não pretendemos lançar modelos ou propostas fechadas a serem seguidas, porém, contribuir para a superação de modelos atuais.

No ensino superior, o currículo deve ser flexível, capaz de atender às exigências de cada unidade curricular, de cada docente e de cada aluno, respeitando as diversidades de sujeitos.

Levando em consideração então que todas as versões de uma dinâmica curricular devem se refletir nas mudanças sociais, podemos afirmar que todas elas são um recorte determinado por condições sócio históricas da realidade e este recorte se projeta em um lugar específico para sua motivação, seu funcionamento. Para tanto, quando discutimos o currículo e flexibilização curricular da formação de professores devemos assegurar maior flexibilidade na organização curricular, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos estudantes, além de superar o “currículo mínimo” e a mera concepção de transmissão do conhecimento.

Analisando as alterações curriculares dos cursos de Licenciatura em Física, Matemática e Pedagogia podemos perceber que a formação de professores e a flexibilização curricular exigem uma compreensão do currículo da formação dos mesmos como o conjunto de princípios e diretrizes intencionalmente traçados, os quais levam em consideração as conjunturas gerais e locais, as relações sociais existentes, as possibilidades e estratégias que asseguram ao processo de formação a sua finalidade esperada. Observa-se, também um processo de superação da lógica tradicionalmente residente nas instituições de ensino superior que atuam na formação dos professores, tornando-se, assim, o eixo impulsionador de um outro cenário institucional, traduzido pela associação da qualificação acadêmica com o compromisso ético-profissional, e de novas posturas dos atores que a compõem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FORMOSINHO, J. *A academização da formação de professores*. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp.73-92). Porto: Porto Editora, 2009.

GATTI, A. Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: *Cadernos Cedes*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 11/05/2016.

GATTI, A. Bernadete; BARRETO, E. S. de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e prática*. Petrópolis, Editora Vozes, 1995.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm (acessado em 14/5/16)

PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora: Portugal, 1996.

Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Alfenas, *Resolução nº 13, de 11 de abril de 2013*, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Disponível em http://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/CEPE/2013/Resolucao_013-2013.pdf. Acesso em 10/09/2015

Portaria Normativa nº 40/2007. Disponível em <
<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/17> > Acesso em 17/10/15

ROLDÃO, Maria do Céu. *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Colibri Artes Gráficas. Lisboa, 1999.

SACRISTAN, J. Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

- LXIX -**OS SENTIDOS DOS DISCURSOS DOS DOCENTES
ACERCA DA POLÍTICA PÚBLICA PDE-
ESCOLANAS ESCOLAS PÚBLICAS DO SISTEMA
MUNICIPAL DE SANTA RITA/PB**

Veridiana Xavier Dantas¹¹²

INTRODUÇÃO

Nossa intenção é apresentar um recorte de tese, cujo objetivo é analisar os sentidos dos discursos dos docentes e gestores acerca da política pública PDE- Escola, no período de 2007 a 2014 nas escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino de Santa Rita/PB, a partir da implantação do programa Federal pelo MEC, em 2007, como política pública PDE-Escola. Na nossa pesquisa analisaremos se as escolas contempladas com o PDE-Escola melhoraram seus índices. Esses índices serão mesurados através do Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), da percepção dos docentes e corpo gestor da escola. Para atender objetivo geral será necessário: Compreender como se deu o processo do PDE-Escola no Sistema Municipal de Ensino de Santa Rita/PB; Identificar as percepções dos docentes e gestores acerca do PDE-Escola, no que tange aos efeitos/impactos no processo ensino aprendizagem; Identificar as contribuições do PDE-Escola para com os índices da Educação Básica alcançados pelo referido sistema; Analisar os sentidos e contribuições do PDE-Escola.

Nossa pesquisa será qualitativa sob o enfoque do método hermenêutico, para analisar as políticas públicas. A nossa análise teórica será pautada na

¹¹² Doutoranda em Educação-UFPB- PPGE/2015, Mestre em Educação, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares-GEPPC/UFPB, Professora do curso de Pedagogia UFPB/DHP e UAB- EAD.

abordagem do ciclo de política(ACP), desenvolvido por Ball (BALL, 1989; BALL, GOLD e BOWE 1992; BALL, 1994; BALL & JUNEMANN, 2012).

Analisaremos o ciclo contínuo, constituído pelos seguintes contextos: contexto de influência, contexto da produção do texto; contexto da prática; contexto dos efeitos e das estratégias. No universo de 18 escolas contempladas pelo PDE-Escola, iremos destacar em nossa pesquisa as que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental, o qual totaliza um número de cinco escolas, juntamente com seus respectivos docentes e gestores. Utilizaremos entrevistas semiestruturadas, as quais serão aplicadas aos docentes e gestores, com o intuito de compreender ao longo dos anos se esse programa federal de ajuda financeira e pedagógica vem de fato contribuindo com o processo de melhoria do processo de ensino e aprendizagem das respectivas escolas.

Assim sendo, o objetivo desse texto é discutir sobre as políticas educacionais brasileiras no contexto de implantação de planos e programas, nos quais podemos citar significativas mudanças após a Constituição Federal de 1988, bem como com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE/2001 e 2014), refletindo sobre os avanços e retrocessos presentes nos mesmos.

Para tanto, iniciaremos abordando a relação existente entre o Estado e a sociedade, analisando o papel de ambos nas negociações das relações de poder, partindo de uma breve retrospectiva histórica sobre as concepções de Estado; depois discutiremos o seu papel regulador e, por fim, analisaremos as políticas educacionais e a luta pela garantia do direito à educação no atual contexto brasileiro.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A RELAÇÃO ESTADO E SOCIEDADE

A relação entre Estado e sociedade vem sendo construída com a história da própria humanidade, como o resultado dos conflitos, dos interesses, das interações e dos sonhos e, portanto, das relações de poder travadas entre os diferentes grupos sociais que compõem essa sociedade (BOBBIO, 1992).

Embora nas sociedades capitalistas o Estado esteja submetido aos interesses do capital, na organização e na administração do público, as políticas públicas são, também, resultado das lutas, pressões e conflitos entre grupos que constituem a sociedade. Onde a consciência cidadã e a participação coletiva em buscam seus direitos.

Como qualquer outra política pública, as políticas educacionais implicam em escolhas e decisões, que envolvem indivíduos, grupos e instituições, e

constroem-se na correlação entre as diversas forças sociais que se articulam para defender seus interesses.

Daí decorre a necessidade do Estado na elaboração das políticas educacionais o papel regulador para conter as necessidades da sociedade civil que vai oscilando de acordo com cada época.

O PAPEL REGULADOR DO ESTADO NO ATUAL CONTEXTO

Ao analisar o papel regulador do Estado na definição das políticas, Peroni (2003) argumenta que as mudanças ocorridas nas políticas educacionais têm estreita relação com as diferentes fases pelas quais tem passado o sistema capitalista. A autora analisa as políticas atuais a partir da crise do capital e das críticas ao Estado de bem-estar social, discutindo a nova configuração neoliberal do sistema capitalista a partir da lógica do estado mínimo.

Para a autora, o Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para setores vinculados ao crescimento da produção em massa, e tinha o objetivo de garantir o emprego. Nessa lógica, o Estado acabava, também, exercendo o papel de regulador direta ou indiretamente dos acordos salariais e dos direitos dos trabalhadores na produção: era o chamado Estado de bem-estar social (PERONI,2003).

Trazendo essas análises para o campo das políticas educacionais, podemos afirmar que o Estado tem sido mínimo no momento de implementar essas políticas e se responsabilizar pela oferta e garantia dos direitos, mas tem sido máximo na proposição e regulação dessas políticas através da elaboração de leis, normatizações, políticas e programas governamentais propostos centralmente.

No atual contexto de globalização, o capitalismo vive uma crise estrutural e, por isso, as contradições estão mais acirradas. Nesse contexto, verificamos que a ofensiva neoliberal, que se caracteriza, justamente, como uma estratégia para a superação dessa crise, utiliza-se em larga escala de sua ideologia para disseminar suas ideias de estado mínimo, que se materializaram em desregulamentação, privatização, e descentralização de poder e de decisões.

Para a autora, isso se deve ao fato do Brasil ser caracterizado como uma particularidade capitalista, com especificidades próprias de sua gênese colonial, escravista e conservadora. Assim, a emancipação política brasileira, foi determinada mais pela crise do sistema colonial e pela decadência portuguesa do que propriamente por um rompimento com a estrutura colonial e com um

projeto burguês de avanços das forças políticas que ainda hoje tomam o bloco dominante na estrutura política do Estado brasileiro (PERONI, 2003). Daí as políticas educacionais terem se configurado como políticas de governo e não como políticas de Estado como discutiremos a seguir.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DE ESTADO

Analisando a trajetória do planejamento e das políticas educacionais no Brasil percebe-se que esta tem sido marcada por políticas governamentais, em detrimento de políticas de Estado, desde os anos de 1930 até os dias atuais.

É importante lembrar que nesse período o país passou por diferentes modelos de governo, alternando períodos mais democráticos e outros mais autoritários: o Estado Novo (1937-1945); um período mais democrático entre 1945 e 1964; o período tecnocrático após o golpe militar de 1964 e; na década de 1980 o processo de redemocratização do país. Nesses períodos, dois movimentos democráticos em prol da educação foram significativos: o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, e o movimento de luta por uma educação pública, gratuita, democrática e laica como um direito social, no contexto de elaboração da Constituição Federal de 1988 (DOURADO, 2011).

Iniciar essa discussão nos remete a contextualizar a legislação brasileira e os avanços no campo educacional. A Constituição Federal de 1988, resultante de amplo processo constituinte, avança consideravelmente no campo dos direitos sociais, no Art. 6º e nos artigos 205 a 214, específicos para a educação.

Outro avanço pode ser referendado na Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que instituiu a década da educação em seu artigo 87, que preconizava o prazo de um ano para a União encaminhar ao Congresso a proposta de Plano Nacional de Educação (PNE), que resultou no PNE (2001-2010) que foi sancionado em pela Lei nº 10.172/2001 (DOURADO, 2011).

Podemos destacar ainda, a Emenda Constitucional nº 59/2009, no que concerne a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho; promoção humanística; científica e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. E, direito público subjetivo na oferta da educação básica de 4 a 17 anos.

Um Plano Nacional de Educação é um plano de estado com objetivos, diretrizes e metas para dez anos, portanto se efetivando nas suas metas uma

política de Estado. Dourado (2011), ao analisar o PNE de 2001, afirma que o plano foi marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento, e não constituiu base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional.

Portanto, o país foi mobilizado para elaborar um plano que refletisse as discussões dos entes federados com a sociedade civil organizada que se concretizou com a Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010).

Visando colaborar com a elaboração de um PNE como política de Estado para assegurar uma educação pública, democrática, laica e de qualidade, como direito social para todas e todos e para o futuro do país, e como forma de luta pela superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade, foram organizadas conferências municipais, estaduais e intermunicipais e uma conferência nacional com o objetivo de discutir as metas a serem atingidas que deveriam compor o Plano Nacional de Educação (PNE) para os próximos dez anos. Assim, em 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com o intuito de discutir os rumos da educação brasileira, da Creche à Pós-graduação, para retirar daí subsídios necessários à elaboração do novo PNE (2011-2020).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE,2010) se configura como momento único de discussão com a participação de todos os que fazem parte do processo de educação para melhoria da educação brasileira.

Resultante de todo esse processo, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou ao Congresso Nacional, no final de 2010, a proposta de Plano Nacional de Educação (2011-2020), o projeto de Lei nº 8.035/2010, com 20 metas e 170 estratégias que, depois de idas e vindas, resultou no número de projeto de Lei 103/2013. A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), ao analisar o projeto de lei, anuncia/denuncia sua tramitação no congresso, bem como os avanços e retrocessos. A Associação em documento “Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como uma política de Estado”, reconhece que o Projeto de Lei nº 8.035/2010 apresenta alguns avanços, sobretudo, no estabelecimento de diretrizes e metas de universalização da educação (dos 04 aos 17 anos), mas considera por um lado, que a proposta do plano não traduz o conjunto das deliberações aprovadas pela Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) apresentando limites na organização, concepção das metas e estratégias, etc. Outros aspectos considerados falhos no Projeto de Lei foram a ausência de diagnóstico atual do cenário educacional brasileiro e a falta de avaliação sobre o cumprimento das metas do PNE 2001-2010.

As deliberações da CONAE resultaram de um momento ímpar de mobilização e a participação da sociedade civil na construção coletiva do novo PNE (2011-2020), por diversos setores e segmentos, com forte participação das entidades do setor educacional (Anped, Anpae, Anfope, Cedes, CNTE, entre outros). Esse processo resultou no envio de 2.915 emendas ao PL, suas 20 metas e 170 estratégias, a fim de que se constitua uma efetiva política de Estado. Com relação às emendas, houve proposições direcionadas à ampliação do PIB para educação, de 7% para 10% e a inserção de financiamento e ampliação das oportunidades educacionais sobretudo no tocante à universalização da educação (DOURADO, 2011).

Analisando os documentos percebemos a necessidade de que o debate sobre o Plano Nacional de Educação respeite o que foi discutido na CONAE e a necessidade da defesa dos seguintes princípios:

- ampliação de recursos para a educação tendo a destinação de 7% até 2014 de 10% do PIB em educação até 2020;
- destinação dos recursos públicos para instituições públicas;
- definir diretrizes nacionais gestão democrática;
- respeito a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas;
- a consolidação políticas e de programas de formação e valorização dos/das profissionais da educação incluindo planos de carreira e remuneração compatíveis.

As múltiplas interfaces da política educacional brasileira nos permite constatar que as estruturas políticas, econômicas e sociais, em cada tempo e espaço, traduzem as correlações de forças entre sociedade civil e política (DOURADO, 2011). A II Conferência Nacional da Educação (CONAE/2014), foi realizada no mês de fevereiro de 2014, em Brasília-DF, foi um momento especial na história das políticas públicas do setor, constituindo-se em espaço de deliberação e participação coletiva, envolvendo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na construção de políticas de Estado. Precedida por conferências preparatórias e livres, municipais e /ou intermunicipais, do Distrito Federal e estaduais de educação, teve como tema central O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração (CONAE, 2014).

Diante dessas questões postas, onde se discute os rumos educacionais para os próximos dez anos, a luta se situa na defesa da construção de um sistema

nacional de educação articulado, que se caracterize como uma política de Estado e invista e valorize a educação da creche até a pós-graduação. Portanto, o que se coloca como desafio para os educadores e para a sociedade civil organizada é o acompanhamento da sua implementação após a sua aprovação no sentido de garantir educação de qualidade social para todos os cidadãos brasileiros.

SITUANDO O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE-Escola)

O Programa Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) se configura como um dos principais projetos do Programa Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola), criado e administrado pelo Ministério da Educação (MEC/Banco Mundial), visando o desenvolvimento da gestão escolar nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Teve seu primeiro momento em 1997, pensado nesses moldes.

O Programa de ação financeira com repasse de recursos para as ações segue rotinas de programação estabelecidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. As ações objetivam que as escolas tenham autonomia, assim sendo, transferem dinheiro diretamente para as escolas, em uma conta específica, que será administrada pelas Unidades Executora de Recursos da escola (Uex). São celebrados convênios com estados e municípios, de acordo com a dependência administrativa da escola.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é um programa de apoio a gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa o Ministério da Educação repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento. Com o passar dos anos o programa foi repensado e modificado, passando a contemplar todas as escolas dos Sistemas públicos do Brasil com a metodologia de diagnose, mas não necessariamente com recursos.

Em 2012, a metodologia do PDE-Escola foi disponibilizada para todas as escolas através do PDDE Interativo, que é um ambiente informatizado cuja plataforma é utilizada pelas escolas públicas, Secretarias e pelo MEC, primeiramente para o funcionamento do PDE-Escola e depois para as ações do PDDE Campo, do PDDE Água e esgotamento sanitário, do PDDE Sustentável e do PDDE Acessível, o quais objetivam o planejamento, execução e funcionamento das ações.

A partir de 2014, o sistema foi denominado PDDE-INTERATIVO, para melhor identificação com os programas que transferem recursos via Programa de Dinheiro Direto na Escola-PDDE.

CONSIDERAÇÕES

Apresentamos até então algumas questões que irão nortear e fundamentar nossa análise de tese. Pretendemos analisar as políticas nos contextos global e local, observando como o programa PDE-Escola está sendo percebido e implantado no Sistema Municipal de Ensino de Santa/PB, segundo os olhares de professores e gestores, e que benefícios esse programa propicia para as escolas no que tange o processo de ensino aprendizagem. A pesquisa encontra-se em nível de aprofundamento com leituras e estudos sobre o tema e organização do texto para qualificação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez 1996.

———. Congresso Nacional. *Lei nº 10.172/2001*. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial, 09 jan 2001.

———. Congresso Nacional. *Lei nº 13.005/2014*. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial.

———. *Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. Conae 2010.

———. *Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. Conae 2014.

———, MEC, Banco Mundial. Fundescola – Boletim Técnico. Nº 56, ano VII, Brasília, 2002.

SOBRINHO, José Amaral. O PDE e a gestão escolar no Brasil. Brasília: Mec/Fundescola, 2001. THE WORLD BANK. Project Appraisal Report on a proposed loan in the amount of US\$62.5 million to the Federal Republic of

Brasil for the School Improvement Project - FUNDESCOLA I. Washington: World Bank, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: *Educação e sociedade*. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr/jun 2011

- LXX -

CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCATIVAS NA ERA DA MENSURAÇÃO

Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire – Universidade Nova de Lisboa (Portugal)

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a política educacional tem a cultura da avaliação, da mensuração de resultados escolares como norteadoras da qualidade da educação, sendo ideologicamente e administrativamente ligadas a prestação de contas (*accountability*) para demonstrar a eficiência das escolas. No Brasil estão presentes em propostas de avaliação em larga escala nacionais e estaduais da educação básica, aproximando a escola de moldes empresariais e do lucro, tendo os resultados educacionais expressos em rankings que atestam quem é “melhor”, eficaz, que dá “resultados”. Para ser alcançada têm na redefinição do papel do Estado e a revalorização da ideologia do mercado como vetores essenciais, que elucidam o papel da avaliação educacional (AFONSO, 1999), tornando-se “espelho” para os Estados demonstrarem a qualidade da educação e eficiência.

Neste artigo apresentaremos a mensuração em escala global, brasileira e de Pernambuco. Há recortes da pesquisa empírica: Os efeitos da Globalização no Trabalho/Identidade Docentes (FREIRE, 2014) no decorrer do texto e as considerações finais.

POLÍTICAS EDUCATIVAS COM A MENSURAÇÃO: O PAPEL DO ESTADO MUDOU?

A educação vem passando por alterações em suas políticas educativas, onde há a promoção de medidas políticas e administrativas, desde a alteração dos modos de regulação aos poderes públicos no sistema escolar ou substituição

desses poderes por entidades privadas, onde tradicionalmente era campo do Estado, a exemplo: a descentralização, a autonomia de escolas, a livre escolha da escola pelos pais, o reforço aos procedimentos de avaliação e de prestação de contas, a diversificação da oferta de cada “público” em escolha, a contratualização da gestão escolar e da prestação de contas (BARROSO, 2005, 726).

Neste contexto, a avaliação ganha espaço no contexto das políticas educativas contemporâneas (AFONSO, 1999) e a política educacional no cenário mundial têm a *performance* (BALL, 2002) e a eficácia como suas prioridades, por exemplo. Na prática o Estado “moderniza” sua administração, para desburocratizar e combater a “ineficiência” do Estado (BARROSO, 2005). Esta modernização em Pernambuco, Brasil ocorreu a partir de 2007, em várias áreas, como a educativa, tendo como objetivo principal os “resultados” (PERNAMBUCO, 2012). A gênese das mudanças são reformas viajantes em vários países com as “globalizações” (SANTOS, 2011), mediados por forças “[...] supranacionais, [...] político-econômicas nacionais. [...] por estas vias indirectas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação” (DALE, 2004, p. 441), tendo efeitos sobre os sistemas educacionais nacionais.

Com o fluxo de capital e informação nos sentimos vivendo em um ‘único’ mundo (GIDDENS, 2005) ou “sociedade global” (IANNI, 2004). A escola, instituição socializadora dos conhecimentos aproxima-se da “lógica do mercado” (CHARLOT, 2005, p. 139) que deseja “(...) nuevo ideal del ser humano, al mismo tiempo individuo calculador y trabajador productivo” (DÍEZ-GUTIÉRREZ, 2015, p. 162) e espera que cultura da avaliação cure os “[...] males como o analfabetismo, as desigualdades sociais entre alunos, a burocracia e a falta de transparência da ação pública” (NORMAND, 2008, p. 51).

Na era da mensuração, o currículo adquire novos significados no contexto de decisões globais (PACHECO, 2009, p. 50) e trazem para as escolas os padrões uniformes e homogêneos em “[...] termos de aprendizagens, e seus níveis e ciclos de organização curricular, com conteúdos orientados para a qualificação de uma mão-de-obra flexível face às contingências de uma ordem mundial” (PACHECO, 2009, p. 50-51).

Para atender os anseios, as orientações técnicas imprimi “[...] nos alunos uma visão utilitária da escola” (PACHECO; PEREIRA, 2006, p. 15). Ao currículo é conferido o poder de decidir qual capital cultural será ensinado, implícitos ou não o “modelo” de cidadão para o convívio social e o profissional, sendo um “documento de identidade” (SILVA, 2000, p. 155). Nele muitas vezes não está representando os anseios de todas as classes sociais e tem uma teoria

curricular que o idealizou. Na rede de ensino pública estadual de Pernambuco a homogeneização do currículo ocorreu através de uma unificação por correspondente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, História, Biologia, etc.), através das Orientações Teóricas Metodológicas (OTM's) para rede de ensino. Estas orientações contêm os conteúdos curriculares para cada série e nível de ensino, divididos por bimestre (PERNAMBUCO, 2012) em alguns casos os objetivos/expectativas de aprendizagem são pré-definidas pela rede de ensino. Mais recentemente, criou-se os Parâmetros Curriculares de Pernambuco. Vejamos o olhar dos docentes em relação ao currículo prescrito:

[...] a gente só recebe o que vem pronto, [...] tudo que é decidido, [...] a gente vê que a parte do professor é ali na sala de aula e ele não participa das decisões e depois é cobrado para se dar resultado... (SUJEITO 2).

E questiona o outro:

[...] é algo que já vem imposto e algo unificado, porque a realidade do aluno do [escola x] Panelas é diferente da realidade do aluno de Caruaru, é diferente da realidade do aluno de Recife... (SUJEITO 8).

E argumenta o outro:

[...] Como é que você tá [...] de sala de aula e pessoas que vivem fora dela são as pessoas que resolvem tudo por você, então eu não concordo, [...] eu conheço meu aluno, [...] realidade [...] (SUJEITO 3).

Logo, argumentam que os anseios ou necessidades locais de seus estudantes não estão ali, mas, a responsabilidade pelos resultados caem sobre eles e sentem falta de apoio para melhor sua prática:

[...] há uma preocupação em mostrar resultados, números, porque há uma cobrança, mas eu não vejo esses programas voltados para ajudar [...] (as) dificuldades (SUJEITO 2).

Apesar da atual conjuntura, o trabalho docente é imprescindível, pois, “[...] ‘Ganha’ [...] quem tiver competência de usar a informação, de a seleccionar e de a converter em conhecimento” (ROLDÃO, 2000, p. 13). E Biesta (2012) chama a atenção para questão da finalidade da educação, com o compromisso com os

valores e não apenas com a educação eficaz. Para os sujeitos abaixo, a formação é aligeirada, negando percursos de formação adequada aos estudantes na prática:

[...]só faz com que o professor trabalhe apenas numa direção [...] desenvolver a criticidade, [...] preparar o aluno para o mundo fica em segundo plano [...] tem [...] metas para serem cumpridas, [...] é como se fossem “rédeas” que se colocam nos professores e nos alunos para seguir apenas um caminho (SUJEITO 8).

A este respeito Rawitch (2011) em entrevista a Iwasso (2010) fala dos Estados Unidos, onde o foco era aumentar as pontuações nas provas de avaliação e não em melhorar a educação: ‘precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação’. Biesta (2007) destaca a importância do “input” educacional, para o conhecimento da prática educativa. No sistema de ensino da Finlândia utiliza-se uma metodologia diferenciada, os estudantes com mais dificuldades são aqueles recebem mais “ajuda” para conseguir uma equidade na aprendizagem. Através um novo sistema educativo especial, onde todos os estudantes são cada vez mais integrados em aulas normais, pois, “[...] Existen tres categorías de apoyo para aquellos pupilos que posean necesidades especiales: (a) apoyo general, (b) apoyo reforzado y (c) apoyo especial” (SAHLBERG, 2015, p. 138). Além da assistência educacional há “[...] estrecha interacción entre la educación y otros sectores — particularmente los sectores sociales y de salud” (SAHLBERG, 2015, p.137).

AValiação em Larga Escala no Brasil: Algumas Considerações

A avaliação dos sistemas educativos passou ser intensa em 1990 com a Conferência Mundial de Educação, na Tailândia, onde foram implementadas reformas em muitas áreas, como a educacional. Para atender os acordos internacionais o Brasil cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e nas esferas estaduais, os sistemas de avaliação estaduais, a exemplo, Minas Gerais, criou, o Sistema de Avaliação da Educação Pública (Simave), o Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaece) e em Pernambuco, o Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE) e outros. Outras avaliações de grande destaque são a Prova Brasil e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que dá acesso ao ensino superior no país e certifica o Ensino Médio.

A avaliação externa em grande escala se realizou em 1989 no país, como antecipação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). E internacional, aderiu ao Programme for International Student Assessment (Pisa) desde 2000, mas desde 1960 são utilizados os testes educacionais no país, mas sua ampliação foi no fim dos anos de 1980, ao se constatar de um índice de reprovação e abandono escolar alto. Fora organizada a primeira avaliação da qualidade do ensino básico e a partir de 1991 denominou-se de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) financiado pelo Banco Mundial, com seus agentes, concepções, pesquisas e técnicas avaliativas internacionais (BONAMINO, 2002). Realizada a cada dois anos, através de uma amostra de estudantes matriculados na 4ª e na 8ª série (5º e 9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, sejam em escolas públicas e privadas, em área urbana e rural, no fim de cada período/nível de estudo para aferir a construção de competência. Logo, em 2007, 14 dos 27 estados já possuíam sistemas próprios de avaliação (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 377). Aplicava-se também questionários associados aos resultados, focando a escola e outros agentes. Realizaram-se dez ciclos de avaliação até 2009. Influenciou propostas de avaliação estaduais no país (SOUSA & OLIVEIRA, 2010, p. 795). Em 2005 foi criada a Prova Brasil e em 2007 realizou-se em conjunto com o Saeb em todas as escolas do país para todos os alunos do 5.º e 9º do Ensino Fundamental. Na mensuração há a crença que através da competição “[...] farão com que sejam mobilizados processos e recursos que resultarão em melhoria da qualidade de ensino” (SOUZA E OLIVEIRA, 2003, p. 890). A seguir discorreremos sobre um sistema de avaliação estadual.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO – SAEPE

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), passou a ter destaque na política educacional em Pernambuco, ao ser implantado na gestão de Eduardo Campos, o sistema de accountability ou responsabilização educacional. Dele fazem parte a extensa divulgação dos resultados, avaliações por bimestre de estudante por notas, monitoramento também por bimestre de uma série de indicadores através de um sistema informatizado, o Sistema de Informação da Educação de Pernambuco (SIEPE). Foi aplicado inicialmente no ano 2000, 2002 e só depois no ano de 2005 é que se aplicou novamente, no entanto, em 2007 é que se divulgou e a partir de 2008 foi aplicado anualmente, passando a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de

Pernambuco (Idepe). Quem consegue atingir a meta pactuada com a secretaria de educação calculadas a partir do estágio atual de cada escola recebe o Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Coleta-se informações sobre a situação socioeconômica e cultural de alunos, professores e gestão.

Para o cálculo do Idepe são considerados os resultados das avaliações do SAEPE de Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes de 2.º (a partir de 2016), 5.º e 9.º ano do Ensino Fundamental e do 3.º ano do Ensino Médio e 4.º ano Normal Médio junto com a média de aprovação dos estudantes medida pelo Censo Escolar. As escolas da rede municipal são convidadas a participar para adesão, mas sem direito ao bônus. O sujeito 5 afirma não ser contra o SAEPE, mas sente falta de formações continuadas a dinamizar a sua prática:

[...] Não sou nada contra o modelo da avaliação, mas eu acho que deveria ter um apoio maior ao professor para que ele tivesse melhores condições de preparar o aluno para passar por estas avaliações (SUJEITO 5).

Em relação ao cálculo das metas a serem cumpridas em Língua Portuguesa e Matemática, é calculada para cada disciplina a diferença do Idepe utilizado como referência e o que se espera alcançar. Para o cálculo do BDE considera-se a “[...] proporcionalidade no cumprimento da meta a partir de 50% e a lotação do professor na escola por, no mínimo, seis meses do ano letivo de referência para a concessão da remuneração”. (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 383).

O SAEPE é uma avaliação que tem a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), através do Centro de Políticas Públicas e Avaliação (CAED) como responsável e os resultados divulgados através de gráficos e tabelas comparativas estão disponíveis em <http://www.saepe.caedufjf.net>.

A pesquisa realizada com revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada a 8 docentes, analisada a luz da análise de conteúdo de Bardin (1979). Apontaram também o aumento da sobrecarga de trabalho com a mudança no modelo de gerir a educação e sentem-se desvalorizados:

[...] as tarefas estão se multiplicando e o professor está cada vez mais ficando sufocado, com mais atividades e sem ter tempo para preparar a sua aula (SUJEITO 1).

[...] aumentou, [...] burocracia pra gente cumprir [...] a gente passa mais tempo com a parte burocrática da escola do que preparando aula, de que estando em sala de aula, é caderneta, exige caderneta, é planejamento, inserir conteúdo na internet e ... (SUJEITO 8).

Logo, na era da mensuração as avaliações padronizadas trouxeram um retrato através de dados factuais, mas, Horta Neto (2013) complementa “[...] foto não é um filme, por não revelar o que está acontecendo por dentro do processo, nem captar seus movimentos (p. 293/4)”, dada a importância do contexto socioeconômico e do conhecimento dos problemas e dilemas em cada escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão pelos resultados, muda o currículo e traz as avaliações padronizadas como ferramenta de ação pública. A voz dos docentes revelou que há uma sobrecarga de trabalho, são vistos como executores de currículo prescrito e lhes falta formação continuada para melhor desenvolver sua prática e melhorar o desempenho dos estudantes.

Logo, as avaliações padronizadas poderia nortear políticas capazes de diminuir a diferença de aprendizagem entre estudantes tendo como inspiração a da Finlândia e o respeito aos docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, v. 69, n. XX, 1999.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BIESTA, Gert. Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 2007.

_____. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2013.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

CHARLOT, Bernad. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. *Educação & sociedade*, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DÍEZ-GUTIÉRREZ, Enrique Javier. La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Ibero-Americana de Educação*, v. 68, n. 2, p. 157-172.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 6. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HORTA NETO, J. L. *As avaliações externas e seis efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo*. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004.

IWASSO, Simone. Nota mais alta não é educação melhor. Entrevista. *O Estado de S. Paulo, edição de*, v. 2, n. 8, 2010.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 371-398, 2007.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento*. Módulo I – Políticas Públicas para a Educação / Secretaria de Educação. – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 57 f. 2012.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SAHLBERG, Pasi. Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación. *Pensamiento Educativo*, v. 52, n. 1, 2015. doi: 10.7764/PEL.52.1.2015.10

SANTOS, Boaventura de Souza. *A globalização e as ciências sociais*. 4.ed. Cortez Editora, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Editora Porto, 2000

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

FREIRE, Vilma Cleucia de Macedo Jurema. *Os efeitos da globalização no trabalho/identidade docentes*. Dissertação de Mestrado, 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2013. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/6251> acesso em 22/07/2015 às 14 h.

-LXXI -

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA E REDUÇÃO CURRICULAR: UMA TENDÊNCIA EM CONSTRUÇÃO?

Willana Nogueira Medeiros Galvão-UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Na década de 1990, o Brasil estava inserido em cenário de mudanças sociais, políticas e econômicas, fato que repercutiu no âmbito educacional através do ajustamento do projeto político educacional a ordem mundial que estava em processo de consolidação nesse momento. Sobre o assunto, Paro (2012) explica que:

A reforma da educação efetivada na década de 1990 realizou-se predominantemente como um ajuste à lógica de mercado e às políticas neoliberais com as indicações de organismos internacionais. Dentre as principais instituições à frente na definição de políticas para a educação estão: a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Comunidade Européia (CE), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e o Programa e Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL) (p. 31).

Os organismos internacionais passaram a orientar o desenvolvimento de um padrão a ser seguido despertando em países como o Brasil forte preocupação com a qualidade da educação. Em resposta a nova demanda, sistemas de avaliação educacional se materializaram como fruto do esforço para o alcance dos objetivos propostos. Segundo Almeida (2013),

Sem dúvida que o Banco Mundial com uma terminologia distinta a que empregava na década de 1990 “celebra” a presença de um Estado Avaliador, ainda presente na América Latina. Isto se pode observar na criação de sistemas de avaliação educativa de vários países da região, criados durante a década de 1990: SAEB, Brasil, (Sistema Nacional de Avaliação Educação Básica, 1988); SIMECAL, Bolívia (Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación, 1997); SIMCE, Chile (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 1997); APRENDO, Equador (Sistema Nacional de Medición de logros académicos, 1998); SNEPE, Paraguai (Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo, 1999); UMRE, Uruguai (Unidad de medición de resultados Educativos, 1996); SINEC, Argentina (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, 1993). (p. 85)

Nesse contexto, compreendem-se a importância da ampliação de pesquisas sobre os reais impactos, na educação, dos procedimentos e instrumentos utilizados nas avaliações externas, uma vez que seus resultados permeiam a discussão de uniformização e engessamento do currículo escolar, das práticas pedagógicas e dos processos de gestão. Assim, o presente trabalho se materializa com o intuito de compreender os desdobramentos dessa política no âmbito da escola pública brasileira, mais especificamente em um município do estado do Ceará, Fortaleza.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA: IMPACTOS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Pauta nos principais fóruns de educação, as avaliações em larga escala dividem opiniões entre os especialistas. Por um lado, são compreendidas como ferramentas capazes de auxiliar a formulação de políticas educacionais de melhoria da educação básica e superior, além de mobilizarem a realização de diagnóstico das dificuldades e das melhorias necessárias para superá-las.

Um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações indispensáveis para aprofundar o debate sobre a situação educacional de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo. (CASTRO, 2007, p. 9)

Por outro lado existe a compreensão de que no quadro político atual, os níveis centrais tem se desobrigado dos seus resultados, particularmente se eles forem negativos. Nesse cenário, se pode constatar que, nos últimos anos, vem se implantando de forma gradativa e sutil um sistema de *accountability*.

Neste contexto, aquilo que deveria representar mera radiografia de um momento da vida escolar (a avaliação externa), passa a ser vivido como se fosse sua essência. Sistemas e escolas passam a viver sob o signo da avaliação de larga escala sob uma lógica imposta de fora para dentro. De instituição comprometida com a formação para a cidadania, veiculação e transmissão do saber, passa a se configurar como uma pequena linha de montagem onde gestores, professores e estudantes passam a valer pelos bens que produzem sob a forma de resultados (VIEIRA, 2014, p. 11-12 *apud* VIEIRA e VIDAL, 2015, p. 36)

É importante mencionar ainda, que além de cobrados e responsabilizados, os atores escolares acabam por serem pressionados direta ou indiretamente a condicionarem suas práticas aos resultados das avaliações, que impõem diretrizes que levam a uma tendência à padronização das práticas docentes e dos currículos, subsidiadas pela pressão dos testes e exames nacionais.

Nesse contexto, os gestores escolares e professores acabam por pensar a sua prática pedagógica e o currículo da instituição com base nas avaliações de larga escala. De acordo com as características apontadas, Sousa (2003) afirma que a avaliação estimula à competição, que é refletido na forma de gestão e no currículo.

A avaliação, pautada por tais características, tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem. Quanto à gestão, a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios. (p. 188-189)

Ainda sobre essa questão, Coutinho (2012) afirma que:

O modelo de avaliação em larga escala que foi implementado no sistema educacional brasileiro possui as seguintes características: ênfase nos resultados, ranqueamento das instituições, desarticulação com a auto-avaliação da instituição escolar e, quanto ao currículo, uma conformação ou homogeneização do processo pedagógico, escolha das atividades, preparação de material didático e a seleção dos conteúdos que passam a ser vistos como delimitadores do conhecimento oficial, ou seja, o conjunto de informações que os alunos precisam assimilar, pois são passíveis de testagem. O professor condiciona a sua prática pedagógica às avaliações externas (p. 22).

Assim, o currículo materializado na escola está orientado pelas matrizes de referência das avaliações externas a partir de descritores que dão ênfase aos saberes a serem avaliados, mais conhecidos como habilidades e competências das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, aponta os estudos realizados por Coutinho (2012).

O Currículo Mínimo surge com uma proposição de uma reforma curricular que pode ser interpretada como uma resposta pragmática às pressões que as avaliações externas exercem sobre as instituições. Isto evidencia que o objetivo principal das bases curriculares das instituições escolares não é garantir o aprendizado do aluno, mas sim apresentar os conteúdos que foram selecionados a partir de uma matriz avaliativa (p. 27).

Conforme observado, com base na literatura, é visível o espaço que as avaliações externas têm conquistado em todo o território nacional. Com a divulgação dos dados obtidos nas avaliações nacionais, a questão da aprendizagem passou a ser vista com mais foco. De posse dos dados, os gestores passam a poder avaliar a eficiência do trabalho que a escola vem realizando e pensar novas alternativas metodológicas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é preciso refletir sobre como essas avaliações tem interferido nas práticas pedagógicas, nas relações interescolares e no currículo e identidade das instituições.

METODOLOGIA

Diante do exposto até aqui em termos de questionamentos e objetivos, apresenta-se como necessário explicitar os moldes em que a investigação foi

desenvolvida. Apresentam-se neste tópico os aspectos referentes aos métodos e materiais aplicados na execução deste trabalho. De acordo com Gaio *et all* (2008),

[...] para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (p. 148).

Para a realização desta investigação, utilizou-se um modelo misto de pesquisa que possibilita unir procedimentos quantitativos e qualitativos ao longo do processo. Sobre essa abordagem mista, Bryman (1999, *apud* FLICK, 2009) explicita que enquanto as características estruturais podem ser analisadas por métodos quantitativos, os aspectos processuais são objeto da pesquisa qualitativa. Se a perspectiva dos pesquisadores impulsiona as abordagens quantitativas, a pesquisa qualitativa enfatiza o ponto de vista dos sujeitos (p. 121).

No que se refere à abordagem quantitativa, recorre-se à análise dos dados coletados no portal do INEP referentes aos resultados das escolas. Quanto à análise qualitativa, esta se refere ao trabalho de campo realizado junto aos alunos e professores.

Recorre-se também à pesquisa bibliográfica, recurso metodológico no qual é possível resgatar conhecimento científico acumulado sobre um problema objetivando fundamentar teoricamente o tema adotado, ou problema escolhido.

Com o intuito de compreender como as avaliações externas se materializa no chão da escola e quais seriam os impactos dessa inserção no currículo escolar, apresentamos a experiência das quatro escolas cearenses, localizadas no Município de Fortaleza. Para tanto aplicou-se roteiro de entrevista semi-estruturado com os gestores das quatro escolas, realizou-se consulta aos documentos, dados e resultados da escola, além de observação *in loco*.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA: MOTIVO PARA REDUÇÃO CURRICULAR?

As escolas da amostra recebem três diferentes tipos de avaliações externas: Prova Brasil, SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) e Provinha Brasil.

Quando solicitado aos entrevistados que falassem sobre a proposta dessas avaliações e à periodicidade de cada uma, estes demonstraram imprecisão quanto ao conhecimento destes aspectos, a gestora A, inclusive, associou a cor “verde”, forma de apresentação de resultados do SPAECE com o IDEB que na realidade apresenta seus resultados através de números: “a gente aqui conquistou o verde no IDEB e ficamos muito feliz, porque é difícil, mas a gente tem avançado”. (gestora A)

A expressão de incertezas e/ou equivoco pode indicar tanto pouca informação sobre os testes como, também, excessiva quantidade de exames a que são submetidas as escolas. Neste sentido, Sousa, Pimenta e Machado (2012, p. 34), em estudo sobre as avaliações externas conduzidas pelos governos municipais, alertam para a “urgência da avaliação e análise pedagógica sobre o excesso de provas oficiais às quais os alunos são submetidos regularmente”.

Em relação ao que pensam as gestoras sobre os impactos das avaliações externas no trabalho desenvolvido pela escola tem-se elogios e ressalvas por parte dos entrevistados. De um lado, há uma compreensão consensual das quatro escolas de que a avaliação externa é importante porque direciona, mostra o caminho a ser seguido para o alcance da qualidade educacional:

“eu acho assim, que antes a gente ficava assim, vamos dizer que meio solto, sabe? A gente trabalhava, sabia que queria como resultado a aprendizagem dos meninos, mas não se tinha assim um direcionamento, um mapeamento das ações que deveríamos realizar para esse fim e nem metas para saber quanto falta para chegar lá, sabe? Então eu acho que nesse ponto foi bom, porque é uma radiografia da educação pública no país todo e podemos comparar com as outras escolas do nosso município e de outros” (Gestora B)

No entanto, há, por outro lado, ressalvas no que diz respeito a forma como são pensados e executados os processos de inserção dessas avaliações no ambiente escolar. Os sujeitos falam sobre o fato de aquele resultado apresentado não se constituir como representação total da qualidade das escolas, mas que acabam sendo entendidos assim pelas instancias que cobram e monitoram as instituições.

A não contemplação de aspectos socioeconômicos na divulgação de seus resultados também é posto em relevo como um fato que deveria ser levado em consideração, além da pressão pelo resultado que por vezes desconsidera o contexto e leva a ações que a escola não concorda. Os gestores falam ainda sobre a discriminação institucional pelos maus resultados como um fator que também

influencia o processo assim como a redução curricular através do treinamento dos alunos dos conteúdos que são objeto das provas.

[...] eu fico assim preocupada porque a escola as vezes não se enxerga naquele numerozinho que enviam para a gente, ele não expressa as condições de existência da escola e seus alunos e profissionais. Além disso acabou envolvendo uma competição tão grande e tanta pressão que a gente “vende a alma mesmo”, a gente as vezes faz coisas que a gente não concorda, mas tem que fazer porque a secretaria tá em cima cobrando e a escola fica mal vista se não atingir o resultado esperado. [...] Veja, a gente sabe que todas as matérias são importantes, mas quando ta perto das avaliações externas a gente orienta mesmo aos professores para trabalhar nas aulas de história, geografia e ciências, o português e matemática, para que essas disciplinas tenham mais espaço e olha que a gente sabe que o número de aulas de história por exemplo, já é menor, mas fica menor ainda porque é necessário. Ainda tem a questão de ter que selecionar mesmo dentro do português e da matemática, não os conteúdos que o professor acha mais importante, mas os que costumam cair na prova. A gente sabe que não é certo, e no início os próprios professores não recebiam bem essa coisa toda, mas com o tempo eles mesmo já tomam a iniciativa de fazer isso porque sabe que precisa. E não é só aqui não viu? Chegue em salas de quinto ano perto da prova que você vai ver como é uma tendência que tá se construindo aí. (Gestora D)

Esse depoimento expressa a realidade que encontramos também nas outras três escolas visitadas, o que nos leva a refletir sobre o que aponta a gestora D: seria a redução curricular fruto da cobrança das avaliações externas uma tendência em construção?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se a partir das entrevistas e das observações *in loco* que o dilema central dos resultados obtidos nessas avaliações externas são as proposições curriculares. A avaliação externa tem se configurado como instrumento impulsionador do redimensionamento dos parâmetros de qualidade da educação brasileira. Por isso, Coutinho (2012) menciona o processo de reformulação do currículo escolar na perspectiva da cultura da avaliação, cuja ênfase é o produto, o resultado e não os processos que culminaram nesse índice.

Tem-se percebido uma tendência em associar o planejamento e o currículo aos resultados das avaliações, fato que tem impulsionado o processo de uniformização e hegemonização das práticas curriculares, levando a redução da autonomia dos professores gestores. Compreende-se que a escola está envolvida nesse emaranhado de números e pressões, porém, é necessário que os gestores e professores estejam atentos para o compromisso social da instituição.

A competição que se instala com o processo de busca dos bons resultados torna-se evidente quando se encontra nas escolas da amostra redução do currículo das disciplinas de História, Geografia e Ciências em detrimento das disciplinas de Português e Matemática com o objetivo de alcançar os resultados esperados nas avaliações externas. Porém, “não se deve, pois, pensar a escola como um mero reprodutor passivo em mãos e a serviço do Estado, do capital ou de qualquer outro poder externo” (ENGUITA, 1989, p. 218). É papel da escola e dos profissionais que a compõem, percebendo as necessidades de aprendizagem, investir em estratégias que contemplem as demais disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. L. P. Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4). 2013. Disponível em: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num4/art5.pdf>> Acesso em 05 març. 2016.

CASTRO, M. H. G. *A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar*. Cadernos CENPEC: educação, cultura e ação comunitária. São Paulo, n. 3, p. 7-15, jan/jun, 2007.

COUTINHO, M. S. *Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem*. In: XVI ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipec/2973c.pdf>> Acesso em 15 fev. 2016.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: Educação e Trabalho no Capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman & Artmed. 2009.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. *Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão*. In: GAIO, R. (org.). Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento. Petrópolis, Vozes, 2008.

PARO, A. L. G. *Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa, desafios na e da escola*. Revista Paulista de Educação. v.1. n.1, BauruSP, 2012. Disponível em: Acesso em: 30/07/14.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 2003. Disponível em: Acesso em: 20 març. 2016.

SOUSA, S. M. Z. L.; PIMENTA, C.; MACHADO, C. Avaliação e gestão municipal da educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. *Revista Ibero-Americana de Educação*. N.º 67 (2015), p. 19-38 (ISSN: 1022-6508)

CURRÍCULO E TEORIAS



- LXXII -

DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E HENRY GIROUX

Alessandra Victor/PUC-Rio

Rosane Karl Ramos/PUC-Rio

INTRODUÇÃO

Em nosso grupo de estudos - Grupo de Estudos Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (GEFOCC/PUC-Rio), pesquisamos, dentre outros temas, o diálogo entre autores internacionais de Paulo Freire, as questões, os sentidos e as práticas que envolvem essas reflexões e as temáticas que impõem.

Sabemos, no entanto, que estas discussões, entre outras, já são desenvolvidas em outros âmbitos, sobretudo nos acadêmicos¹¹³.

O desafio constante no referido grupo é de aprofundar, revivendo também nossas práticas pedagógicas, a reflexão sobre os aspectos que envolvem a formação de professores, o currículo e o cotidiano escolar. Aliás, a questão que se coloca é a de concentrar esforços para entender os temas paralelos que envolvem tanto essas temáticas, quanto o processo ensino-aprendizagem, a partir das suas dimensões macro e micro.

Dessa forma, neste artigo nosso objetivo é desvelar, ainda que de forma preliminar, o diálogo teórico entre Paulo Freire e Henry Giroux, por meio dos textos *Cultural Action for Freedom* (Freire, 1970), *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2005) e *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*

¹¹³ Estamos nos referindo, por exemplo, a instituições como: (1) Centro Intercultural de Documentação; (2) Instituto Paulo Freire; (3) Cátedra Paulo Freire (PUC-SP); (3) Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas.

(Giroux,1997). Nossa hipótese é a de que as ideias sobre currículo de Giroux apresentam traços do pensamento de Freire, o que nos permitiria pensar num diálogo entre estes autores sobre questões como reflexão e ação, o diálogo como metodologia de trabalho pedagógico, o currículo como um discurso que faz do político uma ação pedagógica e o professor como um agente de transformação da realidade e da história.

A fim de iniciarmos nossa reflexão, questionamos: Quem foi Paulo Freire?

NOTAS SOBRE PAULO FREIRE

Paulo Freire nasceu em Recife, na década de 1920, cresceu em meio a uma realidade social na qual a pobreza, a fome e a precariedade da educação escolar se faziam presentes. No entanto, sua família era de classe média, o que não era efetivamente a situação majoritária na região nessa época.

A primeira formação de Freire foi o Bacharelado em Direito. Contudo, foi à área da educação que dedicou sua vida.

Ao propor um método inovador de alfabetização para adultos, Freire teve uma grande visibilidade no cenário educacional brasileiro. Seus escritos tornaram-se fonte de inspiração para pesquisadores, professores e estudantes, nacional e internacionalmente, sobretudo porque Freire propunha uma educação voltada para as classes populares, uma proposta que buscava usar a educação como uma prática para a liberdade. Sua proposta inseria-se no contexto sociopolítico da época, no qual a democratização do ensino e sua massificação estavam na pauta do dia.

Em setembro de 1964 Paulo Freire foi forçado a exilar-se na Bolívia devido à perseguição que sofria pelo regime militar no Brasil (1964-1985), que o acusava de subversão. Mesmo com toda a repressão, o exílio acabou contribuindo para que Freire se tornasse conhecido em outros países, tanto da América Latina quanto da América do Norte e Europa.

CULTURAL ACTION FOR FREEDOM

Durante o período que Paulo Freire esteve nos Estados Unidos (entre maio de 1969 e março de 1970), ele foi convidado para fazer parte como “Fellow” do Center for the Study of Development and Social Change, na Universidade de Harvard, em Cambridge, Massachusetts. Nesse Centro ele teve a oportunidade de lecionar e realizar algumas publicações, as quais foram reunidas, em formato

de monografia, e publicadas sob o título *Cultural Action for Freedom*, em 1970, em uma parceria do Centro e da Harvard Educational Review. Posteriormente, este periódico publicou separadamente os dois principais capítulos da monografia, nas edições de Maio e de Agosto de 1970.

Este livro de apenas 55 páginas foi escrito em português e traduzido por Loretta Stover. Apesar das poucas páginas, nele são apresentadas as principais bases do pensamento de Freire, de forma concisa, porém suficientemente clara para conquistar simpatizantes de suas ideias naquele país com forte tradição na área educacional. Nas palavras de João da Veiga Coutinho, que fazia parte do Centro na época em que Freire esteve lá e que escreveu o prefácio do livro em questão, “o convite de Freire foi ouvido, fato demonstrado pelas respostas entusiásticas dos estudantes e de outras minorias¹¹⁴” (p. v).

Nos textos publicados nessa obra, os conceitos de Freire são apresentados e explicados pelo autor, em uma linguagem que busca ser simples para se tornar acessível (característica do autor), apesar de tratar fundamentalmente de conceitos de cunho filosófico. Nele estão os principais pressupostos apresentados na obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada em inglês em 1970¹¹⁵.

Muitos destes conceitos reaparecem em autores de diversas áreas do conhecimento e de diferentes países. Dentre os vários, citamos alguns estadunidenses representantes das Teorias Críticas de Currículo, como Henry Giroux, Michael Apple e Joe Kincheloe. Os conceitos de Freire foram de alguma forma aproveitados, ampliados, revisitados e reformulados em suas teorizações sobre os estudos de currículo, fato reconhecido por esses próprios autores. O pensamento de Freire representou para eles, entre outras coisas, um caminho alternativo para as teorias reprodutivistas que surgiram ao final da década de 1960 e início da década de 1970. Apesar de não ter se debruçado especificamente sobre a questão curricular nesse período, Freire se tornou um autor referência para os teóricos críticos do campo internacional do currículo.

Na introdução da obra *Cultural Action for Freedom*, Freire apresenta os pontos fundamentais para a compreensão de suas ideias sobre educação como uma ação cultural para a liberdade. Ele inicia afirmando que o entendimento da educação sob esta perspectiva parte do pressuposto de que sua opção é pelo

¹¹⁴ Tradução nossa.

¹¹⁵ A primeira edição de *Pedagogia do Oprimido* foi lançada em espanhol, no Chile, em 1968, durante o tempo em que esteve exilado neste país.

homem, no sentido mais amplo de humanidade, e assim a ação cultural para a liberdade deve ser um ato de conhecimento e não de memorização. Tal ato nunca poderia ser abrangido em toda sua complexidade por uma teoria da educação mecanicista, que reduz a prática educacional a um conjunto de técnicas “ingenuamente consideradas neutras” (FREIRE, 1970, p. 1), através das quais o processo educacional é padronizado em uma “operação estéril e burocrática” (idem).

Freire ressalta a importância do condicionamento sócio-histórico do pensamento, o qual somente poderá ser compreendido através de uma reflexão crítica. Esse condicionamento é um dos responsáveis pelos chamados “processos culturais alienados” (FREIRE, 1970, p. 1), característicos das sociedades dependentes. Os processos culturais alienados fazem com que essas sociedades não tenham um pensamento autêntico próprio, mas sim um pensamento dissociado de sua realidade objetiva, gerando desse modo uma atração irresistível ao modo de vida das sociedades diretoras¹¹⁶. Nesse processo, “parecer ser ao invés de ser é um dos desejos da sociedade alienada” (FREIRE, 1970, p. 2).

Para Freire (1970), apenas através de processos educativos pode o homem se libertar dessa alienação. Essa conscientização de seu próprio papel e de si mesmo no mundo não é o resultado de uma escolha particular, mas sim de um processo histórico no qual as sociedades dependentes refletem sobre si mesmas como dependentes.

No entanto, Freire afirma que mesmo dentro de uma sociedade dependente há estratos dominantes, como também dentro das sociedades dominantes há estratos dependentes, em uma explicação que parece querer anteceder possíveis críticas quanto ao caráter generalista que suas afirmativas poderiam gerar. Quando essas sociedades e esses grupos excluídos¹¹⁷ começam a tomar consciência de seu estado de alienação e assim começam a querer se libertar, as contradições internas e externas da sociedade começam também a serem reveladas. Freire aponta esse fato como algo que as elites e o poder dominante buscam silenciar de todas as formas por ir de encontro aos seus interesses políticos.

¹¹⁶ A versão do texto em inglês usa o termo “director society” para se referir às sociedades dos países centrais, ou de Primeiro Mundo.

¹¹⁷ Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire usa o termo ‘oprimido’ para tais sociedades, grupos e sujeitos.

HENRY GIROUX *POR* PAULO FREIRE

Em 1997 a tradução do livro *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, de Henry Giroux, foi publicado no Brasil, pela editora Artes Médicas. A tarefa de apresentar a referida obra na época foi do professor Paulo Freire.

Na breve, mas não superficial apresentação tecida por Paulo Freire, encontramos elementos singulares a respeito do que o autor conjecturava sobre Henry Giroux e seus escritos. Ele ressaltou atributos de Giroux como criatividade, visão otimista, incredulidade quanto a certezas, possuidor de uma postura epistemológica rígida, corajoso, disposto a assumir riscos e abordagens metodológicas e teóricas. Além disso, destacou a relevância que o autor dava ao fato da interação entre objetos, levando “seriamente em consideração as forças culturais, sociais e políticas que os moldam” (Freire, 1997, p. ix).

De acordo com Freire (1997), Giroux possuía um discurso crítico, no qual recomendava evitar o olhar ingênuo sobre as interações entre objetos, insistindo na observação completa dos fatos e na busca de entendimento da complexidade dos processos. O que caracteriza, a nosso ver, Giroux como cuidadoso no que tange a inferências e análises.

Freire (1997) mencionou que o pensamento de Giroux contribuía para as discussões filosóficas e pedagógicas da época, isto porque seu pensamento possuía uma combinação de força e crítica. A nosso ver, esses elementos, mais a sua visão sobre a *história como possibilidade*, o tornam, ainda, um intelectual atual.

Segundo Freire (1997), “para Giroux, a história como possibilidade significa que amanhã não é algo que necessariamente irá acontecer, e nem é uma pura repetição do hoje, com sua face superficialmente retocada de forma que possa continuar sendo a mesma” (p. ix). Além disso, continua Freire (idem, p. x), “a história como possibilidade significa nossa recusa em aceitar os dogmas, bem como nossa recusa em aceitar a domesticação do tempo”.

A reflexão construída por Giroux e apresentada por Freire (idem) sobre a *história como possibilidade*, demonstra um diálogo entre o pensamento desses dois intelectuais, ao passo que o primeiro afirma que a história depende da subjetividade do conhecimento e o segundo que “O mundo não é. O mundo está sendo” (Freire, 2004, p. 76). Ou seja, ambos compreendem que não existe verdade absoluta e que o conhecimento está constantemente sendo reconstruído. No entanto, em nenhum momento Freire deixa transparecer sua grande influência no pensamento de Giroux, mantendo-se na postura humilde que ele

identifica com uma das características do diálogo verdadeiro (FREIRE, 2005, p. 94).

PAULO FREIRE *POR* HENRY GIROUX

No breve artigo escrito por Henry Giroux em 2001 e publicado no livro *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*, o autor analisa o que considera como as principais contribuições de Paulo Freire para a pesquisa educacional, com especial ênfase na pedagogia crítica proposta por Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*.

Giroux ressalta que o aspecto crítico de Freire é ao mesmo tempo pensado com grande “compaixão moral” (idem, p. 116), ou seja, Freire não apenas propõe uma pedagogia que trabalha aspectos críticos, políticos, sociais e culturais na obra, mas também ressalta a importância de valores como a fé, a esperança e o respeito como fundamentos para o diálogo construtor dessa pedagogia.

Giroux ressalta a esperança na obra de Freire como um “elemento de definição da política e da pedagogia”, pois é o que permite “escutar e trabalhar com os/as despossuídos/as e com outros grupos subordinados”, dando-lhes voz e, assim, condições para alterar as relações de poder dominantes. Porém, Giroux não se apropriou desses valores de forma contundente em sua própria obra, concentrando-se principalmente nos aspectos críticos de Freire.

Quando Giroux afirma que Freire argumenta que “vale a pena lutar pelos elementos radicais da democracia” (p. 113), Giroux se refere à compreensão do termo ‘radical’ não como um discurso

(...) de uma doutrina específica como o marxismo. Pelo contrário, a noção de radical (...) é muito mais ampla (...). Ela sugere ligar a teoria e prática curriculares com os aspectos mas profundos da emancipação na qual a autorização própria e social sejam desenvolvidas em torno da meta de lutar contra todas as formas de dominação subjetiva e objetiva. (1997, p. 170).

Desse modo, a teoria social radical proposta por Giroux toma um novo contorno, no sentido de ampliação de seu significado, indo além do doutrinário, abrangendo outras esferas da vida tanto dos professores quanto dos alunos. Ele propõe uma junção entre os estudos curriculares e metas mais amplas de se educar os estudantes de forma que se tornem lideranças morais e intelectuais: “o discurso curricular relacionaria o conhecimento e o poder” (idem).

A importância da história é outra característica do pensamento de Freire que será trabalhada e, de certa forma, também ampliada por Giroux. A história como possibilidade e não como determinismo implica em vê-la não como cronologia e sim em uma “compreensão de como práticas educacionais específicas podem ser compreendidas enquanto construções históricas relacionadas com os eventos econômicos, sociais e políticos em um espaço e tempo particular” (idem, p. 168).

Freire argumentava que a pedagogia crítica era um ato político e de intervenção, ideia que também foi bastante trabalhada na obra de Giroux, especificamente em se tratando dos estudos curriculares:

Encaramos a teoria curricular como forma de teoria social. Quando a teoria curricular é vista deste ângulo, torna-se evidente que o discurso curricular está inextricavelmente relacionado com formas de conhecimento e práticas sociais que legitimam e reproduzem formas particulares de vida social. O currículo, neste sentido, é visto como um discurso teórico que faz do político um ato pedagógico (1997, p. 169).

Com esta passagem, Giroux deixa clara sua posição quanto à função e a relevância dos estudos curriculares para a transformação do mundo, que poderia ocorrer através de uma metodologia que, como a de Freire, valoriza a troca entre professores e alunos por meio do diálogo, em um processo de construção coletiva do conhecimento a partir da experiência de vida de cada um. Ademais, ambos os autores sugerem uma visão dos professores não como simples “operadores profissionalmente preparados” (GIROUX, 1997, p. 161), mas como “homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (idem), ressaltando a natureza política da atividade docente (idem, p. 199).

Sobre essa questão, é interessante também percebermos que Giroux vai além dos grupos sociais inicialmente focados por Freire – os “despossuídos e oprimidos”- de forma a incluir os alunos de forma geral e também os próprios professores, em seu processo de formação e de atuação profissional. Giroux sugere fortemente que o professor deva ser visto como um intelectual, em uma compreensão do termo não no sentido de um elitismo, mas no sentido de que o professor deva ser reconhecido no papel que desempenha “na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas” (GIROUX, 1997, p. 161). Além disso, “essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de

tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (idem, p. 163), o que significa inserir a escolarização diretamente na esfera política por meio da reflexão e ação críticas – que poderíamos novamente relacionar com o pensamento de Freire no seu conceito de *práxis*: “(...) ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra” (FREIRE, 2005, p. 89).

À GUIA DE CONCLUSÃO

A partir do exposto, concluímos que a obra de Giroux, mais do que traços em comum, apresenta de fato a influência marcante do pensamento de Freire, com quem teve contato próximo nos anos em que este esteve nos Estados Unidos durante seu exílio do Brasil. O próprio Giroux reconhece tal influência, e podemos afirmar, a partir desse estudo, que Giroux acabou dando prosseguimento ao pensamento de Freire, ampliando-o e aplicando-o em contextos específicos de sua pesquisa no campo curricular, em especial na visão do professor como um agente de transformação da realidade e da história através do diálogo como uma metodologia de trabalho pedagógico.

O diálogo e a troca entre estes autores se mostrou fecundo e de uma riqueza peculiar, e ambos influenciaram toda uma geração de pensadores e educadores em muitos países do mundo. E continuam influenciando, pois que as discussões levantadas por eles permanecem atuais, pertinentes e ressoam nas nossas práticas cotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Cultural Action for freedom*. Harvard Educational Review/Center for the Study of Development and Social Change, 1970.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry - Recordando o legado da Pedagogia do Oprimido. In FREIRE, Ana Maria Araujo (Org) *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP.p.113- 117, 2001

- LXXIII -

CURRÍCULO E TEORIAS CONHECIMENTO ESCOLAR: ENTRE O PARTICULAR E O UNIVERSAL

Aloana de Oliveira Pereira – (PPGECC- FEBF/UERJ)

Roberta Avoglio Alves Oliveira – (PPGECC- FEBF/UERJ)

Grupo de Pesquisa Currículo: conhecimento & cultura

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca fazer uma abordagem pluralista com base nos múltiplos saberes existentes e a possibilidade de disputas entre os conhecimentos científico e cotidiano na constituição do currículo escolar. Para isto, discorreremos sobre a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015), e assim, conseguinte, efetuar as possíveis considerações e articulações entre os saberes no campo curricular.

Na discursividade, os significantes disputam constantemente sua plena afirmação. A plenitude, no entanto, é inalcançável. Posto isso, a teoria nos permite compreender que, para que um discurso seja efetivamente tido como válido, ao menos temporariamente, tenta se fazer representante de mais de uma demanda, selecionando assim, quais são as demandas em que poderá representar. O conhecimento cotidiano, por vezes, é tido como um exterior constitutivo, em que a expulsão da cadeia de equivalência, pois ameaçaria a existência de outros saberes – o científico.

Sob o embasamento de Lopes e Macedo, defendemos a linearidade dos saberes, e não a sobreposição de um sobre o outro. Considerar o processo de hibridização do currículo, contribui para a percepção de que não há um currículo pronto, fechado; logo, não se justifica processos de hierarquização de saberes, visto que há sempre negociações de sentidos nesta relação.

Evidentemente, alguns discursos reproduzem as assimetrias sociais, destacando as relações de poder que vão influenciar o currículo. Mas essas relações não são neutras e essencialistas. Elas estão carregadas de discursos, que negociam sentidos, em um processo que não se finda.

Entretanto, as políticas curriculares não se sustentam como meras reproduções de discursos privilegiados, elas precisarão estabelecer negociações entre várias outras demandas.

O currículo passa pelo processo de recontextualização, a partir da hibridização, que não será um acumulado de contribuições, mas em virtude da impossibilidade de dominar os múltiplos sentidos que serão postos, será fruto das disputas em constante tentativas de hegemonização de discursos.

TEORIA DO DISCURSO

Para iniciarmos a discussão ao qual nos propomos, necessita de uma breve explicação sobre a teoria do discurso, a qual tem se pautado o campo do currículo. Tendo como precursores Laclau e Mouffe, tal teoria possibilitou entendimento sobre hegemonia entendida como um discurso particular que se tornou hegemônico dada a sua universalização. O conceito de Hegemonia não pressupõe a dominação total de um discurso, pelo contrário, ela traz uma multiplicidade de demandas particulares que se secundarizam através de práticas articulatória que serão resposta a um antagonista em comum.

Diferentes demandas são articuladas e (re)articuladas em uma cadeia de equivalência, são elementos dispersos no campo da discursividade. Ainda que venham a fazer parte desta mesma cadeia – tornando-se momentos – na tentativa impossível de representar uma totalidade, esta mesma demanda não deixará de carregar consigo suas particularidades.

Na teoria do discurso, há um rompimento com fechamentos definitivos e uma defesa de proliferação de sentidos, através de práticas articulatórias. Tais práticas são possibilitadas pelos pontos nodais, tidos como significantes que viabilizam a constituição de novos discursos que almejam a hegemonização.

Os pontos nodais conseguirão fixar sentidos a múltiplos discursos, uma vez que se constitui como articulador das diferenças, das particularidades.

Nem toda articulação, por mais aproximações que tenham em seus discursos, conseguem firmar o consenso absoluto. Isso é impossível, pois suas particularidades não conseguem representar todas as outras demandas. Esse consenso “ilusório” e “imaginário” se torna um “consenso conflituoso” quando

tenta abarcar as lógicas universais, tentando se fixar provisoriamente como válido.

Para Laclau e Mouffe (2015) não existe um discurso final, por que os sentidos serão sempre incompletos e portanto vulneráveis. As políticas de currículo utilizam a teoria do discurso como uma possibilidade de compreender como os discursos se articulam. Considera-se que os atores sociais estão imersos em uma variedade de discursos, mas é preciso reconhecer que alguns discursos se hegemonomizam mais, ou seja, estarão mais presentes em detrimento a outros, mas ocorre de forma tensa com demandas outras disputadas e hibridizadas para que ganhem legitimidade.

Ao mesmo tempo as relações sociais que se estabelecerão nas práticas cotidianas de sala de aula, embora marcadas pela influência dos currículos oficiais, ganham outros sentidos, sendo impossível dar conta de prevêê-los.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CONHECIMENTO COTIDIANO

De acordo com Lopes (1999), o conhecimento cotidiano é transmitido pela escola. Para a autora a constituição do conhecimento escolar se dá pela contradição entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano.

A cotidianidade implica diferentes maneiras de existir humano e é determinado pelas relações sociais. Instintivamente, organizamos nossas ações diárias, é espontâneo e irreflexível. O rompimento com essa cotidianidade se daria pelo afastamento com a cotidianidade. Haller (apud Lopes, 1999), denomina tal afastamento de elevação ou suspensão. Isto significa que para agir reflexivamente, o homem deixa de se singular para exercer atividade genérica. Para Laclau e Mouffe (2015), a totalidade é, ao mesmo tempo, impossível e necessária, pois é preciso abrir mão da particularidade em nome de um projeto em comum de modo a garantir a articulação.

Dentro da perspectiva pluralista, há diferentes saberes. Para que esses conhecimentos sejam constituídos, a autora supõe o rompimento do conhecimento científico com o cotidiano, para conhecer a própria cotidianidade.

O conhecimento cotidiano é, por vezes, confundido com o senso comum ou saber popular. O primeiro, com caráter universalista, mantém resistente a mudanças e certa fixidez para se manter hegemônico. Já o segundo, “é possível afirmar que são fruto da produção de significados das camadas populares da sociedade” (Lopes, 2003, p. 50). Desse modo, o saber popular pode ser considerado para um determinado grupo, mas não para toda a sociedade,

como ocorre com o saber comum. Sobre isto, Macedo (2006), propõem entendermos o currículo como espaço-tempo de fronteira, em que os

sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar. Não falo, portanto, de um espaço-tempo cultural qualquer, embora também dele, mas do currículo escolar [...] (Macedo, 2006, p. 289).

Assim, a produção cultural – que se dá cotidianamente – é também uma produção curricular. Não estamos propondo uma superposição de um conhecimento – o popular – sobre o outro – o científico, mas procurando destacar a importância da articulação entre eles e como se dá o processo de negociação das diferenças. Contudo, sabemos que há uma legitimação do conhecimento científico. Como um discurso articulado, se hegemonizou no espaço escola. A constituição do conhecimento popular muitas vezes – ou quase sempre – é negligenciado pelas instituições formais, das quais a escola se inclui.

Segundo Macedo (2006), os processos por disputas curriculares se dão em torno de hibridizações, em que nem a derrota nem a vitória serão completamente fechadas, mas as disputas por busca da universalização dos discursos. Estas, por sua vez, acontecem em meio a articulação.

O processo de hibridização do currículo não eliminará as hierarquias encontradas nele, nem conseguirá controlar as diferenças em disputa. Entretanto, perceber este processo, nos permite, identificar quais discursos estão presentes hegemonicamente, reconhecendo que o currículo será sempre território de lutas dos mais plurais sentidos.

Sobre isso, Lopes (2005) sinaliza

As hibridizações não são entendidas como superação das hierarquias e dos mecanismos de opressão, e tampouco como produtoras de consensos entre as diferenças. Há relações de poder oblíquas que favorecem determinados sentidos e significados em detrimento de outros nos processos de negociação, nos quais os deslizamentos de sentidos são formas de escape da opressão. Cabe à investigação das políticas de currículo entender o que é privilegiado. (Lopes, 2005, p.60-61)

De acordo com Pereira (2010), ao abordar sobre a hegemonização do saber científico, enfatiza que o processo articulatório, na modernidade, são

possibilitados pelos significantes vazios “emancipação e progresso”, tido como pontos nodais em que deslizam diferentes demandas, entre elas, o saber científico.

A disputa pela hegemonização do saber, não revela que haverá um que se efetivará em detrimento de outro, significa que haverá sempre a busca por consensos para a representação de uma plenitude impossível e inalcançável. Ainda que o saber científico tenha se hegemonizado – temporariamente - não dá conta de representar única e uniformemente todas as culturas. Assim como a linguagem cotidiana não dá conta de expressar outras realidades das esferas não-cotidianas. Na teoria do discurso, a existência de outro(s) discurso(s) faz-se necessário para a efetivação da própria existência. Os antagonismos possibilitam a constituição de novos discursos e constantes articulações para que haja o processo de negociação. Sem as contradições e diferentes significantes, não há disputa, nem negociação, e a possibilidade de afirmar as diferenças culturais, também está ameaçada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Modernidade coube à escola a tarefa de romper com o empirismo e inserir a sociedade na tradição científica. Aliada a um projeto de mundo voltado para a razão, os saberes científicos foram divididos por uma lógica hierarquizante, cabendo à escola a transmissão desse conhecimento.

Com isso, o entendimento mais tradicional, ou seja, aquele que se hegemonizou acerca do currículo o entende como um conjunto de conteúdos socialmente construídos que foram divididos e organizados dentro da lógica escolar.

Para garantir a própria existência, o conhecimento científico tenta ser a maior representatividade da cadeia de equivalência, buscando a exclusão ou anulação do conhecimento cotidiano. Entretanto, não há possibilidade deste currículo se instalar de forma transparente, sem interferências, conforme Macedo (2006)

na perspectiva de que, para além dos discursos homogeneizantes – [...] – o currículo escolar é habitado por uma diferença que não se define como a oposição ao homogêneo, que penso ser possível tratá-lo como uma espécie de espaço-tempo cultural liminar. Um espaço tempo em que as culturas presentes negociam com “a diferença do outro” (Macedo, 2006, p. 292).

Considerando as contribuições de Laclau e Mouffe (2015), essa tentativa de fixação de sentidos do saber científico de modo a tornar-se o modelo hegemonicamente aceito como o adequado, não é natural nem fechado.

A construção da hegemonia se dá através de disputas constantes entre os vários discursos, ou seja, o campo da discursividade será sempre território de tensão.

No que se refere à política curricular, entendê-la como uma constante negociação de sentidos, colabora para o entendimento quanto à não naturalidade e essencialidade da hierarquização de saberes presentes hoje nas propostas existentes.

Embora a cientificação dos saberes e escolarização desses se destaca nos discursos hegemônicos das propostas curriculares, elas necessitam articular com outras demandas, sendo assim, há uma relação entre o particular e o universal. Conforme nos pontua Macedo (2006)

as várias identidades culturais marcam a incompletude de um certo horizonte universal, que será sempre redefinido de modo que nele possam ser negociadas as suas demandas particulares. Trata-se de um universal que se define na contingência, rearticulando os saberes e as culturas que resistem à totalização. Um universal que exige, portanto, uma negociação, na prática, entre tradições que não são apenas antagonônicas, mas a marca mais forte da sua própria incompletude e da impossibilidade de um universal acima do particular. (Macedo, 2006, p. 294).

Considerar o currículo como território de disputa, cujas particularidades estejam contempladas no universal ao mesmo tempo que são influenciadas por este, nos amplia as considerações acerca do poder que as negociações possibilitam para que o fazer pedagógico, assuma seu lugar de protagonista no currículo, desconstruindo a ideia hegemônica da rigidez e do currículo pronto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice Casemiro; MENDONÇA, Daniel de. *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015, p. 35- 72.

LOPES, Alice R.C. Conhecimento Cotidiano. In *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Ed. UERJ, Rio de Janeiro, 1999.

LOPES, A. C. *Política de currículo: recontextualização e hibridismo*. Currículo sem fronteiras, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

MACEDO, E. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação. Vol.11, n.32, p. 285-296, agosto 2006.

PERERA, Talita Vidal. *A hegemonização do saber científico e o projeto educacional da modernidade*. Pensamento Plural | Pelotas [06]: p. 123 - 145, janeiro/junho 2010.

- LXXIV -

CURRÍCULO MÍNIMO: SENTIDOS HEGEMÔNICOS DO SIGNIFICANTE “MÍNIMO”

Clarissa Bastos Craveiro – UFF (Brasil)

Rafaela de Sousa Paiva – UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO:

O Currículo Mínimo, documento de orientação curricular da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), foi elaborado no ano de 2011 e implementado em 2012. A formulação dessa diretriz curricular se deu em decorrência do resultado insatisfatório na avaliação IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – em 2010. Visando melhorar o resultado do Estado do Rio de Janeiro na avaliação, o discurso que norteia a defesa do Currículo Mínimo, sugere como possibilidade melhor na proficiência dos conteúdos considerados básicos e exigidos na avaliação.

Em execução desde 2012, de acordo com a SEEDUC/RJ, o Currículo Mínimo tem como função auxiliar os professores. Deste modo, o Currículo Mínimo é organizado com cadernos, os quais cada disciplina contempla o seu, contendo os conteúdos específicos de acordo com ano de escolaridade e bimestre. Os conteúdos presentes no Currículo Mínimo apresentam-se através de competências e habilidades, consideradas básicas e que devem estar contidas nos planos de curso e nas aulas.

Diante dessa proposta, para embasar este estudo, buscamos apresentar alguns discursos que flutuam no processo de subjetivação do significante “mínimo” dessa diretriz curricular. Sendo estes discursos afirmações positivas acerca dos conteúdos presentes no Currículo Mínimo, como por exemplo, considerar os mesmos como essência básica do que o aluno deve adquirir ao longo dos seus estudos, bem como clareza e objetividades dos conteúdos que são ofertados para os alunos (SEEDUC/RJ, 2012).

Adotamos também a perspectiva de currículo pós-estrutural, compreendendo-o como uma produção discursiva de significação, sempre permeada pela linguagem, (re)contextualizado e (re)significado através da prática escolar (LOPES & MACEDO, 2011). De acordo com a perspectiva pós-estrutural de currículo, apresentada pelas autoras, o Currículo Mínimo apresenta uma estrutura que assume o modelo de currículo escolar como simples transposição de conteúdos, desvalorizando diversas questões referentes à prática, que estão presentes no cotidiano escolar, por abarcarem os sentidos do currículo como fixos e estáticos.

O CONCEITO DO CURRÍCULO MÍNIMO PARA A SEEDUC/RJ

O Currículo Mínimo, uma diretriz curricular que pertence a SEEDUC/RJ, elaborada em 2011 e implementada no ano seguinte – 2012 - tornou-se a política curricular das escolas Estaduais do Rio de Janeiro, defendendo uma seleção de conteúdos compreendidos como essenciais para o ensino discente. De acordo com a SEEDUC/RJ

(...) pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais (SEEDUC, 2012, p. 2).

Em sua carta de apresentação, O Currículo Mínimo defende uma série de discursos que constroem um posicionamento favorável a si mesmo. Solidificando o discurso que formula sua proposta o Currículo Mínimo busca, em primeira instância, integrar as escolas da rede Estadual através dos conteúdos listados e que devem ser ministrados pelos professores, além de promover também autonomia e particularidade para as mesmas escolas. O Currículo Mínimo se coloca também como uma proposta de ação norteadora, mas que possui limitações, pois se apresenta como conjunto de boas práticas, garantindo melhores possibilidades aos alunos para ingressar na área acadêmica, bem como no mercado de trabalho, além de possuir recursos didáticos e oferecer aos professores formação continuada.

O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo - que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado. [...]a Educação Básica pública tem algumas finalidades distintas que devem ser atendidas pelas escolas da rede estadual, muitas vezes através da elaboração do currículo. Isto é, o Currículo Mínimo apresentado busca fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho, bem como em estudos posteriores e, fundamentalmente, visa assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania. Entendemos que o estabelecimento de um Currículo Mínimo é uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras. (SEEDUC, 2012, p. 2).

A estrutura como o Currículo Mínimo se apresenta fisicamente aos professores é composta por um caderno, disponível para cada disciplina, de acordo com o ano escolar e bimestre, o qual apresenta uma pré-seleção dos conteúdos que devem ser ministrados pelos professores, através de um conjunto de tópicos apresentando competências e habilidades de temas e questões compreendidas como essenciais para cada disciplina. Segue abaixo um exemplo de como é apresentado através dos conteúdos referentes ao 6º ano do Ensino Fundamental, do ano de 2012.

Figura 1:¹¹⁸ Currículo Mínimo de Matemática para o Ensino Fundamental, encontrado na página 06.

¹¹⁸ Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp>. Acesso em: junho de 2016.

1º Bimestre	
Campo Numérico Aritmético	Números naturais
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a sucessão dos números naturais e representar números naturais na reta numérica. - Compreender o sistema de numeração decimal como um sistema posicional para fazer a leitura de qualquer número natural. - Resolver situações-problemas envolvendo as operações adição e subtração com números naturais. - Efetuar as operações multiplicação e divisão de números naturais, utilizando-as para resolver problemas.
Campo Geométrico	Geometria
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer formas geométricas no ambiente da sala de aula: polígonos e sólidos. - Compreender os conceitos de ponto, reta e plano relacionando-os aos elementos de figuras planas e espaciais (lados, arestas, vértices e faces).
2º Bimestre	
Campo Numérico Aritmético	Números naturais
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Calcular potências com expoente e base naturais. - Calcular raiz quadrada de números naturais quadrados perfeitos. - Reconhecer números primos e decompor um número em fatores primos. - Resolver problemas aplicando o cálculo do M.M.C. e do M.D.C. entre números naturais. - Resolver problemas aplicando os critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, e 6.
Campo Geométrico	Geometria
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as diferentes posições entre duas linhas retas. - Localizar objetos/casas em mapas, a partir de informações que utilizem os conceitos de retas paralelas e retas perpendiculares. - Identificar a localização/movimentação de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas.

Com a defesa desse discurso afirmativo que o Currículo Mínimo incorpora, compreendemos com Lopes e Mendonça (2015, p. 118) “a educação é concebida como formadora de sujeitos e identidades”. Além desse sentido, vale ressaltar que a compreensão dos processos de construção curricular é vista como “mais uma prática de governo em que o Estado, com sua ação onipotente verticaliza suas políticas de currículo e reserva às escolas apenas o papel subordinado de implementação” (Lopes, 2006, p.35), limitando o contexto da prática dos espaços de produção de currículo.

OS SIGNIFICADOS HEGEMÔNICOS DO SIGNIFICANTE “MÍNIMO”

Os estudos realizados sobre o Currículo Mínimo de Pereira & Barbosa (2015), Rodrigues (2015), Espindola de Souza (2013), entre outros, constroem discussões relevantes, além de atribuir diferentes discursos que podem se articular na temática do currículo mínimo.

A partir de nossas análises foi possível apontarmos que o Currículo Mínimo constrói uma articulação a favor de si, mas se contradiz ao apresentar omissões, como por exemplo, a questão referente às referências bibliográficas, existindo apenas menção para a equipe de elaboração¹¹⁹. Neste aspecto, concordamos com Espindola de Souza (2013) que destaca “realmente é “mínimo”, pois não há um debate historiográfico orientador, nem bibliografias como referências e nada se fala sobre metodologia de ensino” (p. 1).

Outro aspecto que nos chamou a atenção no Currículo Mínimo foi a ausência acerca do conhecimento que o aluno traz consigo. A proposta curricular preocupa-se em delimitar conteúdos pré-estabelecidos e, omite-se totalmente a respeito do conhecimento do aluno. Defendemos que isso acontece pois, de acordo com esse tipo de proposta curricular, busca-se defender um discurso de padronização cultural dos cidadãos em formação (Quirino, Pereira, Leal & Oliveira. 2011, p. 5). Deste modo, o significado desse discurso aponta que o Currículo Mínimo - além de mínimo - é comum e normativo para seus 431.901 (IBGE, 2015)¹²⁰ (quatrocentos e trinta e um mil e novecentos e um) alunos matriculados na rede e seus 34.184 (IBGE, 2015)¹²¹ (trinta e quatro mil e cento e oitenta e quatro) professores efetivos, desconsiderando as divisões entre rural e urbano constituídas por significativas diferenças no estado do Rio de Janeiro (Rua, 2011) .

¹¹⁹ Equipe de Elaboração encontra-se presente nas últimas páginas de cada Currículo Mínimo referente à sua disciplina. Para mais informações acessar o site: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>

¹²⁰ Segundo o site do IBGE as informações foram obtidas pela Fonte do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2015.

¹²¹ Idem nota 3.

A proposta do Currículo Mínimo apresenta preocupações¹²² quanto à necessidade pedagógica de cada contexto escolar e cultura local, a fim de que seja possível que os professores possam recontextualizar o plano de curso das disciplinas, entretanto e, concordando com Pereira & Barbosa (2015, p. 1678)

de acordo com o artigo 2º da resolução, é permitido ao professor, que deve cumprir o currículo mínimo em sua integralidade, fazer ajustes, ou seja, acrescentar meras adaptações. Em outro documento oficial diz que o professor pode complementar o CM, caso seja necessário. Contudo, uma ponderação frequente feita por professores que “executam” o CM, é que, na prática, ele não é mínimo. Em se tratando de disciplinas que dispõem em média de apenas duas horas/aula semanais, o seu cumprimento integral e estrito ocupa todo o tempo, ou seja, ele é máximo.

Em nossas análises, buscamos considerar quais são os discursos que compõem o Currículo Mínimo a fim de problematizar o currículo preestabelecido e normativo. Um aspecto defendido com ênfase encontra-se na construção do argumento da SEEDUC/RJ sobre o Currículo Mínimo, é o de que

sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensinoaprendizagem[...]. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino [...] Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções (SEEDUC, 2012 p. 2).

O Currículo Mínimo, de acordo com nossas análises, defende e compreende o currículo escolar apenas como simples transposição de conteúdos e centrado em competências (Lopes & Macedo 2011 p. 43 e 44) por compreenderem os sentidos do currículo como um conjunto de regras de como

¹²² As preocupações que o Currículo Mínimo apresenta podem ser vistas na citação presente na página 3 deste mesmo texto.

agir na prática curricular (Lopes e Mendonça, 2015, p 118), podendo ser encarados, também, como fixos e estáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar, ainda que brevemente, possíveis discursos presentes no significante “mínimo” do Currículo Mínimo, bem como a proposta curricular como um todo, e também, complementar estudos anteriores a essa diretriz curricular.

Compreendemos que a formação de um currículo “é algo de difícil mensuração, considerando que ele é muito mais do que temas ou conteúdos listados para serem trabalhados nas salas de aula” (Pereira e Barbosa, 2015, p. 1678). A produção curricular está para além dos conteúdos, pois, por si só, constroem diferentes significados constantemente através da interação que ocorre entre alunos e professores.

A inserção do Currículo Mínimo, como política curricular no estado do Rio de Janeiro pode ser comparada com a Base Comum Nacional, que tem como finalidade unificar o currículo através de uma seleção de conteúdos fixos e pré-estabelecidos. Destacamos que o discurso que reafirma a educação no Brasil encontra-se submerso em um processo de padronização curricular. De acordo com Lima Verde (2015, p. 84-85) as políticas curriculares formam uma confluência de interesses e a visão do currículo como um documento base que nortearia a formação de cidadãos estaria condicionada a interesses divergentes e conflitantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESPINDOLA DE SOUZA, Luiz Fernando. *Currículo Mínimo e resultado máximo: Quando a concepção empresarial é o modelo*. XI Congresso Nacional de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ensino – matrícula, docentes e rede escolar 2015. Online: disponível na internet via: www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rj&tema=educacao2015. Acessado em junho de 2016.

LIMA VERDE, Patricia. Base Nacional Comum: Desconstrução de discursos hegemônicos sobre Currículo Mínimo. DOI: 10.5216/teri.v5i1.36348
TERCEIRO INCLUÍDO ISSN 2237-079X NUPEAT-IESA-UFG, v.5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 78-97, Artigo 84 Dossiê ECOTRANS D: Ecologia dos saberes e Transdisciplinaridade.

LOPES, Alice Casimiro (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 6. 2006, p. 35-52,

LOPES, Alice & MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro & MENDONÇA, Daniel de. *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015.

PEREIRA, Fábio de Barros & OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ponderações ao Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: Uma contribuição ao debate em torno da Base Comum Nacional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1669 - 1692 out./dez. 2014

RODRIGUES, P. F. . O SIGNIFICANTE MÍNIMO NA PROPOSTA CURRICULAR DA SEEDUC-RJ: RECURSO DISCURSIVO EM FAVOR DA IMPLEMENTAÇÃO. In: VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação, 2015, Rio de Janeiro. VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação, 2014.

RUA, João. A complexa simultaneidade da integração e distinção entre o urbano e o rural: retomando um debate no espaço de metropolização no estado do Rio de Janeiro. *Revista do Departamento de Geografia da PUC-Rio*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7, p. 1-47, 2011.

SEEDUC, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. *Currículo Mínimo*. Rio de Janeiro, 2012.

- LXXV -

CURRÍCULO E DIDÁTICA: TERRITÓRIOS EM DISPUTA?

Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana – UnB (Brasil)

INTRODUÇÃO

Inicialmente não vejo sentido na “disputa” em “demarcar território” entre Currículo e Didática. Cada disciplina tem seu objeto próprio sendo importante o diálogo entre ambas. Entretanto, reconheço a existência de uma disputa entre as duas áreas sendo procedentes as observações de Libâneo (2002, p. 86) de que tanto uma como a outra “têm objetos de investigação coincidentes”, embora “as duas áreas têm origem em diferentes tradições culturais e teóricas, implicando diferentes percursos epistemológicos e, portanto, uma impossibilidade de conjunção teórica”.

O que trago são reflexões para pensar a relação do Currículo com a Didática. Refiro-me à relação, por entender que uma área não exclui a outra, mas ambas podem contribuir para o desenvolvimento de um projeto coletivo que caminhe na mesma direção, comprometido com a qualidade da educação.

O texto está organizado em três momentos. No primeiro, apresento os conceitos de Currículo e de Didática. No segundo, discuto as confluências e divergências do campo de estudo de cada uma das áreas. No terceiro, fecho com algumas considerações finais apresentando reflexões sobre as contribuições do Currículo e da Didática para a formação do professor.

PONTUANDO CONCEITOS

Parto da conceituação de Currículo e de Didática para me posicionar frente a tais concepções.

Não farei uma discussão exaustiva da evolução desses conceitos, por não ser esta a minha proposta e por este tipo de estudo já ter sido explorado com competência por vários pesquisadores das duas áreas.

Abro parênteses para ressaltar que tais conceitos não existem de forma estática, atemporal, a-histórica, descontextualizada das implicações e determinações de ordem social, política e econômica. Eles são susceptíveis às demandas e determinações do poder hegemônico do contexto social e do tempo histórico em que se situam.

“O conceito de currículo é polissêmico, acarretando diferentes sentidos e finalidades de acordo com distintos papéis atribuídos à escola, à educação escolar e aos seus agentes” (Pacheco *apud* Leite 2013, p.199).

Recorro, então, a Goodson (1995) e Moreira (2000) para conceituar currículo, não desmerecendo a contribuição de outros autores que tratam da temática. Justifico minha escolha pelo primeiro, por este apresentar uma reflexão sobre o conceito de currículo, mostrando, através da história, sua constituição como um artefato, uma invenção social e histórica, que revela prioridades sociopolíticas na sua definição, constituindo-se, nesses termos, como um processo social de preferências e privilégios (GOODSON, 1995).

A Moreira (2000), não só por este autor ser referência nacional, mas, por apontar em suas análises sobre currículo que este não deve se restringir a “uma lista de disciplinas e conteúdos”, defendendo uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional (MOREIRA, 2000, p. 75).

Nesse sentido, é importante complementar com Alves (2005, p.2) “que o currículo não se resume àquilo que é determinado pela via oficial”, pois [...] “é no espaço-tempo da escola que se desenha o currículo, através de acordo e mudanças que é necessário rever quase cotidianamente, e não através de determinações legais”.

É possível perceber no currículo um espaço de tensão entre forças culturais e políticas, sendo tecido por pessoas comprometidas com a construção de conhecimentos e não como algo acabado para ser cumprido.

Em relação ao conceito de Didática, o ponto de partida não seria outro que não Comenius, pai da Didática Moderna, que define a Didática como “a arte de ensinar”. Embora reconhecendo o mérito e a incontestável importância da obra de Comenius e o que ele representa ainda hoje para a área da Didática, vale destacar que a natureza instrumental e receituária identificada na sua gênese é predominante ainda, na concepção da maioria dos alunos de licenciatura que cursam esta disciplina, como também, no trabalho que orienta a prática de muitos professores de Didática.

Assim, a Didática é comumente considerada como sinônimo de métodos e técnicas de ensino e a escola como uma instituição que “repassa” o conhecimento.

No Brasil, a Didática, como uma disciplina de caráter instrumental, preocupada apenas em como fazer, foi questionada no meio educacional, nas últimas quatro décadas, inclusive por alguns educadores que defendiam sua extinção como disciplina no curso de pedagogia e nos cursos de licenciatura e sua “inutilidade” ao defenderem a ideia de que “ninguém educa ninguém.

Na superação da fase de contestação da Didática, que alguns estudiosos da área como Martins e Candau se referem “à busca de sua identidade”, a Didática passa a assumir o *status* de uma área de conhecimento, apresentando como objeto de estudo próprio, o processo de ensino e suas relações.

É possível perceber no avanço da discussão sobre a concepção e o objeto da Didática que

dependendo das circunstâncias e dos momentos históricos, pode ser considerada a ciência do ensino; a arte do ensino; uma teoria da instrução; uma teoria da formação ou mesmo uma tecnologia para dar suporte metodológico às disciplinas curriculares. De alguma forma, esteve sempre ligada às questões postas pelos processos de ensino (FUSARI; FRANCO, 2010, p. 7). (Grifos meus).

Foi nesse contexto de conflitos e questionamentos sobre a identidade da Didática que os estudiosos deste campo passaram a considerar a questão política como determinante no tratamento das questões pedagógicas com a proposta de uma Didática Fundamental e não mais de uma Didática Instrumental.

Assim, concordo, ainda, com a observação de Fusari e Franco (2010, p. 10) de que “a Didática surge do e no enfrentamento das contradições políticas, éticas e sociais” e que, em ambos os campos, teórico e da prática social, ela “funciona como caixa de ressonância e de reverberação dos desafios que o contexto socioeconômico e político propõem à tarefa educativa”, como acontece até hoje.

No que pese o movimento de reconstrução da Didática, alguns estudiosos, como os dois autores acima citados, consideram que, ainda na atualidade, a Didática se encontra “em questão”. Muitas discussões ocorrem em relação ao seu campo conceitual, à resignificação do papel do ensino, da aprendizagem, da escola e dos professores para o enfrentamento das demandas contemporâneas.

TECENDO RELAÇÕES ENTRE OS CAMPOS DO CURRÍCULO E DA DIDÁTICA

Para a compreensão do tema em tela, é necessário apontar as confluências e divergências do campo de estudo de cada área, como também as subjetividades da experiência pessoal e cultural que envolve o Currículo e a Didática.

Com o intuito de estabelecer as relações entre os dois campos é fundamental considerar o contexto histórico. A partir das últimas duas décadas do século passado, vivemos um rápido e espetacular avanço tecnológico na história da humanidade.

Mas, não foi apenas o avanço tecnológico o responsável pelas profundas transformações que veem acontecendo desde então em escala mundial. O impacto da crise de acumulação do capital no início nos anos de 1970 passou a exigir novas formas de reorganização das sociedades no planeta. As medidas adotadas para conter a crise e recompor a perda de lucro nos países capitalistas foram proclamadas por meio do que ficou conhecido como Consenso de Washington, realizado em 1989, apresentadas por meio de um decálogo de exigências aos países devedores, como forma de garantir o ajuste estrutural a estes países, para ser possível o pagamento de suas dívidas externas. Tal política ficou conhecida pelo que se convencionou chamar de projeto neoliberal, com o aval de uma sociedade regida pela globalização, “orientada” segundo a agenda de organismos financeiros internacionais, capitaneados pelo Banco Mundial.

Entre as medidas apontadas para a superação da crise podemos citar:

a flexibilização do processo produtivo; a desregulação e a liberdade de mercado; a valorização de desigualdades; a privatização e a política do Estado mínimo, em que o Estado assume o papel de regulador e transfere para o mercado e a sociedade a sua responsabilidade com os gastos sociais (VEIGA; QUIXADÁ VIANA, 2010, p.15-6).

O Brasil, como país devedor, passou a direcionar suas reformas em função de tais exigências. Tivemos o crescimento acelerado do que ficou conhecido como terceiro setor, ou terceira via, e da iniciativa privada na educação, amparada por uma reforma educacional que contemplou uma concepção de gestão, de escola e de currículo afinadas com a política do Estado

mínimo, com o objetivo de formar um novo “tipo de trabalhador”. Tal demanda aponta para uma formação aligeirada, retomando com mais vigor o tratamento do conhecimento do modo técnico-instrumental de um fazer acrítico e alienado. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96, promoveu várias mudanças no sistema educacional afinadas com a agenda neoliberal, no sentido de o professor ser preparado para atender às novas demandas do mercado, pautadas em uma nova concepção de currículo, de avaliação e de gestão para formar com competência o aluno para o mundo do trabalho.

Nesse cenário, tivemos um movimento no sentido contrário no meio educacional brasileiro. Pesquisadores, professores, contrários à “nova ordem”, assumiram um movimento na defesa de uma educação e de uma formação comprometida com a emancipação do aluno. Assim, o Currículo e a Didática passam a ser influenciados nos dois sentidos no contexto brevemente delineado. Vale salientar que o surgimento da disciplina de Currículo, gerou um embate com a disciplina de Didática, pela disputa de domínio de território.

Qual tem sido então, a posição assumida por pesquisadores dos dois campos?

Historicamente, no Brasil, o campo do Currículo voltava-se predominantemente para as questões relacionadas à seleção e a organização do conhecimento escolar, enquanto que o campo da Didática priorizava o ensino como seu objeto de estudo. De acordo com Sacristán (1998), Currículo e Didática são “campos superpostos”. Para Libâneo, conforme mencionado no início do texto, “a didática e o currículo têm objetos de investigação coincidentes, isto é, abarcam a mesma problemática e os mesmos campos de atuação prática” e o Currículo torna-se “um campo de projeção da didática” (LIBÂNEO, 2002, p. 86).

Nóvoa (1997) afirma que o Currículo apresenta-se como sendo um campo mais geral do que o campo da Didática, sendo esta um objeto de estudo do Currículo. Na visão de Oliveira e Pacheco (2013, p. 34-5),

[...] mesmo na posição apresentada de a Didática ser um objeto do Currículo, e por mais que o campo do Currículo tenha alcançado estatuto de maioria acadêmica, ‘não restam dúvidas quanto à existência da didática como área de conhecimento que integra questões (objetivos, competência, conteúdos, metodologias, avaliação, planificação etc.) ligadas aos processos formais de ensino e de aprendizagem’. E assim, o campo da Didática é autônomo em relação ao do Currículo.

Leite (2013), por sua vez, defende que a formação na área dos estudos curriculares não pressupõe a eliminação de estudos e intervenções no campo da Didática, por entender ser essencial na formação de professores o “domínio de modos de trabalho pedagógico-didático” para ser possível responder às demandas da aprendizagem devido à diversidade de alunos.

Sobre a distinção entre os dois campos, esta autora menciona estudos de outros autores que tratam dessa problemática que indicam serem as duas áreas tratadas como campos distintos, embora apresentem interseções em determinados pontos do conhecimento, como é o caso de Oliveira e Pacheco que defendem essa posição ao sustentarem que a Didática toma como referência “o processo de ensino como um todo”, enquanto o Currículo toma como objeto de estudo “a seleção e a organização do conteúdo escolar” (2013, p. 35). Assim, na visão dos dois autores, a Didática teria um campo mais abrangente do que o Currículo.

Na opinião de Leite (2013) acontece exatamente o inverso, embora esta defenda o diálogo entre as duas áreas no qual se mantenha a “identidade de origem”, pois dessa forma, o resultado será o enriquecimento de ambas e a contribuição no processo de formação de professores.

Diante do exposto, discordo da afirmação de ser a Didática e o Currículo campos superpostos, como defendem alguns autores. Na verdade, identifico uma via de interlocuções entre os dois campos, cada um com sua especificidade, embora reconheça a disputa por limites e avanços de territórios em cada um deles.

Em relação às divergências entre Didática e Currículo Libâneo (2002) aponta algumas delas:

- Descrença dos críticos do Currículo quanto à importância dos conteúdos escolares. A argumentação de Libâneo a favor dos conteúdos está centrada na abordagem crítico-social, na qual o autor considera “as implicações de seus determinantes históricos e sociais”, reconhecendo a importância de analisar os elementos explicitados pelos críticos do Currículo como também a ideologia que permeia as disciplinas e as práticas escolares.
- Ausência de uma análise mais contextualizada na caracterização do professor pelos teóricos do Currículo em relação aos “aspectos institucionais do ensino e da profissão de professor”, no controle da competência do Estado sobre o sistema de ensino e os docentes, em função dos seus interesses.

- “Rejeição da razão universal como critério de orientação da conduta humana”. Deve-se considerar não só a razão, mas a afetividade, a estética etc.
- Defesa de alguns de que a maneira adequada de lidar com o Currículo e a Didática é somente pela prática e não, pela teoria.
É possível identificar alguns pontos de convergência:
- A defesa de uma educação crítica, democrática, emancipadora, embora com divergências de interpretações sobre o conceito de educação emancipadora, entre curriculistas e didatas.
- Recusa da concepção tecnicista no desenvolvimento do conhecimento básico e elaboração de projetos curriculares.
- Ambos são contrários à pedagogia liberal que defende a homogeneização cultural e educativa, na qual predomina a reprodução de valores dominantes e desigualdades sociais.
- Defesa do caráter intencional da prática educativa, assumindo um compromisso moral com a emancipação política.
- Defesa da investigação das duas áreas numa perspectiva histórica, considerando a cultura institucional e os determinantes externos e internos que condicionam as práticas docentes no sistema educativo.
- As duas áreas consideram os professores como sujeitos de seus conhecimentos e de suas experiências, com capacidade de assumirem uma atitude crítico-reflexiva em relação ao seu trabalho.
- Atenção com as questões da produção e difusão do conhecimento, de forma especial em relação à transformação do saber científico em saber escolar.
- “Inclusão da cultura escolar, a cultura do professor – que se reflete no projeto pedagógico, na autonomia da escola, na construção do currículo e da didática”.

Considerando as divergências e as convergências mencionadas, a análise da Didática e sua relação com o Currículo exige um permanente exercício de problematização, sobretudo no que se refere a responder: que sentidos de Currículo, de conhecimento e de Didática são tecidos e partilhados nos saberes e nos fazeres de professores e pesquisadores no cotidiano das escolas e das salas de aula?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fechar, retomo as afirmativas iniciais aqui expostas: (a) não vejo sentido na “disputa” em “demarcar território” na área de Currículo e na área da Didática, porque entendo que cada uma delas tem seu objeto próprio e defendo a importância do diálogo entre ambas; (b) reconheço a existência de uma disputa entre as duas áreas e considero procedentes as observações de Libâneo (2002, p. 86) de que as duas áreas “têm objetos de investigação coincidentes”, embora ambas tenham na sua origem “diferentes tradições culturais e teóricas, implicando diferentes percursos epistemológicos e, portanto, uma impossibilidade de conjunção teórica”.

Em relação aos campos da Didática e do Currículo, entendo a importância de ambos serem tratados tomando o trabalho como complexo fundante do ser social ou de uma sociedade e a educação como complexo fundado. Assim, defendo que tanto a Didática quanto o Currículo, precisam considerar o contexto da relação trabalho-educação de forma mais radical, partindo de sua gênese.

Por fim, considero esse ponto importante porque é a abordagem fundamentada nesta relação que vai permitir um entendimento mais pleno, mais rigoroso das possibilidades e dos próprios limites da Didática e do Currículo, para entendê-los no chão da escola e da sala de aula e, por extensão, o próprio papel da Didática e do Currículo na formação do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Entrevista concedida a Ricardo Jorge Costa. *A página da educação*.

Disponível em:

<http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_10810/Doc/Página_10810.pd>. Ano 14, maio 2005.

FUSARI, José Cercchi; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Apresentação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010. p.7-14.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEITE, Carlinda. Currículo, didática e formação de professores: algumas ideias conclusivas. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (Orgs.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 193-207.

- LIBÂNEO, José Carlos. Os campos contemporâneos da Didática e do Currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). *Confluências e divergências entre Didática e Currículo*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p.53-91.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- NÓVOA, António. Nota de apresentação. In: GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997. p. 9-16.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto. *Currículo, Didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- SACRISTAN, José Gimeno. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-34.

- LXXVI -

A REGÊNCIA DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA: UMA RACIONALIDADE PARA GOVERNAR MODOS DE VIDA

Deise Maria Xavier de Barros Souza – UFMS (Brasil)

Marcio Antonio da Silva – UFMS (Brasil)

UMA COMPOSIÇÃO

Este texto busca no material empírico, construído por meio de entrevistas narrativas, de uma pesquisa de mestrado já concluída (SOUZA, 2015), uma possibilidade de movimento para não paralisar o pensamento frente às imposições de delimitações curriculares no Brasil, no que concerne, mais pontualmente, a base nacional comum curricular (BNCC).

Na pesquisa desenvolvida no mestrado buscamos *descrever e analisar práticas avaliativas de uma professora de Matemática e destacar possíveis implicações decorrentes dessas práticas na constituição dos sujeitos envolvidos: professora e alunos*. Práticas avaliativas construídas narrativamente e tensionadas para descrever técnicas de diversas formas e matizes, em relações muito complexas no interior de práticas sociais, nas quais o ser humano se constitui como sujeito¹²³.

Nesse estudo, o jogo narrativo de enunciações construídas na pesquisa situou a avaliação em um lugar-outra daqueles que se propõem no discurso pedagógico, inscrevendo a avaliação como ‘uma prática de diferenciação social’ (SOUZA, 2015, p. 204)

¹²³ ‘Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento’ (FOUCAULT, 1995, p. 7).

Lugar produzido por uma ‘prática’ social escolar denominada ‘avaliação da aprendizagem’, que determina sistematicamente a constituição, indução e formação dos sujeitos que por ela são alcançados.

Para Veiga-Neto (2011), as práticas sociais assumem um caráter singular e fundamental para discussões que buscam uma aproximação com o pensamento de Michel Foucault. Nesse contexto, e conforme Veiga-Neto (2011), ‘pela palavra prática [Foucault] não pretende significar a atividade de um sujeito, [mas] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o discurso’ (p. 45). É assim que operamos o conceito de prática nesse texto.

As entrevistas foram procedimentos utilizados, que possibilitaram a busca por vestígios de enunciados que denominam e governam práticas avaliativas de professores de Matemática, além de indicar sentidos e significados para a avaliação escolar, para a vida de uma professora que avalia na escola e por histórias compartilhadas dessa vida. Vida da professora Ana¹²⁴ que, baseada na construção narrativa, ‘o jogo de subjetividades, em um processo dialógico, se converte em um modo privilegiado de construir conhecimento’ (BOLÍVAR, 2002, p. 43, tradução nossa), possibilitou compartilhar suas histórias em meio a jogos de produção de subjetividades – nem sempre percebidos, mas vivenciados. Jogos que aprisionam os modos pelos quais práticas escolares são naturalizadas: *eu me lembro de que comecei a dar aula em 1994, e em 1998 foi o primeiro ENEM – Nossa! Contextualizado! O que significa essa palavra? Tive que aprender sozinha. [professora Ana]¹²⁵.*

É no contexto das narrativas e das ferramentas teóricas utilizadas nesse estudo que buscamos compor um exercício-movimento que interroga a regência do currículo de matemática pela BNCC como uma racionalidade para governar modos de vida. Essas proposições são possibilidades multiplicativas de estudos e discussões realizadas no GPCEM – Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática¹²⁶, que tem por objetivo principal, ‘desconstruir visões enraizadas de quem somos, desestruturando o que é tido como natural’ (SILVA, 2014).

¹²⁴ Ana foi um nome escolhido para a publicação das narrativas a pedido da professora.

¹²⁵ Em referência ao início da carreira docente. As falas da professora neste texto serão registradas em itálico.

¹²⁶ O GPCEM (www.gpcem.com.br) é cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), certificado pela UFMS e coordenado pelo Professor Dr. Marcio Antonio da Silva.

Significa nos posicionarmos em um estado de alerta para outras interrogações que possam permitir indagar discursos vinculados a qualquer meio de linguagem que nomeia diferenças: estratégia fundamental para uma construção crítica de discursos movimentados no tempo presente, vinculados discursivamente para uma constituição de sujeitos, tomando como veículo o currículo, mais próximo de nossas intenções – o currículo de matemática.

CAIXA DE FERRAMENTAS

Neste texto, as teorizações de Michel Foucault são movimentadas em um deslocamento que propõe o uso de teorias como ferramentas. Não para ‘formular a sistemática global que repõe tudo no lugar, mas analisar a especificidade dos mecanismos de poder, balizar as ligações, as extensões, edificar pouco a pouco um saber estratégico’ (FOUCAULT, 2003, p. 251). Talhar um saber que se articula para a constituição de sujeitos por meio do currículo.

Operamos como conceitos-ferramenta as teorizações de Foucault acerca da questão de delimitações curriculares unificadoras e, no mesmo caminho, de teorizações que possam servir para interrogar técnicas gestoras de diferenças no currículo de matemática. Nesse contexto, os currículos estabelecem um conjunto de ações interligadas umas às outras, funcionando como prática pedagógica discursiva para a constituição de sujeitos no espaço social em que circulam (FOUCAULT, 1995). Um movimento articulado que faz do currículo um saber que ‘se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso’ (FOUCAULT, 2013a, p. 220).

Na medida em que um saber circula, podem-se estabelecer relações entre o seu funcionamento e a constituição de sujeitos. Investigar o currículo como ‘saber’, em uma perspectiva de análise foucaultiana, pressupõe tecer o campo de sua prática discursiva, no que se refere à produção de sujeitos sociais, ou ainda, o campo em que se estabelecem relações de poder, enquanto elemento capaz de produzir saberes para a indução de sujeitos. Como uma prática discursiva de prescrições curriculares unificadoras, uma vez que ‘não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder’ (FOUCAULT, 2013b, p. 30).

O currículo pode funcionar como ponto de apoio de relações para a circulação de um saber-poder do que é tomado como válido ideologicamente vincular ao conhecimento matemático em referência às prescrições curriculares unificadoras de modos de vida. Para que uma tecnologia vinculada a uma relação hifenizada entre saber e poder se instale e se articule em multiplicidade, é

necessário que o Estado constitua uma aliança entre soberania, disciplina e gestão governamental (VEIGA-NETO, 2011). Uma articulação ‘entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais e os mais diversos’ (LOPES, 2015).

No caminho do disciplinamento, as tecnologias de alcance em multiplicidades devem produzir um movimento de disciplinar os corpos (FOUCAULT, 2013b), para que se percebam inseridos dentro de uma norma no corpo social. Isto porque, ‘ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças multiplicam-se’ (Ib., p. 132), para que se possa, por exemplo, vincular uma norma de ser e agir. Para Veiga-Neto (2011), ‘o que é notável no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes’ (p. 71).

Enquanto corpo disciplinado, somos submetidos às práticas de governo, que se dissipam no tecido social, práticas constituintes de discursividades que circulam por meio de delimitações curriculares, distribuindo-se microscopicamente, para a constituição de sujeitos, mas que também, as multiplicamos.

GOVERNAR MODOS DE VIDA

Na racionalidade neoliberal, o jogo político-social impõe questões discursivas de mercado no campo educacional. A eficácia e ineficácia, na gerência de recursos humanos e materiais, atravessam métodos de ensino, práticas pedagógicas de professores, currículos e processos de avaliação na sala de aula, na busca pela tão desejada ‘melhoria da educação’ – uma vigilância sempre presente nos modos como ensinamos e o quanto nossos alunos aprendem. Isto porque, para Veiga-Neto (2013), ‘no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição’ (p. 38).

Essas ideias são como uma violência à subjetividade do espaço de aprendizagem de alunos e da formação de professores para uma determinada prática pedagógica avaliativa de matemática, à medida que se constituem como um esboço de instituição na racionalidade neoliberal, integrando em sua constituição três procedimentos: o ensino, a aquisição de conhecimentos pela prática pedagógica e uma *relação de fiscalização, definida e regulada* (FOUCAULT, 2013b, p. 170) pelo Estado avaliador, o qual interfere e pode constituir a essência

da prática pedagógica. Para Silva (2014), uma violência em movimento quando os currículos de Matemática do Ensino Médio no Brasil ignoram a variedade de corredores que temos. ‘A pista é planejada meticulosamente pensando em uma formação unívoca’ (p. 520).

A relação de fiscalização neoliberal por meio dos currículos prescritos e avaliados não funciona como uma peça adjacente, mas como mecanismo que multiplica sua eficiência (FOUCAULT, 2013b). Assim, o sistema neoliberal por meio de suas políticas públicas para o bloco educacional constitui-se em um mecanismo de vigilância contínuo e funcional dos currículos praticados e avaliados. Quando inserida nessa ordem discursiva, uma professora de matemática compreende o jogo político da competição:

ensinar só o que é fácil não desenvolve ninguém. Então é assim, tem o ENEM, o vestibular, tem a avaliação que vem de São Paulo, o banco de questões disponível para treinar em sala de aula, tudo é avaliação e eu uso tudo o que posso para treinar bem os alunos [professora Ana].

Uma multiplicidade de elementos discursivos que afetam a constituição de um sujeito avaliador, uma ação que modifica e transforma sua formação na escola, que a submete e por isso, aceita e toma como natural e necessário treinar e avaliar os alunos desta forma (VEIGA-NETO, 2011). Mecanismos que excluem a subjetividade do espaço social de aprendizagens, uma vez que a eficácia da prática pedagógica da professora Ana será permanentemente, medida e comparada a outros professores de matemática.

Não está em questão nesta análise, desconsiderar a presença discursiva do Estado e de múltiplas relações de poder que são microscopicamente instituídas nas relações sociais. Como nos diz Lopes (2015), ‘a política não tem um centro de poder, uma estrutura que a defina. Articulações discursivas possibilitam decisões políticas, tornando complexo o jogo (de linguagem) que hegemoniza uma dada orientação curricular’ (p. 454). Queremos apenas pensar nesse tempo, como o tempo em que transformamos a vida escolar de alunos e de nós professores em tempos-de-competição. Tempos onde as liberdades e subjetividades são capturadas dos espaços de escolarização por sistemas de avaliação e por prescrições curriculares que a eles se alinham.

Os textos vinculados nos sites dos movimentos pela base são marcados por discursividades alinhadas aos processos de avaliação, pois serão as provas que terão de se adaptar ao ensino e ainda, ‘espera-se que a Base seja um dispositivo para (re)orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica’ (BRASIL, 2016).

Um movimento em direção a uma disposição uniforme, uma prática discursiva que transforma os processos de ensinar e aprender na escola em uma busca incansável por melhores resultados – a avaliação como a parte mais significativa dos espaços de aprendizagens. Uma tecnologia para a produção de corpos disciplinados à competição e por isso, possíveis de se constituírem em sujeitos governáveis. Para isso, é preciso capturar mais, nos moldes de treinamento, *o tempo de alunos*.

As prescrições da base comum curricular se justificam, ainda, por uma discursividade que carrega a promessa da redução de desigualdades educacionais: ‘adotar uma base curricular comum é fundamental para reduzir as desigualdades educacionais de uma nação’ (BRASIL, 2016). Para Lopes (2015) seria uma tentativa ilusória de reduzir as diferentes leituras, contextos sociais e culturais em que as delimitações curriculares serão movimentadas, nas diferentes escolas e salas de aulas espalhadas pelo Brasil, ‘visando alcançar (supostamente) a qualidade da educação’ (p. 456). Esses impasses são percebidos pela professora Ana em suas vivências:

os alunos fazem uma avaliação nacional, a escola usa um material, esse material é adotado em mais de cem escolas no Brasil. Eles fazem um simulado nacional, todas as escolas têm que participar. No resultado do simulado vem o “ranking” do aluno nacional, com todos os alunos que fizeram o simulado no Brasil naquela mesma série, vem esse “ranking” do aluno também na escola e também vem o “ranking” da escola, entre todas as escolas associadas no Brasil. Quando você faz a primeira prova, nossa! Lembro que eu fiquei muito nervosa, porque também havia mudado a coordenação, todos esses problemas políticos envolvidos – Será que esses alunos vão mal nessa prova? Será que eu estou fazendo certo o meu trabalho? [professora Ana].

Diferentes subjetividades são assumidas nas interações entre professora e alunos, ainda que algumas se aproximem de outras, é a diferença que constitui os sujeitos dessas interações. As discursividades unificadoras da base nacional comum curricular impulsionam as diferenças sociais para um *ranking* de melhores escolas e de melhores alunos, uma discursividade que, quando posta em movimento produz e reproduz processos de diferenciação e exclusão daqueles que não serão bem classificados.

É possível perceber ainda, nas enunciações da professora Ana, um contraponto com as discursividades propostas pela unificação da base comum, quando estas, indicam que ‘haverá ganho com o alinhamento de todo o sistema educacional, seja ele público ou privado, de qualquer região do país’ (BRASIL,

2016). Uma utopia, pois ‘tais propostas tentam tornar igual o que obrigatoriamente, pelo complexo processo discursivo, será sempre diferente’ (LOPES, 2015, p. 456).

Uma apropriação, pela professora Ana, de um discurso institucionalizado para a produção de melhores alunos à sociedade da competência. Discursividades que impulsionam modos de vida na escola, sempre impelida em processos avaliativos, por determinações curriculares unificadoras e que agem nas vidas depois da escola, por uma sociedade que avalia e classifica e por isso, uma professora de matemática pode desejar:

quero ir até o final da minha carreira pensando assim, me questionando... Será que eu estou fazendo certo? Quando então eles fizeram o primeiro simulado, a escola ficou em primeiro lugar no Brasil... A escola ficou acima da sede que é no estado de São Paulo. Pensei na hora – Estou no caminho certo! [professora Ana].

Uma discursividade que se dissipa em multiplicidade por uma delimitação central para todos os estudantes e professores, um movimento que ‘reforça as avaliações centralizadas, pretende ser o guia dessas avaliações e projeta possibilidades de medir e comparar resultados de testes como se eles pudessem ser expressões de conhecimentos’ (LOPES, 2015, p. 459). Um estar no caminho certo.

UM ENTRE-LUGARES

A proposta de uma base nacional comum, nos mostra o quanto estamos longe de estabelecer diálogos mais próximos dos diferentes currículos de matemática praticados nas escolas brasileiras. Um movimento que intenciona uma economia política da vida de jovens em formação e de professores de matemática, caracterizando-se como mais uma ação modos de vida.

Discursos que podem e agem silenciosamente, para a formação de outros professores, em outros lugares, em sujeitos-avaliadores de uma base comum curricular. Uma movimentação de um contexto mais amplo para um contexto específico, de um discurso quantitativo de aprendizagens na sala de aula e da face excludente dos processos de avaliação que se consolidam cada vez mais nas prescrições curriculares unificadoras. Relações de poder agem no silêncio, para silenciar e homogeneizar as ações de seus sujeitos e indivíduos (FOUCAULT, 2013b). As delimitações curriculares e prescritivas de avaliações

da base nacional comum serão assim: agirão no silêncio para silenciar as diferenças.

Como então pensar de fora? De um lado que não faça caminhos que aprisionem modos de vida? Talvez no espaço micro, nas possibilidades e entrelinhas deixadas por políticas públicas como nos 40% (temas especiais) da proposta da base nacional comum. Na possibilidade de impulsionar debates sobre as políticas de currículo como uma ‘aposta mais plural e heterogênea’, acreditando nas possibilidades de reinterpretção, ressignificação e tradução dos diferentes currículos como nos indica Lopes (2015). Um tensionamento de entrelugares, uma luta que só pode ser travada o mais próximo possível daqueles que estão na escola, que fazem dos currículos, acontecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLÍVAR, Antônio Botía. “¿De nobis ipsis silemus? ”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. v.4, n. 1. p. 41-62, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Portal da Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/para-que>>. Acesso em: 3 de maio de 2016.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos. Ética, estratégia, poder-saber*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. v. 4.

_____. De espaços outros. *Estudos avançados*, v. 27, n. 79, p. 113-122, 2013a.

_____. 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 universitária, 1995, p. 231-249.

_____. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. – 41. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b, p. 164-185.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas* (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015.

SILVA, Marcio Antonio da. Currículo como Currere, como Complexidade, como Cosmologia, como Conversa e como Comunidade: contribuições teóricas pósmodernas para a reflexão sobre currículos de matemática no ensino médio.

Bolema. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro), v. 28, p. 516-535, 2014.

SOUZA, Deise Maria Xavier de Barros. *Narrativas de uma professora de matemática: uma construção de significados sobre avaliação*. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação Matemática) – UFMS. Campo Grande, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan/jun. de 2011.

_____. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, Guilherme e VEIGA-NETO, Alfredo. (org). *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.37-52.

_____. *Foucault e a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

- LXXVII -

CURRÍCULO, IDENTIDADE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CLIMATOLOGIA ESCOLAR.

Denizart Fortuna – UFF (Brasil)

INTRODUÇÃO

Segundo renomados estudiosos sobre os fenômenos atmosféricos e a sua regularidade, a pertinência dos estudos sobre o tempo e o clima reside na influência e condicionamentos que as suas variações provocam à dinâmica social como um todo, isto é, no dia a dia dos indivíduos, nas atividades econômicas, na gestão pública e até na relação política entre as diferentes nações (STEINKE, 2012).

A partir dessas indagações, inicia-se este relato acerca de práticas sobre a constituição da climatologia enquanto saber escolar pelas aulas de Geografia no sexto ano do Ensino Fundamental e no primeiro ano do Ensino Médio. Essa escrita não deixa de estar vinculada ao curso de extensão denominado *As Abordagens da Climatologia nas Aulas de Geografia no Segundo Ano do Ensino Fundamental*, oferecido pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense (FEUFF) e ao projeto de pesquisa *Climatologia Geográfica na Escola: práticas, livro didático e o saber docente*, ambos coordenados por este autor. Apesar daquele curso ser realizado desde 2010, a atividade que está sendo descrita neste texto é realizada pela primeira vez por aqueles que são “alunos-professores” da turma atual, sobretudo vinculados às redes municipais de São Gonçalo e Niterói, além dos que atuam na rede estadual fluminense.

Importante considerar que o conhecimento escolar não é um “produto” direto dos conhecimentos acadêmicos ou científicos. Assim, vislumbraremos uma epistemologia escolar. Essa tratar-se-ia da problemática da construção dos

saberes escolares mediante o reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e de transmissão. Nessa perspectiva, é possível afirmar que ela pressupõe a assunção de uma epistemologia plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento (GABRIEL, 2001). Essa consideração é essencial para os propósitos de nossa investigação prática: estamos abertos à construção de uma climatologia escolar a qual reconhecemos ser constituída pelos conhecimentos do cotidiano, do senso comum e pelos produzidos pelas instituições científicas e acadêmicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O papel da reflexão é condição à prática pedagógica. Nos dizeres da professora R. Schnetzler, “estabelecer ‘conversações reflexivas’ sobre a nossa própria prática, refletir na ação e sobre a nossa própria ação, preferencialmente, num coletivo de professores, certamente, promoverá a produção de conhecimentos mais úteis e substanciais para a tão pretendida melhoria educativa” (2011, p. 8). Conceber a reflexão da prática docente por aquele que ensina é considerá-lo não apenas como responsável que atua no processo de mediação didática. Defendemos, sim, ele é produtor do conhecimento que, embora esteja ligado a uma disciplina de formação acadêmica específica, é escolar.

A partir desse olhar sobre as práticas desenvolvidas na escola, surgiram indagações no que tange aos impasses do processo de didatização do conhecimento, já que passamos a questionar de maneira consciente as “rupturas” entre o conteúdo acadêmico e escolar e os impasses acerca da formação dos indivíduos.

Dessa maneira, ao evidenciarmos a constituição do conhecimento geográfico escolar, buscamos aprofundar o nosso embasamento teórico por alguns daqueles que se tornaram referências sobre essa reestruturação de caráter mais geral. Aceita-se como marco inicial desses estudos a enunciação realizada pelo sociólogo francês M. Verret em sua tese *Les temps des études* e apresentada em 1975 sobre a noção de transposição didática. Essa leva em consideração que a educação escolar não está restrita à seleção entre o que está disponível da cultura num dado momento histórico, mas igualmente tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis.

Y. Chevallard em seu livro *La Transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado* (1991) aprofunda a argumentação sobre os elementos que caracterizam o funcionamento didático a partir da conceituação ao supor processos de:

descontemporização, desnaturalização, descontextualização e despersonalização.

Tal reconhecimento faz desse conceito um importante instrumento de inteligibilidade. No plano teórico, ao remeter a discussão para a passagem de outro tipo de saber, ele justifica a necessidade da introdução no campo da didática de uma reflexão epistemológica que leve em conta a pluralidade de saberes. Eis a sua compreensão no que concerne à epistemologia: ela possui base pluralista e descontínuista, o que promove uma reflexão que abre mão da hierarquização dos saberes (CHEVALLARD, 1991). No plano metodológico, esse conceito permite tomar distância, interrogar as evidências, desfamiliarizar-se da proximidade enganadora entre os saberes, oferecendo assim, a possibilidade ao professor-pesquisador de exercer uma constante vigilância epistemológica, indispensável a esse tipo de reflexão (GABRIEL, 2001). Sendo assim, o conceito de transposição didática evidencia o processo obrigatório de transmutação. Esse processo de diferenciação ocorre na denominada “noosfera” (LOPES, 1997).

Notamos que o conceito de noosfera é central para o entendimento da transposição didática. É onde se opera a interação entre o sistema de ensino *strictu sensu* e o entorno societal. É a descaracterização da noção acerca da neutralidade dos atores envolvidos direta ou indiretamente com o “fazer pedagógico”.

A partir daí essas noções sobre a constituição do conhecimento escolar favoreceram um maior entendimento dos pilares epistemológicos dos saberes escolares a partir (1) do reconhecimento das especificidades do projeto de construção didática dos saberes; (2) a respectiva heterogeneidade *a priori* no que tange às práticas acadêmicas (e escolares) dos saberes; e (3) a sua irredutibilidade imediata às gêneses sócio-históricas correspondentes (CHEVALLARD, 1991).

Ademais, podemos considerar que a transposição didática pretende possuir um poder explicativo universal aplicável aos saberes escolares. O termo implica no reconhecimento da diferenciação entre o saber acadêmico e saber escolar, considerados como saberes específicos de natureza e funções sociais nem sempre evidentes nas análises sobre a dimensão cognitiva do processo de ensino-aprendizagem (GABRIEL, 2001).

Por outro lado, outra professora-pesquisadora já citada no corpo deste trabalho, M. Marandino (2004), realiza críticas de outra monta à teorização da transposição didática no contexto do ensino de ciências em museus. Baseando-se nas avaliações de M. Caillot e na teorização de B. Bernstein sobre o conceito de recontextualização, ela discute a validade e amplitude da referida teoria ainda que reconheça aproximações. Resumidamente, podemos apontar a reivindicação que as práticas sociais sejam consideradas como saberes referenciais tão legítimos

quanto os saberes científicos ou sábios na constituição dos saberes escolares. Outro apontamento é a “desconfiança” em relação à possibilidade de conceber tal teoria transponível a outros campos do conhecimento. Nesse sentido, o que está em jogo é a epistemologia própria de diferentes áreas do conhecimento, cuja consistência está na sua particular história de constituição, além de levar em consideração que essa história é permeada por conflitos de perspectivas epistemológicas e por potenciais influências de fatores externos à produção do conhecimento propriamente dito.

Essa reflexão é importante em função do conceito de “recontextualização” ao analisar a estruturação social do discurso pedagógico, suas formas de transmissão e aquisição: “[...] *o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas a sua transmissão e aquisição seletiva*” (...) “*é um princípio que tira [desloca] um discurso de sua prática e contexto[...]*” (BERNSTEIN apud MARANDINO, 2004, p. 103). Sendo assim, o discurso pedagógico é recolocado em um princípio próprio de focalização.

Ainda de acordo com as suas teorizações, a constituição do discurso pedagógico ocorre com base em regras específicas, que são: *regras distributivas, regras recontextualizadoras, e regras de avaliação.*

Para essa autora, o conceito de *recontextualização* de Bernstein apresenta proximidade com o de *transposição didática* de Y. Chevallard, uma vez que dizem respeito às transformações sofridas pelo conhecimento científico em sua passagem ao contexto escolar, apesar de apresentarem estruturas históricas e epistemológicas diferenciadas. Chevallard ancora seus estudos na didática da matemática, considerando o saber científico como referência principal do saber a ser ensinado, já Bernstein, ao propor o conceito de recontextualização, propõe que o foco seja “*estudar a transferência dos textos entre diferentes contextos de produção e reprodução, mediada pelas relações de poder e pela regulação do discurso de ordem social*” (Op. cit., p. 104).

Por essas críticas, a teoria da transposição didática estaria restrita ao conhecimento matemático; o saber sábio seria a única fonte de referência do saber escolar (legitimidade) ao atribuir-se pouca importância aos outros saberes vinculados às práticas sociais mais amplas; e, por extensão, não reconheceria a influência de signos, linguagens, objetos, sinais provenientes da produção do(s) saber(es) escolar(es). Nessa perspectiva, este relato tem como pressuposto o reconhecimento da transformação do conhecimento científico em saber escolar subsumido as práticas sociais.

RELATO DA EXPERIÊNCIA: *CAIXA DE SABERES.*

O currículo entendido como um espaço onde se reescreve o conhecimento escolar reconhece a divulgação científica por diferentes modalidades e perspectivas. Uma delas é reconhecer a reescrita do conhecimento científico a partir dos saberes da cultura popular, tais como simpatias, mitos, festas populares, lendas, contos. Nesse sentido, identificar as diferentes leituras sobre as mudanças no tempo atmosférico, ainda que sejam contraditórias, é abrir caminhos para entendimento sobre as variáveis da construção histórica desses saberes. Por conseguinte, acreditamos que a escola não deixa de se constituir como o espaço ideal para o encontro entre os saberes populares e os científicos (CORDIOLLI, 2004).

Há diversos tipos de saberes populares que retratam o universo dos fenômenos meteorológicos como: cantigas de rodas, músicas populares, simpatias, costumes, ditos, provérbios, entre outros que a escola pode utilizar. O conhecimento popular sobre o tempo é diverso e é apropriado de maneira distinta pelos diferentes grupos sociais. Esses saberes estão imbricados na vida dos povos seja por tradições ou costumes, vivências, memória, sendo a permanência daquilo que nos liga aos nossos antepassados e que sobrevive ainda no presente (PEREIRA, 2016).

No tocante aos conteúdos das disciplinas, A. Zabala (1998) nos ensina que devemos desprender de uma concepção restrita sobre os conteúdos e entendê-lo como tudo aquilo que se tem que aprender para determinados objetivos educacionais, aliás, não restritos às capacidades cognitivas, mas, sim, aqueles que favoreçam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. Para isso, é preciso levar em conta que a aprendizagem ocorre com conteúdos de diferentes naturezas e o ensino de cada conteúdo possui distintas atividades durante o processo de aprendizagem.

O ensino da Climatologia tanto no sexto ano do Ensino Fundamental e no primeiro ano do Ensino Médio desenvolvido pelos professores inscritos no curso de extensão mencionado foi planejado para oito aulas de cinquenta minutos, ou seja, quatro semanas letivas uma vez que a disciplina de Geografia possui dois tempos semanais. Além do ensino de maneira “convencional” – assim mencionado pelos docentes envolvidos - e graças à palestra da Professora Taísa das Dores Pereira e à leitura de sua monografia, pudemos nos apropriar de sua experiência vivenciada na Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, no Colégio Estadual Doutor Barros Barreto, situado no bairro de Baixa Grande, em Campos dos Goytacazes (RJ).

A dinâmica consistiu em aproximar alguns dos saberes populares que fazem referência às estações do ano, às condições do tempo ou ao clima. Esses saberes foram solicitados aos próprios com uma semana de antecedência, isto é, na antepenúltima aula dedicada ao conteúdo em análise e com a consulta aos familiares, vizinhos e amigos. No momento da última aula, todos os escritos em pedaços de cartolina foram colocados dentro da caixa. Em seguida, cada estudante pôde “sortear” um escrito e ler em voz alta tal texto para, em seguida, identificar qual o elemento climático ou meteorológico era tomado como referência (chuva, nebulosidade, vento) e as aproximações com o conteúdo que fora desenvolvido. A forma como alguns dos dizeres ou ditos foram percebidos foi ao encontro dos resultados da pesquisa realizada pela última pesquisa citada.

As falas de repúdio ao mencionar santidades de matriz cristã ou entidades das religiões afro-brasileiras foram marcantes a ponto das professoras interromperem o exercício do planejado para situar a importância da tolerância religiosa e da diversidade da cultura brasileira. Ainda que os achados de nossa investigação estejam em análise, vale destacar a importância de criarmos situações de aprendizagem como essa para que não só ampliem o universo cultural dos estudantes, mas também provoquem a “tensão” ou “incômodo” diante do outro para que uma possível resignificação dos conteúdos seja favorecida. Para tanto, é necessário oportunizar a manifestação da cultura mesmo em conteúdos como a climatologia, pois, no ambiente escolar não estamos tratando do conhecimento produzido “em laboratório”: é o conhecimento já apropriado com distintos significados e representações.

Na finalização do curso, a apresentação dos resultados da atividade ganhou substancial colaboração teórica das leituras de V. Candau e A. F. Moreira (2003) que ampliaram as contribuições de autores como C. McCarthy e R. Connell quando sugerem que a concepção de justiça curricular compreenda não só o campo das desigualdades, mas também que as práticas pedagógicas incitem indagações sobre a hierarquização social baseada nas diferenças. Problematizar, portanto, as relações de poder é questionar as permanências ou continuidades dos atos de discriminação, opressão e preconceitos no seio social ainda que em conteúdo aparentemente “inquestionáveis” ou muito pouco provocativos nesse sentido como os estudos do clima em instituições escolares.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No âmbito mais geral, estamos observando que os estudos curriculares formam um espaço para o desenvolvimento de pesquisas sobre a própria prática

docente assim como a importância da Extensão como frente de atuação dos profissionais acadêmicos fundamental, pois aproxima os docentes escolares e universitários, especialmente aqueles responsáveis pela formação inicial e continuada de professores.

Nessa direção, trabalhar e investigar a constituição dos conhecimentos escolares sob a perspectiva da recontextualização é permitir o olhar atento e minucioso sobre o contexto social da escola e (re)descobrir as variáveis históricas para a construção dos saberes produzidos nesses espaços de formação. Apesar da brevidade deste estudo, pois o mesmo ainda se desenvolve, é instigante continuar a investigação para reafirmar a necessidade de uma orientação multicultural nos currículos baseada na tensão entre as políticas de igualdade e políticas da diferença. Ademais, diante do exposto até aqui, podemos concluir que nenhum conteúdo a priori está livre dos embates entre as desigualdades e as diferenças diante da concepção do currículo como uma política cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA, A. F.; CANDAU, V. M.. Educação escolar e cultura: construindo caminhos. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*. n° 23, mai-ago, 2003.

CORDIOLLI, M. *Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico*. Curitiba: Casa de Astérior, 2004.

GABRIEL, C. T. Usos e abusos do conceito de transposição didática – considerações a partir do campo disciplinar de História. IN: *IV Seminário Perspectivas do Ensino de História*. Ouro Preto: UFOP, 2001.

LOPES, A. C. R. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. *Química Nova*, v. 05, n° 20, 1997.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. *Revista Brasileira de Educação*, n° 26, mai - ago, 2004.

MCCARTHY, C. *The uses of culture: education and the limits of ethnic affiliation*. New York: Routledge, 1998.

PEREIRA, T. D. *Tempo de chuvas e saberes populares: um estudo sobre o ensino da climatologia na Geografia Escolar da Nova Educação de Jovens e Adultos*. Campos dos Goytacazes: UFF, 2016.

SCHNETZLER, R. P. Prefácio. In: GERALDI, C. M. G. et al. (orgs.) *Cartografias do trabalho docente. Professor(a)-pesquisador*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

STEINKE, E. T. *Climatologia Fácil*. São Paulo: Oficina de Textos, 2012.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- LXXVIII -

CURRÍCULO E MINORAÇÃO: MARGEANDO POSSIBILIDADES NO ENSINO DE CIÊNCIAS.

Edilena Maria Corrêa

Maria dos Remédios de Brito

Maria Neide Carneiro Ramos

INTRODUÇÃO

A sala de aula possibilita exercitar o pensamento e faz ver as possibilidades e potencialidades que envolvem a dinâmica da escola, todavia, há uma tendência da escola pedagogizar todas as atividades numa perspectiva totalizante, que busca absorver as multiplicidades, reduzindo-as a uma dimensão pedagógica.

Esta ação pedagógica realiza um movimento de captura do que lhe é exterior para tornar "próprio" do currículo, este que tem sido visto como uma das questões centrais no campo da educação. É nele que se lançam os anseios e as perspectivas de transformações, isso o reforça como alvo das ações pedagógicas (KROEF, 2001). Ele é visto como o caminho para perseguir os objetivos estabelecidos tendo em vistas metas a atingir. Todavia, pensamos que um currículo de ciências é atravessado por forças e movimentos que permitem possibilidades outras, para além do instituído, do legitimado;

Para essa escrita, trabalhamos com o conceito de minoração, enfatizado por Gilles Deleuze e Félix Guattari a partir da Obra: *Kafka: por uma literatura menor*. Na obra, os autores trazem o conceito de minoração como condição de uma prática minoritária e revolucionária. Assim, a língua menor, segundo os autores, seria uma língua que suprime a retórica pela diferença dentro da língua. Procuramos fazer torções ao conceito de *minoração*, deslocando-o para pensar possibilidades de um currículo.

POSSIBILIDADES EM UM CURRÍCULO DE CIÊNCIAS

Como na obra Kafka: por uma literatura menor Deleuze e Guattari falam que na desterritorialização que Kafka faz da língua, está expresso a ruptura de seu compromisso nato com as ideologias da língua materna, assim buscamos nos desterritorializar, romper com o compromisso com uma “grade curricular” de ciências. procuramos outras possibilidades de experimentar um currículo que não esteja comprometido com as formatações e “verdades” já impressas de antemão. “Verdades” que dizem com que e com quem o currículo está comprometido, pois, como destaca Foucault (2011, p 12), “a verdade não existe fora do poder [...]. a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”.

Olhar o currículo de ciências por outras linhas, que não sejam as segmentarizadas, por meio de uma interrupção na linearidade, requer, no entanto, um olhar com estranhamento, como disse Saramago (1998), em *o conto da ilha desconhecida*, “é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós”. Pensamos também que é necessário despir-se da obediência ao currículo de ciências legitimado, instituído como verdade, que dita, que impõe através do ensino, pois, a máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança, coordenadas semióticas (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 12).

Resistir às orientações dos caminhos retos, que dizem como deve ser um bom currículo e uma boa aula de ciências para produzir currículo em meio a encontros que mobilizam, que potencializam, que emanam da vida, do movimento, das afecções, tem sido um tanto desafiador. Todavia, segundo Carvalho e Rangel (2013), produzimos currículo em meio a encontros potencializados por múltiplos afetos e por informações compartilhadas, nesse sentido, os documentos e propostas curriculares devem ser visualizados como textos que se entrelaçam a outros textos (escritos, orais, imagéticos, sonoros) e não como ponto de chegada para orientar as mudanças educativas.

Currículo e minoração: incursões pelo pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari

Interrogar de que maneira a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari poderia potencializar o campo curricular de ciências, tem importância nesse texto. A concepção de currículo menor está sendo pensada a partir da obra *Kafka – Por uma Literatura Menor*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977), onde os

autores abordam o conceito de literatura menor envolvendo três características, quais sejam: a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo. Tais características são importantes para pensar a questão curricular em ciências através de deslocamentos e recriações.

Gallo (2008) desloca as três características para pensar uma educação menor. Destaca que se na literatura menor é a língua que se desterritorializa, na educação o que se desterritorializam são os processos educativos. Segundo o autor, as políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a dizer o que, por que, para que, para quem e como ensinar, é uma grande máquina de controle.

A educação menor age na perspectiva de desterritorializar os princípios e normas da educação maior. Sobre a ramificação política, destaca que ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, a educação menor abre brechas para ações do educador no nível micropolítico. Na educação menor, tudo adquire valor coletivo, não há possibilidades de atos solitários, toda singularização será singularização coletiva.

A partir do deslocamento do conceito de menor feita por Sívio Gallo para pensar a educação, ousamos por meio de torções, discorrer sobre o conceito de minoração no campo curricular de ciências. Pensar um currículo de ciências a partir de uma perspectiva minoritária envolve condições revolucionárias, pois, “menor não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda a literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28).

A primeira característica apresentada pelos autores sobre literatura menor, a qual pretendemos deslocar para pensar em um currículo de ciências é a desterritorialização. Nesse sentido, um currículo maior estaria ligado a uma territorialidade, a um modelo, padrão, seria o currículo oficial. Um currículo menor, portanto, seria a fuga dessa norma, o desvio que uma minoria faz dentro do currículo maior, pois, “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes o que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25).

Contudo, vale ressaltar que pensar um currículo de ciências por vias menores não significa renunciar ou negar o currículo maior/oficial, mas criar, adotar currículos das minorias. Seria diferenciar o currículo menor fazendo dele um uso menor. Desterritorializar o currículo maior de ciências nesse sentido, seria escapar do território padronizado, normatizado, que diz o que é correto ou legítimo ensinar de ciências. Criar deslizamentos, linhas de fuga que vislumbre outras possibilidades para “ir sempre mais longe na desterritorialização... por

força de sobriedade. Já que o vocabulário está dissecado, fazê-lo vibrar em intensidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.29).

Sobre a segunda característica de uma literatura menor, Deleuze e Guatarri destacam que o individual é ligado imediatamente à política. O caso individual se torna então mais necessário, indispensável, na medida em que outra história se agita nele (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26). Nesse sentido, cada caso constitui uma singularidade, que remete a um imediato político, a um ato de resistência.

Nessa perspectiva, segundo os autores, há outra história agitando-se na literatura menor. No caso de Kafka trata-se de conflitos que são singulares e ao mesmo tempo é também de todo um povo, o que para Deleuze e Guatarri é visível na escrita de Kafka, um judeu de Praga, que só pode escrever em alemão, uma escrita que subverte a literatura maior. Assim também, há outras histórias pulsando em um currículo de ciências. E um currículo menor resulta de um ato político do professor na sala de aula, possibilita ver outras histórias, saberes outros que são silenciados.

Há muitas outras histórias que agitam o currículo de ciências e, um currículo menor cria outras possibilidades que emergem do currículo proposto pelas diretrizes. Nesse sentido, um currículo menor opera por atos de resistência, e cria outros currículos dentro dos Parâmetros, das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse ato de criação, desterritorializa as Diretrizes do currículo maior.

Se toda a educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência. (...) A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. (GALLO, 2008, p.67-68).

O valor coletivo é a terceira característica que os autores trazem na literatura menor. Deleuze e Guatarri destacam que em uma literatura menor, o individual cede lugar ao coletivo, nesse sentido, tudo adquire valor coletivo. Gallo (2008, p. 68) destaca que “na educação menor, não há possibilidade de atos solitários, isolados; toda a ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização

será, ao mesmo tempo, singularização coletiva”. Em uma sala de aula, em uma aula de ciências, portanto, não há saberes isolados, há agenciamentos coletivos. Um currículo de ciências se tece em meio a muitos encontros, desejos e intensões de estudantes e professores.

Porém, o peso dos resultados mensuráveis e a excessiva confiança nas “reformas curriculares” e orientações delas advindas, ignora o coletividade, a singularidade, a problematização e experimentação dos professores e estudantes no cotidiano escolar, nas aulas de ciências. Pensar um currículo de Ciências por meio do conceito de minoração abordado por Deleuze e Guatarri, como desterritorialização, resistência, ato político e coletivo, implica olhá-lo pelo jogo do devir, pode permitir outros movimentos no ensino de ciências, pois a educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. [...]. Em lugar do grande estrategista, o pequeno “faz-tudo” do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (GALLO, 2003 p.82).

Pensamos as aulas de ciências como processos criativos que compõem encontros de multiplicidades. Para Deleuze “encontrar é o contrário de reconhecer” (DELEUZE, PARNET, 1998, p.19). “Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias” (Ibid., p.14).

Apostamos na potência das linhas menores no currículo de ciências. Como ato político, um currículo “menor”, seria um currículo que permite atravessamentos, não comportando mais sentido único em relação a conteúdos, metodologias, avaliação, torna-se um campo de contingências. Nele não há mais fronteiras, muros, mas dobras movediças, de sentidos múltiplos, como ressalta Paráiso.

Um currículo é um composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de naturezas distintas; por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades. Um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém um currículo, também, está sempre 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. Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar. Afinal,

mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo (PARAÍSO, 2009, p. 278)..

Para Silva (1999) o currículo é um campo sujeito à disputa que é instituído por invenção e tem seu conteúdo como construção social. É compreendido através de uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos uma definição determinada de currículo e não outra, que inclua determinados conhecimentos e não outros. Nesse sentido, entende-se o currículo como uma invenção, produzido a partir de questões que envolvem diferentes contextos sociais, históricos, culturais, políticos. Sua invenção/produção está diretamente relacionada aos seus efeitos na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar o currículo de ciências por uma perspectiva *menor* é buscar escapar da ideia de um currículo dominante e excludente. Ressaltamos, contudo, que um currículo menor não seria o de um local, específico de uma escola, mas um currículo criado, que não estaria preocupado com o certo ou errado, com o movimento reto, mas com os desvios, com uma concepção de currículo sempre inacabado. Pensar um currículo de Ciências junto a uma escola por meio do conceito de minoração abordado por Deleuze e Guattari, como desterritorialização, resistência, ato político e coletivo, implica olhá-lo pelo jogo do devir e pode permitir outros movimentos no ensino de ciências na referida escola.

O estudo vem mostrando que o currículo de ciências ainda aponta um sentido único, todavia pensamos serem possíveis concepções e práticas curriculares em ciências na escola que deem voz aos saberes, desejos, vida dos estudantes. Estamos apostando na potência das linhas menores no currículo de ciências de uma escola.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, J. M. RANGEL, I. S. Currículos, multidão e políticas de narratividade. In. FERRAÇO, Carlos Eduardo. CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ; DP et alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

DELEUZE, G e GUATTARI, F. *Kafka : por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977

DELEUZE, G e PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol.I. São Paulo, Ed. 34. 1995.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: 2011.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2008.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. *Interceptando currículos: produzindo novas Subjetividades*. Educação e realidade. Jan/jul 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo, desejo e experiência*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

SARAMAGO, J. *O conto da Ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

- LXXIX -

***DEMOCRACIA E POVO BRASILEIRO NO
CURRÍCULO DE HISTÓRIA: FIXAÇÕES E
DESLOCAMENTOS NAS NARRATIVAS DE
LICENCIANDOS***

Érika Elizabeth Vieira Frazão – UFRJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

A construção do “eu” e do “outro”, assim como a construção do “eu” e do “nós” não ocorre no vazio. Essas construções têm lugar nos diferentes contextos da vida humana e nos diferentes espaços de convívio social em que os indivíduos e os grupos atuam, baseando-se no reconhecimento de semelhanças e, simultaneamente, de diferenças, bem como no de mudanças e permanências. (PCN, p.72)

O trecho acima extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), reforça uma dimensão do Ensino de História que consiste no seu papel privilegiado de difusor e fixador de identidades no tempo. Esta afirmativa, tão difundida no campo do Ensino de História, nos leva a questão central desta pesquisa que é a relação entre o Ensino de História e a formação de identidades culturais, políticas e nacionais. Relação que tem sido abordada de diferentes formas por pesquisadores deste campo. Entre essas diferentes abordagens destacam-se na última década aquelas que enfatizam as demandas de diferença no currículo de História. Considero este ângulo de análise importante para pensarmos tanto a estrutura epistemológica como a função política desta disciplina.

Neste artigo, todavia, optei por uma outra porta de entrada. Meu objetivo é abordar a interface Currículo de História - produção de identidade/diferença pelo viés da discussão que envolve a construção de uma sociedade democrática. Afinal, um dos objetivos dessa disciplina consiste em formar crianças e jovens para o exercício da cidadania, condição explicitada em diferentes propostas curriculares dessa área, para alcançarmos um estado democrático.

Argumento ainda que, na conjuntura atual, sentidos de *identidade nacional* e de *povo brasileiro* vêm sendo cada vez mais questionados no Brasil como deixam entrever as recentes, e crescentes, manifestações populares que vem ocorrendo em todo país desde junho de 2013. Durante a passeata do dia 06 de junho de 2013¹²⁷ diferentes eram os significados dado a expressão “povo brasileiro”. O significante foi repetido por grupos de gênero, étnicos e de direitos humanos com maior inclinação para a igualdade de direitos e respeito às diferenças. Contudo, era possível ver que o significante foi apropriado por outros grupos que mobilizavam sentidos de “ordem” e “progresso” como aqueles trazidos durante o regime militar no Brasil (1964-1988). As “jornadas de junho”¹²⁸, como estas foram nomeadas, reacenderam em diferentes grupos a importância da manifestação política em praça pública que não se fazia em contingentes tão grandes desde o processo de redemocratização.

Contudo, não é minha intenção enveredar apenas por uma discussão *política* de democracia. Apoiada nas leituras de teóricos políticos pós-fundacionais (Marchart, 2009, Mouffe 2003, Retamozo, 2009), considero importante também uma abordagem do *político* deste significante, ampliando assim seus sentidos para questões culturais e sociais. É possível perceber no cenário político atual que junto com o aumento do conservadorismo eleitoral ocorre paralelamente um aumento do conservadorismo em relação a questões de classe, gênero e etnias. Isso se manifesta em constantes agressões a homossexuais, violência policial contra pessoas pobres e negras, assim como no crescimento da intolerância religiosa. Busco, portanto, aproximar-me de trabalhos que entendem a cidadania para além, de uma perspectiva passiva, reduzida a um conjunto de direitos.

¹²⁷ Que teve no Rio de Janeiro a maior adesão contando mais de 1 milhão de pessoas na rua, segundo estimativas da PM do Rio de Janeiro.

¹²⁸ Assim foram chamadas as manifestações que ocorreram em todo o país durante os meses de junho e maio de 2013 e que tinham como característica principal uma pauta variada de demandas (educação, corrupção, saúde) e com forte apelo ao nacionalismo com entoações do hino nacional brasileiro e repetição de significantes tais como “pátria”, “nacional”, “povo brasileiro”.

DEMOCRACIA E CIDADANIA: SENTIDOS EM DISPUTA

A associação entre democracia e identidade nacional se faz presente não somente pelo viés da cidadania, mas também pelas disputas identitárias do que constituiria o próprio nacional. Do mesmo modo, como nos aponta Silva (2006) a questão democrática se liga também à formação do povo brasileiro no que tange à constituição mesmo de uma identidade nacional. Segundo esta autora, “*somente o “cidadão consciente” é capaz de se indagar de sua nacionalidade, de suas origens*”. E é preciso, portanto, pensar a cidadania como condição construída historicamente. Afinal, quem é o *povo brasileiro* ou *cidadão brasileiro*? Basta olharmos os documentos curriculares relacionados ao Ensino de História para nos darmos conta da importância desta disciplina na construção de uma identidade nacional produzindo efeitos nos deslocamentos de sentido de “povo brasileiro”.

Essa opção remete a algumas questões teóricas centrais neste trabalho: o que entendemos por uma *sociedade democrática*? O que entendemos por *cidadania*?

Assim como Mouffe (2003) argumento que uma sociedade democrática não é necessariamente uma sociedade pacificada e harmoniosa onde as divergências são superadas e um consenso único de valores comuns é obtido. Uma sociedade democrática é aquela onde “muitas visões conflitantes podem se expressar e onde há uma possibilidade de escolha entre projetos alternativos” (Mouffe, 2003, p.11).

Neste sentido, o poder deve ser entendido aqui como inerente às relações sociais e uma das principais ideias de uma democracia radical e plural. Segundo Mouffe deveríamos, portanto, renunciar à ilusão de que poderíamos nos livrar completamente do poder:

se aceitamos que as relações de poder são constitutivas do social, então a questão principal da política democrática não é como eliminar o poder, mas como constituir formas de poder compatíveis com os valores democráticos (MOUFFE, 2003, p. 14)

A democracia radical, como proposta por esta autora, remeteria, portanto, à desistência tanto do universalismo iluminista, quanto da homogeneização da natureza humana, na medida em que os novos direitos hoje reclamados são expressões da diferença. E o campo do social poderia ser visto, assim, como uma disputa entre diferentes projetos que tentam fixar significados tornando-se, dessa forma, hegemônico. E estaria diretamente ligada ao entendimento das diferenças

como constitutivas do social, o ser humano também já não é visto de forma essencializada.

Dessa forma, a renúncia à categoria de sujeito como entidade unitária, transparente e suturada abre caminhos para o reconhecimento dos agonismos constituídos na base de diferentes posições de sujeitos e, logo, para a possibilidade de aprofundamento de uma concepção pluralista e democrática. Assim, é necessário que se reconheça a diferença (o particular, o múltiplo, o heterogêneo), que fora eliminada no conceito abstrato de homem, e se particularize o universalismo, desenvolvendo um novo tipo de articulação entre o particular e o universal (MARQUES, 2008, p.94).

Isto implicaria também a ampliação da compreensão de democracia para além da forma de governo adotada por um Estado, abrindo a possibilidade pensar outras hegemonias resultantes de um maior número de lutas democráticas, e, conseqüentemente, a multiplicação dos espaços políticos e de práticas democráticas na sociedade. Assim, um projeto de democracia radical e plural requer a existência da multiplicidade, da pluralidade e do conflito.

Neste sentido, as reformas escolares que tenham como objetivo ampliar os sentidos de democracia e cidadania precisam considerar para além do tempo escolar e a organização dos conteúdos escolares. É preciso pensar a reforma escolar a partir das dinâmicas próprias desta instituição e sua relação com a sociedade brasileira.

Se concordarmos com Foucault (2006) e suas importantes contribuições para a reflexão sobre a articulação entre *saber* e *poder* essa a ampliação do debate para quais são os saberes difundidos pela escola se torna ainda mais crucial para pensarmos a democratização da escola e uma formação para a cidadania. Estando o poder para além das macroesferas das relações sociais – Estado, Justiça, Exército – ele se manifesta também nas microesferas, todas as relações de força entre sujeitos configuram relações de poder.

Além disso, não acreditando em respostas essencialistas para os problemas sociais, Foucault articula poder e saber por meio da desconstrução da ideia de uma verdade única e absoluta, estreitamente associada à definição de "saber". Sua abordagem discursiva lhe permite se referir à verdade como algo produzido, contextualizado, contingencial, e como tal diretamente ligada às relações de poder. Para ele

Essas produções de verdade não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder induzem essas produções de verdade, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam (FOUCAULT, 2006, p. 229).

Essa articulação entre *verdade* e *poder* produz efeitos na fixação de sentidos de saber, em geral, e de ciência, em particular, que autorizam problematizar e desnaturalizar algumas definições hegemônicas de conhecimento científico e de conhecimento escolar.

Ao operar com uma teoria que aposta na relação intrínseca entre saber e poder, esse autor define o primeiro como sendo “um conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência”, o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico.

Neste sentido, a democratização do ensino necessitaria uma reforma curricular também. Quais são os conteúdos que devem ser ensinados de maneira que se contribua para uma formação cidadã?

Defendo, pois, que a problemática identidade /diferença é inerente à própria constituição do campo e que esta disciplina escolar, desempenha, portanto, papel crucial nesta constituição/hierarquização de identidades e diferenças. Em diálogo com as proposições trazidas por Gabriel (2013) concordo que a própria especificidade do pensamento histórico consiste em estabelecer uma relação incontornável com o outro no processo de produção desse conhecimento, fazendo com que o currículo desta disciplina possua um papel ainda mais ativo do que as demais na constituição/definição de identidades. A autora defende ainda que o potencial político do ensino de história em meio às políticas de diferença pode ser melhor explorado se considerarmos o currículo de História não só como lócus onde se travam disputas hegemônicas entre demandas de diferença, mas como condição de possibilidade das mesmas.

Isso significa não pensar a democratização do currículo de História apenas em termos da incorporação de novos conteúdos e simultaneamente, nesse movimento, reconhecer que o jogo político mobilizado por essas demandas exige, também, outro tipo de enfrentamento. (...)Essa perspectiva me autoriza a considerar, como já explicitado, que é importante, mas não suficiente, incorporar no currículo de História conteúdos até então ausentes nos bancos das escolas. O que está em jogo é

operar com esse currículo como espaço-tempo híbrido produtor de identidades narrativas nas quais a questão do “Outro” não continue mal colocada (...) (GABRIEL, 2013, p.289).

Neste sentido, é importante pensar o sujeito de forma descentrada e agente dessas novas lutas, constituído na interseção de uma multiplicidade de posições subjetivas. Ao afirmar a contingência dos fechamentos em torno de fixações de sentido, as teorizações do discurso consideram os sujeitos históricos como agentes nestes processos ao invés de meros espectadores de uma história.

A partir desta abordagem, a compreensão das novas lutas e da diversidade das relações sociais de uma vivência democrática parte da concepção de um sujeito como agente descentrado constituído no ponto de interseção de uma multiplicidade de posições subjetivas.

SENTIDOS DE DEMOCRACIA PARA OS LICENCIANDOS DE HISTÓRIA

Como início de conversa para esta pesquisa, optei por aplicar um questionário com licenciandos de turmas de Prática de Pesquisa em História da UFRJ. A intenção era perceber quais são os significados de *democracia* que mais aparecem? Os estudantes abordam o tema por um viés político eleitoral? Aparecem demandas de diferenças? Quais? Além disso, qual a importância que eles dão ao conhecimento histórico na formação de uma sociedade democrática e de uma escola democrática? E como a faculdade de história contribui para a formação de professores aptos a trabalhar e construir uma escola democrática?

Tendo esses questionamentos em mente, elaborei um questionário com perguntas mais amplas de forma a não conduzir as respostas. Esta formulação teve como objetivo permitir justamente que sentidos diversos de democracia aparecessem em suas falas. Foram aplicados 12 questionários ao todo.

Quanto aos sentidos de democracia foi possível perceber que os alunos trouxeram em sua maioria associações com o respeito a diversidade e inserção política da maioria da população, destacando a aparição da expressão “voz da maioria” e “igualdade de direitos”. A democracia segundo um dos alunos deve estar ligada aos interesses do povo. Foi possível perceber também o entendimento de que uma sociedade democrática deve funcionar respeitando as desigualdades sociais e culturais e a laicidade. No que diz respeito à expressão *povo brasileiro*, o debate em torno de sua definição é antigo na historiografia nacional. Desde o processo de independência e construção do Estado

independente do Brasil, historiadores, cientistas políticos e intelectuais de diferentes campos têm se debruçado sobre o que seria o *povo brasileiro*, isto é, buscado definir sentidos para o significante *povo* que se forjou ao longo da história nacional.

Todos os entrevistados afirmaram que o Ensino de História possui papel fundamental na construção de uma sociedade democrática, principalmente através da formação de um pensamento crítico que mostre uma multiplicidade de ideias e culturas. Foi destacado também o papel do ensino de história na construção de uma memória das classes subalternas, problematizando o perigo de uma história única que apaga a história de grupos minoritários como os indígenas, negros, mulheres e LGBTs.

Outra pergunta feita aos licenciandos foi sobre a importância dos conteúdos para a formação democrática e quais seriam os conteúdos que eles consideram indispensáveis de serem trabalhados na Educação Básica. Nesta pergunta, foram múltiplas as respostas Independência nacional, Abolição da escravidão, Períodos ditatoriais, Escravidão, Revolução francesa, Reformas religiosas, Cultura indígena, e africana, história dos negros. Mas foi possível perceber o destaque para os conteúdos que “trazem os subalternos como agentes importantes da história nacional” e que enfocam na cidadania e direitos do povo. As respostas mostram-se em consonância com as diversas transformações, no que diz respeito às demandas¹²⁹ identitárias direcionadas à educação e também ao Ensino de História, que ganharam força no cenário político brasileiro a partir da década de 1990. Os debates do Campo do Ensino de História incorporaram cada vez mais as demandas formuladas pelos diversos movimentos sociais, e as pesquisas sobre culturas indígenas e afro-brasileiras multiplicaram-se neste campo, principalmente a partir da década de 2000, quando se tornou obrigatório o ensino de história da África, da cultura afro-brasileira e indígena.

A partir desta pesquisa inicial e da discussão teórica previamente apresentada é possível perceber que a defesa de uma escola democrática passa necessariamente pela discussão de um estado democrático e acredito que qualquer Estado que assim se nomeie deve discutir o que se entende e se pretende tanto por democracia como por nacionalidade. Desta forma, acredito ser importante nesses “tempos pós” (GABRIEL, 2008) repensarmos sobre as

¹²⁹ O conceito de demandas que este artigo aborda está ancorado na definição feita por Retamozo (2009), onde estas emergem como um lugar de mediação entre uma situação estrutural de subordinação e a construção de possíveis antagonismos.

relações entre currículo e identidades, e mais especificamente entre currículo e identidade nacional e seus efeitos na construção de um projeto de sociedade e de escola democráticas.

Pereira (2013) destaca que as desigualdades sociais ainda são um empecilho para a construção de uma educação democrática de fato e defende que uma forma de superar estas desigualdades é a inserção de conteúdos, na disciplina de história, que deem voz a memórias de grupos excluídos da historiografia nacional até então. Desta forma, têm aumentado os trabalhos sobre negros e indígenas no currículo de História, muitos procurando superar a exclusão destes grupos e permitir um Ensino de História que dê voz aos conhecimentos “do outro lado da linha abissal”, como chamou Boaventura de Sousa Santos (2010).

Neste processo, o Currículo da disciplina de História desempenhou e desempenha um papel central tanto na formulação das concepções de identidade nacional *brasileira* quanto na divulgação destas concepções no meio educacional. A busca pela construção de sentidos de brasilidade ainda continua tendo lugar central dentre os objetivos do Ensino de História declarados em propostas curriculares oficiais e em textos acadêmicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. 1998.

GABRIEL, Carmen Teresa. O outro como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria F. C. (orgs.) *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

_____. Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafio para pensar o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. *Multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes, 2008a.

MARCHART, Oliver. El pensamiento político posfundacional: La diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. 1ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. In: *Política e Sociedade*. n. 03, outubro de 2003, p. 11-26.

PEREIRA, Amílcar. “O Mundo Negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo (1970-1995). Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

RETAMOZO, M. *Sujetos Políticos: Teoría Y Epistemología*. Un Diálogo Entre La Teoría Del Discurso. In: CIENCIA ergo sum, Vol. 18-1, marzo-junio 2011, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Pp. 81-89.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S., MENESES, M. P. (orgs) *Epistemologias do Sul* São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-83.

SILVA, Jeanne. Cidadania e Democracia nas Práticas do Ensino de História. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - *Percursos e Desafios da Pesquisa do Ensino de História da Educação*, Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p. 1050-1057

- LXXX -

O CURRÍCULO COMO ELEMENTO FAVORECEDOR DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Fábio Brazier – UNIFAL-MG (BRASIL)

INTRODUÇÃO

Na condição de instituição social, a escola exerce vários papéis na sociedade, dentre eles destaca-se a função de formação do cidadão e do profissional do futuro. Desse modo, como afirma Ponte (1997, p. 1), "o papel fundamental da escola já não é o de preparar uma pequena elite para estudos superiores e proporcionar à grande massa os requisitos mínimos para uma inserção rápida no mercado de trabalho". A escola passa a exercer um papel centrado na preparação de indivíduos capazes de se inserir na sociedade de forma crítica e reflexiva.

Nesse sentido, este trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, a qual se denominou "A escola como espaço de desenvolvimento humano: contribuições da Teoria Histórico-Cultural". A pesquisa está sendo desenvolvida com o objetivo de analisar os processos escolares e o desenvolvimento humano, a partir dos aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural.

O objetivo deste recorte é a partir das contribuições advindas do campo do currículo, investigar o processo de desenvolvimento humano acerca das relações estabelecidas no cotidiano escolar, compreendendo a escola como favorecedora ou inibidora de processos de desenvolvimento a partir da

concepção de currículo adotada por autores como, Apple (2006), Goodson (1995) e Sacristán (2000) e Macedo (2012).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Segundo Macedo (2012), as políticas públicas e os atuais debates acerca do currículo, perpassam necessariamente por duas perspectivas: técnica e crítica, podendo-se compreender a primeira como sendo um modelo que dá maior ênfase à relação entre educação/ensino escolar, e o segundo, como um modelo crítico, ou seja, aquele que avança sobre essa relação e permite a compreensão dos elementos que estão implicados, porém muitas vezes não evidenciáveis na relação ensino, educação e currículo.

Ainda para Macedo (2012), é a partir dos anos 70 nos Estados Unidos e Inglaterra e posteriormente, no Brasil, nos anos 80, que surgem novas formas de pensar o currículo como um texto político, ou seja, como um instrumento capaz de reproduzir desigualdades sociais. A partir do viés crítico começam a surgir as primeiras denúncias das relações de poder que se estabeleciam na sociedade e ancorando-se no marxismo sustenta-se um projeto de currículo ligado à emancipação e desenvolvimento dos sujeitos.

Nesse contexto, surge a nova Sociologia da Educação inglesa tendo como um dos principais representantes do movimento em discussão do currículo, Michael Apple e como precursor do movimento Michael Young, suscitando questões sobre o processo de legitimação, seleção e transmissão de conhecimento. Para Apple a constituição de um currículo passa necessariamente por aspectos ideológicos que permeiam a estruturação dos currículos escolares.

Contextualizado o caminho da constituição do currículo, torna-se necessário compreender o conceito de currículo, e segundo Goodson (1995), a palavra currículo tem sua origem na palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida), o que leva etimologicamente a uma definição de currículo como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado.

Avançando um pouco sob essa concepção, Apple (1995) afirma que “o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, ele é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”.

Sendo assim, as relações sociais são corporificadas na prática de um currículo, ou seja, ao ser executado em sua dimensão ampla acaba por evidenciar os posicionamentos e as experiências de quem o executa, e nesse espaço em que

é construído assume as determinações do contexto social e ao mesmo tempo as determinações de quem os modela.

Para Silva (2002, p. 65),

O conhecimento e o currículo corporificam relações sociais. Isso significa não apenas ressaltar seu caráter de produção, de criação, mas, sobretudo, seu caráter social. Eles são produzidos e criados através de relações sociais particulares entre grupos sociais interessados. Como tal, eles trazem a marca dessas relações e desses interesses.

Sob essa concepção deve-se compreender o currículo como uma ferramenta de poder, usada como ferramenta capaz de perpetuar a segregação ou favorecer o desenvolvimento.

De acordo com Silva (1996 p. 7-8),

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Sob essa concepção, compreende-se o currículo como elemento norteador do trabalho docente, capaz de desencadear ações favoráveis à formação humana, se bem compreendido e usado para tal fim, caso contrário poderá vir a ser um elemento de segregação e perpetuação de oprimidos e opressores.

Apple (2006) desvela essas relações e as problematiza, a fim de que possam ser repensadas as relações entre educação, poder econômico e político, bem como o aspecto cultural e suas diretas implicações com a forma de conceber o currículo. Desse modo, a partir da realidade escolar, o currículo, dependendo da concepção e da perspectiva adotada, permite que determinados conhecimentos sejam validados como relevantes para serem ensinados ou não, para comporem as disciplinas ou não.

Para Sacristán (2000, p. 55), isso reflete a amplitude de uma dimensão que “agrupa diversas fases da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das

necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais”.

Dessa forma, se se objetiva o desenvolvimento humano, deve-se entender o conceito de currículo conforme Silva (1996), como o “conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes.” De acordo com Marx & Engels (1982, p. 13), “essas experiências concretas que são oferecidas devem partir das objetivações da realidade social que historicamente são determinadas pela ação humana”.

Corroborando com essa premissa, Moreira e Candau (2007, p.18), “concebem o currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento”.

Sendo assim, parte-se do pressuposto de que as premissas que sustentam a práxis da formação humana perpassam transversalmente os conceitos de desenvolvimento humano e o currículo. Entendendo assim, o currículo como propiciador de formação humana a partir da concepção e prática adotada.

DESENVOLVIMENTO HUMANO, CURRÍCULO E RELAÇÕES ESCOLARES

A Teoria histórico-cultural, construída a partir dos estudos de Vigotski, pode ser considerada uma teoria educacional na medida em que possibilita pensar além do desenvolvimento de potencialidades individuais biológicas, ou seja, permite a compreensão do indivíduo a partir de um contexto de crescimento da cultura humana da qual o homem procede.

Nesse contexto, a escola, configura-se como um lugar privilegiado, pois se caracteriza fundamentalmente por ser um espaço social de trocas e de exploração de diferentes culturas ao mesmo tempo em que favorece à manutenção do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, para que o homem possa de apropriar-se, e conseqüentemente se desenvolver.

Nesse sentido, para Vigotski (1995, p.383), “[...] o meio determina o desenvolvimento da criança através da vivência de dito meio”. Sendo considerado o meio para Vigotski como a relação entre o espaço e as vivências que ocorrem ao seu redor que condicionam seu processo de formação e de humanização.

[...] para compreender o papel que o meio desempenha no desenvolvimento da criança, sempre é necessário, se é que se pode dizer assim, enfocá-lo não a partir de uma condição absoluta, senão relativa. O meio não deve ser considerado

como condição do desenvolvimento que determina, [...] deve focar-se sempre do ponto de vista da relação que existe entre a criança e seu meio, como uma etapa dada de seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1995, p. 178)

A partir das concepções da teoria histórico-cultural o homem é radicalmente diferente dos seus antepassados animais, ao passo que o processo de hominização foi consequência da passagem a uma vida em sociedade organizada na base do trabalho. Desse modo, o desenvolvimento dos homens não está submetido às leis biológicas, mas às leis sócio históricas.

Para Vigotski o desenvolvimento humano não segue uma sequencia linear conforme o exposto no processo de hominização, para o autor o que ocorre são trocas mediadas por signos, e nesse contexto o currículo assume a forma de signo mediador, pois

O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente se sucede nas salas de aula. (COOL, 1999, p. 34)

De caráter mediador, o currículo assume na prática as características responsáveis pela definição do papel educacional da escola uma vez que os processos de ensino e de aprendizagem são resultantes da concepção de currículo adotada.

Para Sacristán,

Essa ideia de mediação, transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso toda a gama de aprendizagens dos alunos. (Sacristán, 2000, p.166).

A mediação na perspectiva vigotskiana pode ser compreendida como um processo de relação do homem com o mundo por meio das interações sociais favorecedor de transformação das funções psicológicas elementares, memória natural, reflexos, atenção involuntária, formas naturais de pensamento em

funções psicológicas superiores, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos.

Histórica e tradicionalmente, tem-se como definição de currículo, as concepções de currículo formal, currículo real e currículo oculto, entendendo como currículo formal, aquele que aparece nas propostas pedagógicas e nos planos de estudo como o que se pensa para a ação pedagógica; o currículo real, aquele que é realizado em sala de aula; e o currículo oculto, onde se manifestam as relações de poder da escola e dos professores sobre os alunos e entre os mesmos, as ideologias, as ações discriminatórias, onde se situa também o que não acontece no currículo em ação, mas, a princípio deveria acontecer.

Para Sacristán (2000, p. 91), “o currículo oculto é a escola e o ambiente que se cria sob suas condições”. No entanto esta é uma separação que se faz teoricamente. Na prática, o currículo é o produto de todos eles como processo. Aquilo que se efetiva teórica e praticamente como ação pedagógica.

Compreendendo as dimensões do currículo, principalmente em seu aspecto global e mediador entre o conhecimento historicamente sistematizado e a sua construção, pode-se entendê-lo, como afirma Vigotski como um elemento mediador entre o indivíduo em seu estado real e potencial de desenvolvimento.

Nesse sentido, o conceito de Zona de desenvolvimento proximal permite pensar no papel do professor como agente mediador dos processos pedagógicos no espaço escolar, atuando de forma a favorecer a aprendizagem a partir de um currículo previamente prescrito, que entra em ação, levando em considerações diversas dimensões que estão ocultas, mas que completam o processo do interpessoal para o intrapessoal.

Desse modo, as práticas pedagógicas devem ser pautadas de modo que concebam que o “bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998, p. 117)

As relações sociais são constituidoras do humano, nesta direção a história da humanidade determina as direções da história do desenvolvimento individual. Nesse momento é preciso compreender que para Vigotski o processo de mediação pode ocorrer por meio das interações entre as pessoas ou por meio de mediação entre o indivíduo e signos representativos, nesse caso materializados pelo currículo, dessa forma a escola através de suas práticas deve agir de forma intencional a fim de que os conceitos espontâneos, aqueles que os indivíduos trazem consigo de experiências empíricas, tornem-se conhecimentos científicos.

Os conceitos espontâneos, ou o currículo oculto, na perspectiva das teorias curriculares, estabelecem uma relação direta com as experiências vivenciadas pelos indivíduos em sua trajetória de vida, partem do concreto, ou

seja, do próprio objeto e avança, até alcançar o nível abstrato, em outras palavras seria a apropriação de um conceito relacionado diretamente ao seu uso.

Nesse sentido, a atuação escolar, ou o próprio currículo na ação como afirma Sacristán (2000), deve agir de modo que os conceitos científicos, que não são espontâneos, possam ser constituídos. Sua configuração se dá seguindo a lógica do abstrato para o concreto, parte do conceito para alcançar o objeto.

Os conceitos científicos são caracterizados pelo uso do arbitrário, pela sistematicidade e a possibilidade de generalização. Sobretudo, deve-se ressaltar que a apropriação dos conceitos científicos somente se realiza no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, não se chega aos conceitos científicos de forma espontânea.

De acordo com Vigotski (1995, p. 309),

O ensino escolar opera com funções psíquicas superiores que não só se distinguem por uma estrutura mais complexa como ainda constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais complexos. [...] todas as funções superiores têm uma base similar e se tornam superiores em função da sua tomada de consciência e da sua apreensão.

Ao dar ênfase aos conceitos científicos, o currículo prescrito, o ensino escolar atua de forma a favorecer o uso consciente dos conceitos. Dessa forma, à medida que os conceitos científicos são aprendidos, pela apropriação das objetivações e pela mediação do professor proporcionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Desse modo, compreende-se que as funções psicológicas superiores não estão dadas a priori e não são constituídas por meio de um aparato biológico, todavia, são funções construídas e desenvolvidas por meio da atividade educativa, pelo processo de aprendizagem.

Dessa forma, torna-se papel da escola compreender o seu espaço como local de desenvolvimento, ou seja, um ambiente educacional favorecedor de mediações que possibilitem a internalização destes instrumentos que podem conduzir ao desenvolvimento.

Diante disso, a interação social estabelecida com o indivíduo ou com os elementos culturais se tornam meios para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que para Vigotski é a modificação da atividade psicológica a partir da atividade mediada por signos e instrumentos.

Portanto, fica evidente que as funções psicológicas superiores pouco dependem da herança genética, contudo são direcionadas pela educação e pelo

social, com isso a teoria histórico-cultural permite compreender a dimensão curricular e com isso favorece contribuições para o âmbito educacional e desenvolvimental ao esclarecer que a educação não interfere apenas em alguns processos de desenvolvimento, mas estabelece uma reestrutura das funções do comportamento humano.

Nessa direção, através do processo de aprendizagem a criança desenvolve a capacidade de utilização de instrumentos, ou seja, desenvolve o pensamento, a linguagem, a capacidade de planejamento e antecipação, entre outros. Instrumentos psicológicos esses que irão estabelecer mediação entre a criança, indivíduo e o mundo, favorecendo uma mudança de comportamento.

Para Vigotski (1998), as funções psíquicas elementares, naturais e biológicas, nesse processo, são elevadas a um nível superior, mais complexo e passam a depender funcionalmente do instrumento utilizado pela criança. Assim, compreende-se que a educação, quando efetiva, e o espaço escolar quando bem utilizado são capazes de reestruturar e revolucionar as funções psíquicas.

Para Saviani (1991, p. 21), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Desse modo para que isso se materialize na prática o professor deve assumir sua postura mediadora e a escola comprometer-se com o processo de desenvolvimento humano de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se discutir os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural observam-se elementos favorecedores para a compreensão de questões educacionais. Nesse sentido, é possível afirmar que a teoria histórico-cultural, aliada as discussões sobre o currículo possibilita a discussão das práticas pedagógicas ao passo que traz contribuições significativas para se pensar o espaço escolar como espaço favorecedor de trocas de experiências e para que o ato de aprender esteja acompanhado de significado.

Sob essas concepções torna-se inevitável pensar nas práticas escolares, nas construções curriculares, bem como no espaço escolar, constituído pelos seus atores, funcionários, familiares e, sobretudo alunos e professores. Neste sentido, coloca-se a necessidade de a escola identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos, bem como as maneiras possíveis de interação para se alcançar tal objetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COLL, C. *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1999.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MACEDO, Elizabeth. *Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino*. Cadernos de Pesquisa. 2012, vol.42, n.147, p. 716-737.
- MARX, K. ; ENGELS, F. *O manifesto do partido comunista*. Obras escolhidas. v. 1, RJ: Editora Vitória, 1961.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: SEB/MEC, 2007.
- PONTE, J. P. *Investigar a nossa prática*. Portugal: Associação de professores de Matemática, 1997.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1991.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. *A Formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

- LXXXI -

A LITERATURA E OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DA ÁFRICA LUSÓFONA CONTEMPORÂNEA

Ivete Batista da Silva Almeida – Unimontes (Brasil)

INTRODUÇÃO

O estudo e o ensino de História, há muito tempo vem se desvencilhando da antiga tradição da primazia das narrativas políticas, assim como das cronologias, dando maior atenção aos trabalhos voltados para uma perspectiva cultural, com ênfase nos costumes, valores, representações e cotidianos. No caso do estudo da história da África lusófona contemporânea, sobretudo Angola e Moçambique, um problema que se apresenta para o pesquisador e para o docente de História é o da escassez de trabalhos historiográficos africanos que atendam às indagações sobre a História Cultural. Uma possibilidade que se tem vislumbrado é a da utilização da literatura como colaboradora da historiografia, sobretudo o romance que por suas características particulares supriria, em grande parte, nossa necessidade de pistas e vestígios sobre o universo que envolve as representações, os cotidianos, as vivências e as sensibilidades das pessoas nessas sociedades.

Acompanhando essa proposição, pretendemos, neste artigo, refletir brevemente sobre a trajetória da historiografia e da literatura em Angola e Moçambique e sobre os elementos que as tornam um rico material complementar para o estudo da História.

A HISTORIOGRAFIA E A LITERATURA EM ANGOLA

A historiografia africana, de modo geral, pode ser caracterizada a partir de alguns aspectos, como nos coloca Paredes (2014):

- a) A historiografia de viés colonialista, fortemente marcada pelo pensamento evolucionista;
- b) A historiografia do contexto Pós-II Guerra, marcado pelo discurso nacionalista, marcada pelo pan-africanismo de William DuBois e pelas obras de Cheik Anta Diop e Leopold Sédar Senghor
- c) A historiografia que busca as raízes culturais africanas.

A literatura em Angola

A expressão das ideias e dos anseios dos intelectuais angolanos, antes de fazer-se presente na produção literária, teve como palco de discussão a imprensa escrita. É possível rastrear a presença de produções literárias na imprensa desde o início do século XX.

Em 1901 foi publicado a *Voz d'Angola Clamando no deserto*, um volume com tiragem de 1000 exemplares, contendo artigos escritos pelos principais intelectuais angolanos da época em resposta a um artigo racista (Contra a lei, pela grei) publicado na *Gazeta de Loanda*, em que segundo [...], um colonialista expunha abertamente toda uma carga de preconceitos em relação aos angolanos, propondo a criação de uma justiça para os negros e outra para os brancos, sugerindo a substituição das penas de prisão por castigos corporais aos negros infratores e protestando contra a condenação de brancos que ofendessem os nativos. (Santos, 2006, p. 2)

Embora a historiografia da época não discutisse as tensões sociais entre brancos e negros em terras ocupadas pela colonização, os contos e as poesias traziam consigo os temas e os sentimentos que vinham à tona com a presença do tema da independência política um dos principais temas discutidos publicamente pela intelectualidade.

Ao pensarmos no valor da literatura como fonte para a compreensão de questões das vivências e das representações dos cotidianos, almejamos transcender a narrativa da historiografia política para adentrar no universo das relações culturais, valores, costumes, permanências e transformações. A presença de tais elementos, no caso da literatura angolana pode ser observada já no período da “quase não literatura”, um exemplo seria

“O romance *O segredo da morta- romances de costumes angolezes*, de Antonio de Assis Júnior (1878-1960), publicado

primeiramente em folhetins por *A vanguarda*, em 1929 e em livro em 1935. Essa obra é considerada por Rita Chaves como o texto em que se pode verificar a presença de uma atmosfera de fato angolana, que mesmo insuficiente para que se exorcizem os valores portugueses, permite que a obra seja vista como o ponto inaugural da trajetória do romance em Angola.” (Santos, 2006, p. 2)

Embora, segundo Santos (2006) o período entre 1890 a 1929 – denominado período de *quase não literatura* - correspondesse a um período de menor número de produções significativas para a literatura angolana, nos anos 30, da mesma forma em que no Brasil o movimento modernista trouxera à tona o debate sobre um nacionalismo com bases autóctones, em Angola, os escritores da década de 1930 trouxeram para sua literatura temas de crítica social ligados à sofrida realidade angolana, de povo vilipendiado por ser colonizado e também por ser negro (Capita, 2011). Contudo, a semelhança entre o movimento literário angolano e o modernismo brasileiro não seria fruto do acaso, a literatura modernista brasileira influenciou diretamente os escritores em Angola.

O diálogo entre as literaturas brasileira e angolana acentuava-se na década de 40 e a partir daí vai-se fortalecendo através dos textos poéticos a identidade do povo angolano. Muitos temas são comuns a essas literaturas: a valorização da natureza e a cor local. A terra é cantada nas duas literaturas, a fim de afirmarem suas nacionalidades, e os índios no Brasil, como os negros em Angola. (Capita, 2011, p. 22)

A literatura legitimamente angolana do século XX tem como marco o ano de 1949, com a publicação de “Terra Morta”, de Castro Soromenho, que diferencia-se da literatura colonial que a antecedeu, em função da presença de elementos do neorealismo português bem como do regionalismo brasileiro. Tal obra nasce em um período conturbado, no qual o projeto de construção do Império Colonial Português, definido no Ato Colonial de 1930, havia produzido profundas marcas e grande revolta nas colônias, uma vez que o desejo de interferir e definir padrões culturais era o coração do Ato (Oliveira, 2011). Dessa forma, a literatura angolana dos anos 50 desprender-se-ia definitivamente da antiga literatura de coleta de casos e memórias antigas, como também desprendia-se dos romances que apresentavam a África como cenário de aventuras exóticas. Importa aqui observar que essa literatura, que surge na década de 50, traz consigo uma narrativa de grande valor para a compreensão do contexto histórico, uma

vez que valoriza o realismo – na construção de espaços, valores, cotidianos – e a crítica política e social.

A historiografia em Angola.

Quanto à produção historiográfica em Angola, segundo o historiador angolano Júlio Mendes, a historiografia angolana, mesmo em pleno século XXI, ainda estaria em dívida com seu próprio passado, pois haveria uma lacuna, separando a historiografia sobre o período colonial de uma historiografia angolana que verdadeiramente dê conta dos processos da história contemporânea do país, que nos permitiria compreender plenamente os processos e relações que envolveram os movimentos sociais e culturais da luta pela independência até a consolidação da Angola livre. "Do nosso ponto de vista a temática da luta clandestina deve inscrever-se nas preocupações da historiografia angolana e nas linhas de investigação e de dissertação nas Universidades do país para que possamos resgatar e transmitir uma parte considerável de imenso património" (ANGOLA PRESS, 2005). Para o historiador Júlio Mendes, um outro problema seria ainda a presença pequena de historiadores que se interessem por temas como a luta clandestina e a libertação nacional.

Retomando as descrições sobre as temáticas da literatura, entendemos que justamente as lutas, memórias e vivências estariam presentes nas narrativas sobre a Angola contemporânea. Portanto seria nos depoimentos, nas memórias e nas construções da ficção, que descrevem de maneira literária o contexto da contemporaneidade que poderíamos encontrar aquilo que a historiografia ainda não registrou.

A HISTORIOGRAFIA E A LITERATURA EM MOÇAMBIQUE

No caso de Moçambique o cenário não foi muito diferente. Soares (2011) divide a história da construção identitária moçambicana em três períodos: 1- do início do século até o início da luta armada em 1962; 2- do início do conflito armado até a formação da FRELIMO (1962-1975); 3- Da formação da FRELIMO à sua transformação em partido único revolucionário (1975-1983).

A historiografia em Moçambique.

Embora cada um desses períodos tenha suas características de contexto, há pouca produção historiográfica sobre eles, e quando há, a interferências dos interesses políticos é muito nítida, praticamente destituindo o texto de sua historicidade.

Como dissemos anteriormente, a historiografia africana, incluindo-se aí obviamente a moçambicana, de modo geral, pode ser caracterizada a partir de alguns aspectos, como: A historiografia de viés colonialista, a historiografia do contexto Pós-II Guerra, marcado pelo discurso nacionalista e a historiografia que busca as raízes culturais africanas.

Pode-se, segundo o Feijó e Cabecinhas (2009), observar a historiografia moçambicana dividida em dois períodos, quais sejam:

- 1- Ao longo do Estado Novo, em que há o enaltecimento do papel civilizador do colonizador e a vocação colonial do país;
- 2- Após a independência, quando a historiografia procura desconstruir os paradigmas coloniais, destacando os conflitos sociais entre colonizadores e colonizados.

Todavia, chama-nos a atenção para a ausência, assim como em Angola, de temas que lancem luz à aspectos que não necessariamente aqueles da trama política da história contemporânea do país. A transformação dos valores morais, a chegada e a convivência com novas religiões, a sociedade multiétnica, o drama do cotidiano durante a guerra civil, o cotidiano no pós-guerra civil, não são o foco daquela historiografia.

Tais temas ficariam, tal qual em Angola, a cargo da literatura.

Reflexo do roteiro que norteia a maior parte das pesquisas em História no país, os livros didáticos moçambicanos também privilegiam a narrativa da história política, em detrimento da descrição de temas ligados à história da cultura e dos cotidianos da sociedade

:

“Os conteúdos programáticos do ensino da história de Moçambique, que enaltecem o papel de inúmeros moçambicanos na resistência multi-secular a um invasor estrangeiro, poderão explicar a forte associação do período colonial à ‘luta dos colonizados pela obtenção da independência’. A partir da na análise dos manuais oficiais do ensino de História de Moçambique para o 4º, 5º, 6º e 7º

ao de escolaridade, Adília Ribeiro (1997) fornece uma análise acerca dos fundamentos ideológicos subjacentes à versão oficial da história do país, que terá influenciado as populações mais novas nas suas construções mentais do período colonial e da independência de Moçambique. Reis e imperadores africanos, dinamizadores de movimentos (proto)nacionalistas urbanos ou da frente de libertação de Moçambique constituem heróis moçambicanos, frequentemente exaltados não só nos manuais de história, mas também nos discursos políticos, na comunicação social ou na toponímia da cidade de Maputo” (Feijó e Cabecinhas, 2009)

A Literatura em Moçambique.

Assim como em Angola, durante o século XIX, literatura e imprensa foram grandes parceiras. A literatura moçambicana foi em grande parte uma extensão da literatura portuguesa até o final da década de 1930. Pode-se afirmar, contudo que a produção literária mais autêntica surge a partir da década de 1940, em periódicos publicados por intelectuais e escritores, em geral de contestação ao colonialismo português, a exemplo do *Brado literário* que circulou no país entre 1918 e 1974 com textos de Rui Nogar, Marcelino dos Santos, José Craveirinha, Orlando Mendes e Virgílio Lemos. (LIVRE OPINIÃO, 2016).

No caso de Moçambique, a narrativa sobre os costumes é marcada por duas obras significativas, correspondendo cada uma delas a um recorte cronológico e um contexto ideológico bastante significativo. A primeira seria “*Os usos e costumes dos Bantos*”, de 1913 de Henri Junot, que em uma narrativa, mais próxima da etnologia, descreve as experiências do viajante, de forma memorialística, desde os anos de 1890. A segunda, igualmente etnológica, “*O folclore moçambicano*”, de José Craveirinha, que reúne um conjunto de textos publicados pelo autor, no *Jornal O brado africano*, de 1952 a 1987 (Paredes, 2014)

Entre 1964, quando do início da luta armada de libertação nacional, até 1975, quando Moçambique conquistou sua independência política, a literatura adotou a vida em uma sociedade em meio à revolução e a luta armada como principais temas. Todavia, em 1975, quando da independência, o país ainda não possuía um regime de produção e consumo de literatura internos, que atendessem às demandas de um público igualmente interno. Além dos temas como a vida em meio à revolução e a guerra civil e pós-guerra civil, a estética literária moçambicana permite ao leitor adentrar no universo dos aspectos culturais moçambicanos, sua pluralidade e tensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da literatura, é possível observarmos temas, valores, espaços e contextos que, cruzados com outros documentos auxiliam-nos à re-escrever a História de um grupo. O discurso e suas estruturas auxiliam-nos ainda na percepção de inclinações ideológicas presentes na fala dos personagens que representam e “delimitam a memória histórica” (Silva, 2013). Dessa forma:

“a narrativa se apresenta como espaço de interseção e de ultrapassagem das fronteiras, quer entre a história e a ficção, quer entre o público e o privado, em virtude de sua natureza biográfica, ainda que romaceada; transforma, pelo deslocamento ou pela combinação, os limites entre o *factum* e o *factum*.” (Silva, 2013, p. 115)

É importante lembrar que, como documento, não existe um gênero literário mais ou menos verídico. Os romances, os registros de memórias, as biografias, as autobiografias, todos eles necessitam ser analisados e confrontados para que o historiador possa se valer das pistas que tais produtos literários nos trazem sobre o presente e sobre o passado. “Ao longo da história da teoria literária, a ideia de que ao escritor não cabe representar o real mas fazê-lo significar verossimilmente tem sido reinterpretada na produção literária com uma busca direcionada para a História.” (Ramos, 2000). As literaturas africanas de língua portuguesa por sua busca de uma identidade nacional no contexto das lutas contra o colonialismo, têm por característica pensar a identidade do país não como colônia, mas como nação independente. Nos casos de Angola e Moçambique, segundo Soares (2011, p. 100)

“Trata-se de uma literatura de luta e conflito, uma literatura produtora e problematizadora de identidade, uma literatura que dialoga de modo ambíguo com a “tradição”, a “literatura colonial” e com o seu tempo. Uma literatura tipicamente moderna, no sentido de ser aquela que surge da contingência de um conjunto de mudanças e que expõe um sem número de conflitos e contradições”.

Dessa forma, em países como Angola e Moçambique, a literatura acabou por assumir um papel muito importante, ocupando um espaço deixado pela ausência de pesquisas e trabalhos que buscassem descrever e problematizar temas como: as revoltas e suas consequências, a sociedade em meio à guerra civil, a vida pós-guerra civil, os novos e os velhos valores morais, religiosos e culturais, enfim,

temas que esperamos ver futuramente também descritos e analisados pela antropologia, pela historiografia e pela etnologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOLA PRESS –

Historiografia angolana apresenta lacunas de obras e textos da luta clandestina, 10 de maio de 2005. Disponível em http://www.angop.ao/angola/pt_pt/especiais/historico/angola-30-anos/2005/4/19/Historiografia-angolana-apresenta-lacunas-obras-textos-luta-clandestina,45d296d7-5b15-4175-b5b0-dea22ff8e2cb.html . Acesso em 30 maio 2016.

CAPITA, Carla Monyke Pereira de Lima A INFLUÊNCIA DO MODERNISMO BRASILEIRO NA LITERATURA ANGOLANA -JOÃO PESSOA – PB. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba, julho de 2011. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/Documentos/TCCs/A%20INFLUENCIA%20DO%20MODERNISMO%20BRASILEIRO%20NA%20LITERATURA%20ANGOLANA.pdf> . Acesso em 30 maio 2016.

ERVEDOSA, Carlos; Roteiro da Literatura Angolana. Cuba, União dos Escritores Angolanos, 1985.

FEIJÓ, João e CABECINHAS, Rosa. Representações da História de Moçambique por parte de estudantes universitários de Maputo."Anuário Internacional da Comunicação Lusófona." , vol 7, 2009, pp. 37-52. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11739> . Acesso em 30 maio 2016.

JORNAL LIVRE OPINIÃO: ideias em Debate.

Moçambique: a independência política e literária, 25 de junho de 2014.

Disponível em

<https://livreopiniao.com/2014/06/25/mocambique-a-independencia-politica-e-literaria/> . Acesso em 30 maio 2016.

OLIVEIRA, Susan A. de. Terra Morta: perspectivas da historiografia literária e da História social de Angola Anais do I Seminário Internacional História do Tempo Presente – Florianópolis: UDESC; ANPUH-SC; PPGH, 2011.

Disponível em

<https://sobrecs.files.wordpress.com/2012/03/253-502-1-pb4.pdf> . Acesso em 30 maio 2016.

PAREDES, Marçal de Menezes. A construção da identidade nacional moçambicana no pós-independência: sua complexidade e alguns problemas de pesquisa. Anos 90, Porto Alegre, v. 21, n. 40, p. 131-161, dez. 2014. Disponível em

<<http://www.seer.ufrgs.br/anos90/article/download/46176/32269+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 30 maio 2016.

RAMOS, Marilúcia Mendes. Contribuições da literatura para a escrita da história de além-mar. Anais do VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais “As Ciências Sociais nos Espaços de Língua Portuguesa: Balanços e Debates”. Porto, 5 a 9 set 2000. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/mendes1.rtf>. Acesso em 30 maio 2016.

SANTOS, Donizeth Aparecido dos. O PERÍODO DE “QUASE NÃO LITERATURA” EM ANGOLA. Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura – UNIGRAN, v.2, n.4 – jan./jun. 2006. Disponível em http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n4/arquivos/v4/donizeth_O_PERIODO.pdf. Acesso em 30 maio 2016.

SILVA, Renata Flavia da. Estação das chuvas: história e literatura na encruzilhada do romance Revista Mulemba. Rio de Janeiro: UFRJ, V.1, n. 8, pp. 114 - 124 . jan./ jul. 2013. Disponível em http://setorlitafrica.letras.ufrj.br/mulemba/download/artigo_8_8.pdf. Acesso em 30 maio 2016.

SOARES, Eliane Veras. Literatura e estruturas de sentimento: fluxos entre Brasil e África. Soc. estado., Brasília , v. 26, n. 2, p. 95-112, Aug. 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 maio 2016.

- LXXXII -

PENSANDO CURRÍCULOS COM DELEUZE & GUATTARI

Janete Magalhães Carvalho/PPGE-UFES
Steferson Zanoni Roseiro

DELINEANDO UM TEXTO-PLATÔ DE INTENSIDADES EM CURRÍCULOS, BUSCANDO INTERFERIR COM DELEUZE & GUATTARI

Os currículos escolares lidam com grandes agenciamentos¹³⁰ sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor, característico de instituições fortemente territorializadas: que tendem a reduzir o campo de experimentação do desejo a uma divisão preestabelecida. Esse é o polo estratificado dos agenciamentos considerados “molares”, mas, por outro lado, a maneira como a potência de realização curricular investe e participa da reprodução ou da resistência a esses agenciamentos sociais depende de

¹³⁰ Para Deleuze e Guattari (1977, p. 112), um agenciamento “[...] comporta dois segmentos, um de conteúdo, outro de expressão. De um lado ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; de outro, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas atribuindo-se aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem ao mesmo tempo lados territoriais ou reterritorializados, que o estabilizam, e pontas de desterritorialização que o impelem”. “Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 317).

agenciamentos locais, "moleculares", seja porque, limitando-se a modelar sua existência segundo os códigos em vigor, ele aí introduz sua pequena irregularidade, seja porque procede à elaboração involuntária e tateante de agenciamentos próprios que "decodificam" ou "fazem fugir" o agenciamento estratificado, desenvolvendo novas experimentações (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

O conceito de agenciamento bastante próximo do conceito de máquinas desejantes considera que só existe desejo agenciado ou maquinado, visto não ser possível “[...] conceber um desejo fora de um agenciamento determinado”. Ou seja, todo desejo procede de um encontro que nele se agencia e se constrói e que é sempre coletivo.

Mas o que viria a ser um agenciamento coletivo, já que tanto o desejo como o agenciamento que o produz são sempre coletivos?

Para Deleuze, é um agenciamento que produz os enunciados. Os enunciados não têm por causa um sujeito que agiria como sujeito da enunciação, principalmente porque eles não se referem aos sujeitos como sujeitos do enunciado. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, as populações, as multiplicidades, os territórios, os devires, os afetos, os acontecimentos. “O agenciamento é co-funcionamento, é a simbiose” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 65).

Nesse sentido, os currículos são produzidos em agenciamentos coletivos “maquímicos” com dupla inscrição: a das “máquinas desejantes” e a das “máquinas sociais”. Tais regimes maquímicos, segundo Deleuze e Guattari (1996), não se distinguem quanto ao seu funcionamento, produção ou natureza. Ou seja, as “máquinas sociais” (mercado, capital, mídia, Estado, religião, educação etc.) diferem das “máquinas desejantes” pela diferença de regime ou de lógica. As “máquinas desejantes” constituem o inconsciente das “máquinas sociais” e, ao mesmo tempo em que as mantêm, podem contestá-las e resistir a elas.

Assim sendo, inscrito no plano de organização molar, os currículos prescritos pelas “máquinas sociais” estão coengendrados aos agenciamentos das “máquinas desejantes” que os reproduzem conforme instituído [instituições] ou os transformam pela fuga dos territórios fixados, inventando, por meio de movimentos instituintes, outros modos de estar currículo, de aprender, de ensinar, de traçar planos de composição no cotidiano escolar de outra ordem ou natureza – essa seria a relação de possibilidade de (re)existência curricular (no sentido de existir de modo diferente).

Propomos, nesse sentido, a intensificação nos currículos de interferências intensivas para a produção curricular, visando, na existência concreta da instituição escolar, à ativação de processos coletivos de problematização e de novas experimentações, argumentando que podem ser potencializados modos alternativos de currículo e escola por meio de movimentos coletivos do desejo de fuga aos modelos prescritivos das macropolíticas curriculares.

INTERFERÊNCIAS INTENSIVAS EM CURRÍCULOS DE ACORDO COM DELEUZE E GUATTARI

Aspis (2011), analisando as possibilidades de resistência nas sociedades de controle, comenta sobre o cuidado de, ao pontuarmos a biopolítica e a questão do biopoder, assumirmos uma posição de mão única, ou seja, corpos docilizados pela disciplina e submetidos ao Estado por obrigação ou força, visto que, nas sociedades de controle, o mando se torna tão internalizado que representa “[...] sinônimo de bons cuidados, responsabilidade cumprida, atenção e amor dos pais” (p. 115). Assim, o pensamento proporciona ao Estado uma universalidade e o Estado proporciona ao pensamento uma interioridade, como afirmam Deleuze e Guattari (1997, p. 45): “É uma curiosa troca que se produz entre Estado e razão, mas essa troca é igualmente uma proposição analítica, visto que a razão realizada se confunde com o Estado de direito, assim como o estado de fato é o devir da razão”.

Seria, então, possível estar dentro do mundo permanecendo fora do controle? Como produzir interferências intensivas nos currículos, se estamos dentro e fora do controle?

“Coube a Deleuze explicitar que, ao poder sobre a vida (biopoder), deveria responder o poder da vida (biopotência), a potência ‘política’ da vida na medida em que ela faz variar suas formas e reinventa suas coordenadas de enunciação” (PELBART, 2011, p. 138).

As forças vivas presentes na rede social, no caso, nos currículos em redes, necessitam deixar de ser reservas passivas à mercê do capital para serem consideradas elas mesmas um capital, ensejando uma *comunialidade* expansiva de autovalorização, resistência e criação.

Entretanto, de que recursos dispõe uma pessoa ou um coletivo para afirmar um modo próprio de ocupar o espaço escolar, de cadenciar o tempo comunitário, de mobilizar a memória coletiva, de produzir bens e conhecimentos e fazê-los circular, de transitar pelas esferas consideradas invisíveis, de reinventar

a corporeidade, de gerir a solidariedade, de lidar com o prazer e a dor, a alegria e a tristeza e potencializar a aprendizagem? Como, na contramão da serialização e das territorializações propostas a cada minuto pelas “máquinas sociais” e seus mecanismos de expropriação e comando, detectar modos de subjetivação emergentes?

A mídia, a encenação política, os consensos econômicos consagrados, as recaídas étnicas, os fanatismos religiosos, a invocação civilizatória calcada no medo, a militarização da existência mantêm discursos em defesa de uma “vida” supostamente “comum” ou uma forma-de-vida dita “comum” – quando sabemos que essa forma de vida não é realmente comum, como a pretensão/objetivação de uma educação centrada na meritocracia das avaliações de larga escala – discursos clichês.

Deleuze nos lembra que, a partir, sobretudo, da Segunda Guerra Mundial, os clichês começaram a aparecer naquilo que são: clichês da relação, clichês do amor, clichês do povo, clichês da política, clichês da revolução e, quando esvaziados de sua pregnância, eles se revelaram como imagens pré-fabricadas, esquemas sensorio-motores, decalques. Somente assim, talvez, o pensamento possa liberar-se deles para encontrar sua potência, com consequências estéticas e políticas, e funcionar como “máquinas de guerra” a serviço de um coletivo democrático.

Ao tratarem da máquina de guerra, Deleuze e Guattari (1997) o fazem tanto como oposição como junção ao aparelho de Estado. Desse modo, podemos conceber uma máquina de guerra como exterior ao Estado, dedicando-se a primeira à constituição de um espaço liso (de resistência) e o segundo, à manutenção de um espaço estriado (da ordem). Assim como o Estado faz movimentos tentativos de capturas das máquinas de guerra (resistências), esta faz constantemente movimentos no sentido de recriar-se a partir do embate.

Trata-se, desse modo, do ato de reconhecimento da necessidade de implantação de uma ação política de resistência, como ato de recriação e ação política afirmativa, no sentido não de opor para negar (perspectiva dialética), mas de propor a resistência como ato positivo de criação e afirmação da vida. “Resistência como (re)existência” (ASPIS, 2011, p. 120).

Assim, como afirma Deleuze (1988, p. 218): “Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos [...]”. Trata-se, portanto, de tentar criar nos currículos mundos possíveis, atualizá-los na ação, no plano da imanência, visto que o plano de imanência diz respeito ao “[...] desdobramento constante de um labirinto de

questões, de campos problemáticos e de campos de resolução, entre os quais “fulguram acontecimentos” (NEVES, 2004, p. 4).

A característica de despotencialização, que processos curriculares verticalmente orientados carregam, compromete os combates afirmativos e criativos de metamorfoses nos modos de viver, sentir, coexistir e pensar. Postulamos, portanto, a necessidade de produção de outros tipos de interferências.

As interferências que nos interessam se dão em uma multiplicidade de ações de *praticaspensantes* que transbordam os insuficientes limites do eixo sujeito-objeto. Não se trata de um interferir de um objeto dado sobre outro objeto dado, de uma unidade predeterminada sobre um sujeito preexistente, mas de produzir interferências que façam vazar as multiplicidades que constituem a nós e as coisas.

Interessa, portanto, notar que, em currículos, coexistem movimentos intensivos e extensivos nas dobras do tempo, devendo-se, assim, problematizar as interferências na produção curricular do ponto de vista da produção social da existência, indagando, a partir das contribuições da micropolítica proposta por Deleuze e Guattari (1996): como interferir potencializando outros modos de estar nos verbos da vida, no caso, nos currículos praticados no ensino fundamental? Como interferir na produção de uma vida digna de ser vivida que não seja uma FORMAção, mas que vaze, que escape, que faça “gaguejar” as linhas molares extensivas das macropolíticas instituídas? As macropolíticas, por si sós, têm produzido atos de reinvenção da ação político-pedagógica?

Devemos pensar o conceito de interferência não só em seus aspectos quantitativos e visíveis, que chamamos de extensivos, mas também em seus aspectos qualitativos ou invisíveis, que denominamos de intensivos. Os aspectos extensivos (molares) e intensivos (moleculares) da interferência coexistem em um mesmo movimento, em fluxos agitados que nos lançam em meio a outros movimentos que, perturbando nossos “portos seguros”, nos forcem a inventar modos nômades, temporários e fugazes para o viver e o existir.

Assim é que Deleuze e Guattari (1996) afirmam que a experimentação é a estratégia principal da micropolítica, pois implica a problematização e o mapeamento dessas linhas em suas composições no *socius*.

A realidade na qual estamos todos imersos é produzida em uma multiplicidade de interferências extensivas e intensivas que, em suas afirmações diferenciais, criam ressonâncias tanto inibitórias quanto favorecedoras de proliferações de sentidos e modos de vida, como imantações do desejo em uma linha de fuga. Com isso, queremos dizer que as interferências sempre acontecem,

queiramos ou não; são potências intervalares que marcam, no estado de coisas, intenções ou rastros delas, daí podendo advir os mais belos e os mais monstruosos arranjos.

O que ganha relevo e insiste em nosso contemporâneo é a urgência de interferências intensivas. Ao dizermos isso, porém, não queremos cair na armadilha de opor um tipo de interferência micro a outro tipo que seria o das macrointerferências. A rigor, há sempre pressuposição recíproca entre interferências extensivas e intensivas, sejam elas pequenas, sejam grandes, capazes de maior ou menor alcance. O que importa, em cada caso, é distinguir qual é o regime (se intensivo ou extensivo) que envolve nossa participação e que cintila nas alianças que se tecem por meio delas. A imposição de uma lei, diretriz ou orientação normativa pelo Estado pode ter um alcance maior do que um voto de protesto em uma eleição; nem por isso tal imposição deixou de contar com uma multiplicidade de interferências intensivas para existir. Portanto, a micropolítica não assume uma oposição abstrata, pois se manifesta intensivamente por meio de interferências baseadas na problematização e experimentação.

Para tentar arrematar as linhas e fiapos puxados, ainda buscando interferir em currículos com Deleuze & Guattari

Propomos, então, não manuais, diretrizes ou receitas para interferência, mas a ativação de uma “vontade de interferir” que se constrói em um plano ético-estético-político de experimentação no "limite de nós mesmos", nas linhas de fuga que vazam nos acontecimentos. Interferências como potências virtualizantes que alteram o campo problemático pela exasperação de problemas.

As interferências que nos interessam são aquelas ativadas por potências que movimentam o campo problemático pela ativação de trocas, compartilhamentos de experiências e questões coletivas, sejam grandes, sejam pequenas. Afirmá-las em seu vetor ativo, como nervura desejante das linhas de fuga, implica acolher a singularidade do acontecimento nas dobras e mais dobras que operam em nós, em suas varreduras e contágios. É nessa contaminação que a potência vital se expande, carregando as baterias do desejo e produzindo alegria no corpo como prova da pulsação de uma vitalidade, vitalidade esta que funciona como princípio ético de seleção de escolhas que orientam para onde direcionar as setas de nossas linhas de fuga, ou seja: a experimentação de uma vontade de interferir.

Quem é o hóspede nas nossas produções curriculares? Ao trabalharmos com professores e alunos de escolas públicas de diferentes níveis de ensino em seus múltiplos cotidianos, devemos, ao falar da composição necessária entre corpos, signos-sentidos, conversações, estar atentos aos processos de negociação necessários para o respeito às credenciais de nossos professores e alunos. Isso porque os processos de pensar e praticar currículos devem potencializar a constituição do “povo que falta” e a quem deve ser propiciado o “dar a falar” em redes de conversações compartilhadas (CARVALHO, 2009).

Se, pela potência dos encontros e das conversações, podemos trazer nas falas um “tempo redescoberto”, ou a redescobrir, isto é, potência de criação, isso nos convoca a refletir sobre os modos de pensar e praticar currículos que nos engessam. As inúmeras experiências trazidas pelos professores e alunos costumam ficar à margem de um conhecimento considerado legítimo. Como potencializar o conhecimento gestado na experiência vivida, sentida, cuja imanência está nos movimentos, na relação, na invenção? Quais agenciamentos são produzidos a partir dos desejos de estudantes, professores e demais participantes do cotidiano escolar na constituição dos currículos escolares? Como as experiências desses participantes têm sido agenciadas nas redes de *saberes-fazeres* das escolas?

As possibilidades dessas conversas e de vivências com diferentes grupos de escolas têm nos apontado que dialogar nessas redes de constituição de currículos traz, para muitos, a inquietação de “abrir mão de certezas” e mergulhar no “desconhecido”. Ou seja, deixar falar e, principalmente, considerar tais falas para além da posição de um infante ou do lugar de não saber e, desse modo, com elas compor ou fazer composição.

Essa parece ser a grande questão ética, epistemológica e política dos encontros e composições curriculares com os cotidianos das escolas de qualquer nível ou grau do sistema educacional e isso só nos parece possível investindo na biopotência do coletivo por meio de interferências intensivas que estimulem a criação e a resistência – novos modos de estar escola e currículos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASPIS, Renata Lima. Resistência nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e subversões. In: AMORIM, Antonio Carlos; GALLO, Silvio; OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslau Machado de. *Conexões: Deleuze e imagem e pensamento e...* Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2011. p. 111-126.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Brasília: CNPq/Petrópolis: DP et Alii, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, FÉLIX. Tratado de nomadologia: a máquina de guerra. Tradução de Peter Pál Pelbart. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 5, p. 11-110.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Micropolítica e segmentaridade. Tradução de Suely Rolnik. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3, p. 83-115.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

NEVES, Claudia Abbês Baeta. Modos de interferir no contemporâneo: um olhar micropolítico. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 6, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

PELBART, Peter Pál. *Vida capital, ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

- LXXXIII -

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: QUESTIONANDO A TENTATIVA DE HOMOGENEIZAÇÃO DO ENSINO NO SÉCULO XXI A PARTIR DA TEORIA DO DISCURSO

Jéssica Rochelly da Silva Ramos – UFPE (Brasil)

Jessica Flaíne dos Santos Costa– UFPE (Brasil)

Janini Paula da Silva– UFPE (Brasil)

Kátia Silva Cunha– UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este artigo é produto dos estudos e discussões realizados acerca dos diferentes modelos de currículo que hoje integram as possibilidades formativas no âmbito educacional à nível nacional e global. Estudos estes que se deram no seio do curso do componente curricular intitulado Currículo e Docência, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Ciências e Matemática (PPGCEM) da UFPE-CAA e que possibilitaram, além do contato com as diferentes concepções de currículo, a conclusão de que não existe um currículo único, mas “currículos”, em suas diferentes dimensões e abarcando distintas necessidades educacionais, que podem variar de acordo com os tipos de sociedade, cultura, valores, crenças, economias e visões de mundo, para citar alguns dos aspectos que agem diretamente sobre a organização e o modo de vida dos povos.

Foi no entorno da disciplina acima citada que se tornou possível a análise de um dos debates que mais têm dividido opiniões atualmente no âmbito da educação nacional, a criação pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Básica, de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na tentativa de promover um pilar sobre o qual as estruturas dos

processos de formação da educação básica estejam alicerçadas em toda e qualquer parte do Brasil. Neste sentido, pretendemos com o trabalho ora empreendido, promover uma reflexão em torno dos sentidos que têm permeado a defesa deste documento, os seus objetivos e intenções, para que, por meio disto, possamos também nós, apontar o nosso ponto de vista diante dos reflexos que a elaboração e implantação da BNCC podem acarretar aos diferentes povos que constituem a sociedade brasileira.

REFERENCIAL TEÓRICO:

No que tange as discussões sobre currículo/s

O currículo educacional, hoje, é encarado como um dos meios fundamentais para a organização do trabalho pedagógico nos diferentes níveis da educação. No entanto, tem havido grande esforço dos estudiosos que se ocupam de sua discussão, em apresentar e defender que este objeto tem um formato que extrapola o concreto, ou seja, está para além de um documento de cunho burocrático e obrigatório, adquirindo, de fato, sentido/s, quando é posto em prática. Como salientam Lopes e Macedo (2011)

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES E MACEDO, 2011, P. 19).

Diante disto, fica evidente que está intrínseco ao currículo suas múltiplas dimensões, uma vez que se faz presente no contexto educacional assumindo diferentes formas e funções, entre elas, promover um direcionamento das atividades escolares. Considerando desta forma, poucos são os estudiosos de currículo que se arriscam em apontar um conceito único e inflexível do que seja o currículo, pois há inúmeros determinantes que influenciam em sua elaboração e materialização, gerando uma forte tendência para a defesa de currículos multiculturais (LOPES, 2013).

Sendo assim, o currículo atende a necessidades escolares, quando da organização dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem, até necessidades extra-institucionais ao espaço escolar, passando por esferas macro, como as que estão hierarquicamente ocupando lugar de destaque e superior a nível regional e nacional, como por exemplo, o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais e municipais de educação. O que queremos afirmar é que, o processo subjetivo de constituição, elaboração, implementação e/ou análise de um currículo não se dá de maneira neutra, pelo contrário, traz em seu bojo, inúmeras intenções de grupos distintos, podendo atender as reais necessidades das escolas e suas comunidades ou em busca da defesa de interesses de organismos outros que exercem influência no setor educacional, seja ele rede pública ou privada. Neste sentido, concordamos com Canen e Moreira (2001) quando dizem que

O currículo, assim como a cultura, deve ser visto como uma prática de significação que, se desenvolvendo em meio a relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais. O currículo constitui território em que se travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Nesse território, ao se acolherem certas vozes e ao se silenciarem outras, intenta-se produzir determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais, confirmando-se ou não relações de poder hegemônicas (CANEN E MOREIRA, 2001, P, 7).

É partindo da reflexão proposta pelos autores acima, que iniciaremos na sessão seguinte, uma análise crítica da proposta da Base Nacional Curricular Comum, que se encontra, no momento, em discussão na sociedade. Que sentidos estão por trás da BNCC? Que conhecimentos serão elencados, que culturas se sobressairão? Quem determinará o que deve e o que não deve ser ensinado nas escolas? Serão consideradas as reais necessidades dos contextos das instituições? É na tentativa de responder a essas indagações que nos dispomos a refletir acerca do papel do currículo no tratamento das diferentes culturas, saberes e identidades, nos cabendo à necessidade de questionarmos a ideia de 'base' como uma forma de homogeneizar os currículos e logo, desconsiderando a cultura este que é um elemento crucial na elaboração e nas experiências e nos processos de vivências dos currículos escolares.

CURRICULAR: O CONTEXTO DISCURSIVO PRODUZIDO EM TORNO DE UMA IDEIA DE “BASE”

A ideia de um currículo educacional único, comum a todo o país, vem se configurando como uma política pública de educação desde 2015, como um desdobramento do Plano Nacional de Educação (PNE) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Proposta pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria da Educação Básica, ainda não obteve aprovação legal para entrar em vigor, mas tem passado por análises e discussões e vem dividindo opiniões, por se tratar de um tema polêmico e que pode trazer impactos de ordem significativa para o âmbito social nacional. A intenção gira em torno de garantir o acesso de maneira igualitária a conhecimentos historicamente produzidos, acumulados, e pré-selecionados, para todas as regiões do Brasil, possibilitando assim que uma gama de conteúdos de diversas áreas do currículo sejam alvo de estudos de todos os estudantes da educação básica, independentemente da localidade em que se encontram inseridos. Sobre isto, o documento que vem orientando essa construção afirma que

A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas as escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização (BNCC, 2015, p. 15).

O que entra em questão é a indagação: o que está por trás da elaboração de um documento que vise homogeneizar o acesso ao conhecimento? Que sentidos perpassam a decisão de implantar uma formação que em sua maior parte dará ênfase a determinados conteúdos, muitas vezes sem buscar saber se estes são, de fato, relevantes para o contexto de vida dos sujeitos em formação? Que critérios serão utilizados para selecionar os conteúdos que devem compor o currículo comum para todo o Brasil? Quem os elaborará? Que tipo de formação está sendo elencada para evidenciar que tipo de sociedade, já que, conforme

afirma Gatti (2011, p. 35), “as políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola”. Uma vez considerando que o sistema educacional não pensa nem age sozinho, mas recebe interferências de outros setores da sociedade, principalmente de cunho privado, como os organismos multilaterais, se faz imprescindível compreender as reais intenções da homogeneização curricular que está sendo proposta.

A elaboração de uma política educacional não se dá desprovida de interesses. Na disputa por poder, diferentes grupos entram em confronto para defender os mais variados tipos de pautas e a pressão em torno de determinadas demandas sociais tem forte influência para a entrada de políticas na agenda.

Se são permeadas de sentidos, as políticas são configurações discursivas, resultantes de uma prática social, como consideraria Fairclough (2001, 2008), que são engendradas por sujeitos em um tempo histórico e em um contexto social, como nos explica Cunha (2013, p. 270), “os sentidos são criados nas relações sociais e históricas, quando os sujeitos buscam dar significado às coisas, ao seu fazer e seu viver. Este processo de significação é contingente, social, político e histórico”.

Como é possível observar no documento que rege a BNCC (2015), além de objetivos que visem o desenvolvimento de valores e princípios morais, outros interesses perpassam a proposta, como, por exemplo, a contribuição para que sejam fabricados materiais didáticos, bem como novos direcionamentos à formação dos docentes que atuam na educação básica, para que atendam as proposições da base. É possível perceber que interesses mercadológicos também são o alvo da implantação de uma BNCC.

Desta forma, compreendemos que não há um sentido único em tal política curricular, mas sentidos, que “são determinados por sua relação com outros elementos” (FERREIRA, 2011), que visam tornar viáveis benefícios a determinados setores da sociedade e que podem deixar de considerar a diversidade cultural que engloba a formação social brasileira, o povo, que será o alvo dessa base.

TEORIA DO DISCURSO EM ERNESTO LACLAU E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DA BUSCA POR FIXAÇÃO DE SENTIDOS EM TORNO DA BNCC

Inicialmente gostaríamos de explicitar a importância da Teoria do Discurso como abordagem teórica e epistemológica que nos fornece elementos

para um debate valioso na análise de Currículo, mais adiante ainda encaminharemos a discussão da necessidade de considerar a sociedade como um todo contingente, complexo e construído a partir de relações de embates e disputas.

Sendo assim, justificamos sua relevância a partir do pressuposto abordado pela Teoria do Discurso, também chamada de teoria da diferença, que ao considerar a complexidade do social faz uma crítica ao marxismo, esta que analisa os complexos sociais a partir do conceito de classes, considerando neste a relação unívoca entre Capital X Trabalho.

A Teoria do Discurso é uma teoria capaz de elucidar as questões voltadas à diferença e, portanto, a necessidade de analisar este aspecto nos inscritos e análise de currículo, pois o entendimento da necessidade de abranger as diferenças dos sujeitos e suas diversidades na elaboração e condução do currículo é imprescindível.

A teoria do Discurso surge no horizonte histórico das últimas décadas do século XX, um tempo histórico marcado principalmente pela crise do Estado do Bem-Estar Social, a emergência de novos movimentos sociais e que mais tarde iria trazer discursões acerca de direito dos cidadãos, principalmente o direito à educação- este que é trabalhado neste artigo- como direito humano subjetivo.

Dessa forma, é de fundamental importância analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através de uma teoria que abandona a ideia de homogeneização e discute acerca de questões de identidades plurais, não generalizáveis, e neste viés de pensamento se distancia das concepções reducionistas do sujeito ao trazer as discussões sobre os estudos culturais, como por exemplo o marxismo.

Nesta direção, enquanto pesquisadores engajados na luta pelo pluralismo cultural nos mais diversos aspectos da educação, principalmente no currículo, este que é o nosso objeto de estudo neste artigo, nos propomos a questionar até que ponto a ideia de base aflige as principais linhas de pensamento elucidadas pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Mouffe como as ideias de sujeitos múltiplos, realidades plurais e identidades diversas.

Assim, uma ideia de base em meados do século XXI poderia estar dando lugar a um significativo retrocesso nos discursos que vem sendo produzidos e nas conquistas sociais no âmbito do currículo, e ao mesmo tempo estaria legalizando uma 'grade' de conteúdos comuns a todos, ou seja, homogeneizando o ensino para sujeitos de identidades diversas, tanto em sua cultura e costumes, quanto nos seus interesses e saberes.

Amparados nos inscritos de Giacaglia (2008) observamos algumas considerações acerca da temática do particularismo, quando a mesma enfatiza que

Operam em nosso planeta poderosos fatores cujo campo de ação é o espaço uniformado, convertido em mercado, e as imagens e a informação circulam na velocidade da luz, assistimos também a afirmação de certos particularismos étnicos, religiosos, nacionais ou culturais, que em muitos casos se mostram ferozes quando são sustentados a partir de posturas fundamentalistas (GIACAGLIA, 2008, p. 71).

O que a autora nos remete a pensar a partir de suas provocações acerca do paradigma da pós-modernidade e sua relação com o fundamentalismo de certas teorias, como por exemplo o marxismo, é a grande necessidade de se analisar a crise das identidades modernas (nacionais, culturais, étnicas, religiosas, sociais, políticas e de gênero) bem como a constituição dessas identidades, os diálogos interculturais que tais identidades estabelecem e a conflitiva relação com o outro a que estas diferenças estabelecem.

A Teoria do Discurso se faz como uma teoria capaz de afirmar a emergência dos particularismos étnicos, religiosos, nacionais ou culturais, considerando sobretudo, que as identidades são múltiplas e destacando o caráter do conceito dos termos “universal” e “particular” e seus empregos nos debates, bem como os fortes efeitos que vem proporcionando na política contemporânea.

O que entra em vigor na discussão e que diverge dos ideais curriculares é o fato de que toda política curricular é uma política de constituição de um conhecimento escolar, ao mesmo tempo construído para a escola, em ações externas na própria elaboração dos currículos prescritos, quanto pela escola na medida em que suas práticas institucionais cotidianas vão se dando no seio da escola e estas relações de elaboração e recriação do currículo está envolto em um cerco de cultura.

Concomitante a este pensamento, concordamos com Lopes (2004) quando a mesma afirma que

Ao mesmo tempo, toda ação política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p.111).

Assim, a ideia da necessidade de uma base curricular comum vem a retroceder esse debate que tanto tem avançado nas últimas décadas. A BNCC aparece nos discursos da atualidade trazendo para os debates a importância de se ter uma espécie de ‘grade’ comum a todos os estudantes, independentemente de cultura, valores éticos e espaços geográficos, apresentando uma ‘padronização’ do ensino.

Portanto, ao nos reportarmos à Teoria do Discurso, apresentamos o nosso desconforto em considerar a ideia de base como uma necessidade das escolas, pois se lutamos por um lugar onde a diferença seja reconhecida estaremos retrocedendo os nossos discursos e interesses se acreditarmos a solução para o tratamento da diferença é a homogeneização.

A partir desse embate, compreendemos que é de fundamental importância entender e tecer críticas à Base Nacional Comum Curricular a partir de um viés teórico que trate da diferença em sua completude, que recrie espaços de trocas entre diferenças culturais, saberes, espaços geográficos e lugares de atuação. Assim, os currículos enquanto resultados de políticas curriculares necessita ser reinscritos a partir da cultura daqueles que o vivenciam, contemplando as identidades plurais dos sujeitos, apresentando elementos de uma interculturalidade e legitimando a política de currículo como uma política, sobretudo, cultural.

Faz-se necessário, sobretudo, direcionar o nosso olhar para um lócus onde o tratamento da diferença seja dado como um espaço de possibilidades de atuação, disseminação, de desenvolvimento, e sendo assim, uma ideia de base romperia com a ideia de relação agonística, elemento chave na discussão e compreensão da TD, salientando que este conceito proposto por Mouffe contempla a relação de diferença nos diferentes conflitos, porém esse diferente é respeitado e considerado, mesmo e com todas as suas divergências.

Nesta direção, concluímos que uma ideia de base como está proposta a BNCC no Brasil em pleno século XXI, trataria também aspectos das diferentes culturas, porém vale destacar que estas diferenças nos currículos escolares contemplariam um espaço menor comparado aos demais conteúdos e ainda seriam padronizados, o que de fato, não responderia as necessidades socioculturais dos sujeitos e do povo brasileiro, haja visto que estaria sendo destinado a povos de um país com questões culturais, étnicas e identidades tão diversas e plurais.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A partir das leituras realizadas no âmbito da Teoria do Discurso em Ernesto Laclau e Mouffe e sua relação na discussão acerca da Base Nacional Comum Curricular no debate contemporâneo sobre sua implantação na Rede Nacional de Ensino, podemos inferir algumas questões tidas aqui como resultados, elucidadas acerca das políticas curriculares e os processos de lutas sociais por uma educação de qualidade que contemple as especificidades dos sujeitos e suas necessidades sócio culturais.

Observamos o quanto há nas políticas curriculares, bem como nos aspectos expostos na proposta da BNCC, demanda por equidade, por representatividade de grupos sociais minoritários, além de percebermos o quanto ainda é presente nos currículos o universalismo do conhecimento que deve ser trabalhado na escola. De acordo com Macedo (2014), o que ocorre no seio da elaboração das políticas de currículo é um universalismo epistemológico e eurocêntrico que reduz a possibilidade do reconhecimento dos sujeitos em sua diversidade sociocultural, de identidades plurais e multifacetadas.

Assim sendo, destacamos que o caráter universal se justifica na medida em que as diferentes demandas se tornam equivalentes na luta por uma educação de qualidade, na busca por um currículo que contemplem os saberes e as diferentes culturas dos sujeitos, cabendo destacar que essas demandas não são unitárias, elas são constituídas e hegemônicas em outras articulações, numa relação contingente e em permanente construção.

Os discursos de igualdades e justiça social estão cada vez mais presentes nos embates sobre políticas curriculares promovidos pela sociedade científica do século XXI, porém os sentidos que reafirmam a diferença nos discursos dos documentos oficiais ainda se distanciam da ideia de interculturalidade e/ou multiculturalismo crítico como questões necessárias a discussão de um currículo necessário para a valorização da diferença.

Enfim, entendemos que a Teoria do Discurso é uma teoria eficaz e atual no tratamento da diferença nos possibilitando o conhecimento e entendimento da realidade do social, esta que é sempre contingente e precária, trazendo ainda alguns apontamentos que nos auxilia a compreender as questões sociais contemporâneas.

E por fim, podemos inferir que a BNCC afronta diretamente os sentidos e princípios do multiculturalismo proposto pela TD e pelos Estudos Culturais do currículo, homogeneizando as diferenças, reproduzindo desigualdades e universalizando epistemologias, além de abandonando a ideia de alteridade na

medida em que o conhecimento universal atua como um racismo disfarçado e invertido onde o respeito ao ‘Outro’ ocorre concomitante a manutenção de uma determinada distância e o conhecimento universal e eurocêntrico continua a ser reproduzido como único e verdadeiro, ao ser tratado e disfarçado pela ideia de uma ‘base’, a BNCC, que coloca esses conhecimentos universais em uma posição privilegiada frente à sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CUNHA, Kátia Silva. *A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação*. Revista Estudos Políticos, n. 7, 2013/2, ISSN 2177-2851.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora de Brasília, 2001, 2008.

FERREIRA, Fabio Alves. *Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau*. Revista Espaço Acadêmico- nº 127- dezembro de 2011, mensal- ano XI, ISSN 1519-6186.

GATTI, Bernardete Angelina (org.). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GIACAGLIA, Mirta. Universalismo e Particularismo: emancipação e democracia na Teoria do Discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. *Teorias pós-críticas, políticas e currículo*. Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013, 7-23.

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

LOPES, Alice Cassimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Maio /Jun /Jul /Ago. 2004, n 26, p. 109- 119.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. In: *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

- LXXXIV -

CRÍTICA AO CURRÍCULO EDUCACIONAL: ENTRE A LIBERDADE E A DOMESTICAÇÃO

José Alan da Silva Pereira - UFPE/FAFICA

INTRODUÇÃO

O presente texto surge do debate instaurado entre a minha pesquisa de doutorado e as aulas de prática de ensino em filosofia III e IV ministradas no curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru - FAFICA, e onde as discussões sobre currículo, aprendizagem, métodos e didática se inter cruzam-se e encontram pensamento de vários filósofos, entre os quais figuram os alemães Friedrich Nietzsche e Peter Sloterdijk, que com suas discussões criam uma teia de sentidos e questões sérias que não podem ser menosprezadas.

A dinâmica que permeia a liberdade dos sujeitos, estes implicados e envolvidos na situação educacional, através dos currículos, das políticas educacionais e do próprio desenvolvimento da vida nas escolas, são sempre pautas importantes de discussão e gera, nos alunos e nas alunas envolvidas, inquietações que jogam em nosso rosto a difícil verdade – problema central do nosso artigo – que gravita em torno da libertação e da domesticação das subjetividades. Afinal de contas, o currículo educacional está para libertar ou para escravizar/ domesticar as pessoas?

Discutindo subjetividades para a construção de uma tese de doutorado, que tem como conceitos centrais de seu desenvolvimento a subjetividade e o engajamento, conceitos que serão analisados e descritos através da análise fenomenológica dos sujeitos da educação e cujo sentido estão presentes na filosofia de Jean-Paul Sartre e, em diálogo com outras fontes de pensamento, deparamo-nos com o problema da liberdade e da domesticação e identificamos

no tratamento dado ao currículo, mas sobretudo, no modo como é destinada a sua prática nas escolas, um movimento claro e ofensivo de dominação das consciências livres e de subjugação da capacidade de autonomia que os sujeitos possuem de se posicionarem e construir suas visões de mundo, de modo crítico e bem fundamentado.

Não bastasse essas razões, ainda temos enfrentado uma curiosa e periclitante situação política, em torno da qual emerge a BNCC com sua proposta de padronizar o ensino – diz-se 60% dele – em todo o país, passando por cima de uma conquista recente das teorias do multiculturalismo, da teoria crítica e do interculturalismo, entre tantas outras contribuições epistemológicas trazidas pelos estudiosos da educação e da pedagogia, que enfatizam a criatividade, a autonomia e a criatividade dos sujeitos e o respeito para com as identidades de cada local. Neste caso, ao instituir-se uma base comum como esta, a primeira realidade a encarar é que as diferenças serão aniquiladas e subjugadas em nome de uma base nacional curricular comum, que entre outras coisas, pretende a racionalização instrumental do currículo e a formação de mão de obra, que trará, a médio prazo, a consequência de um povo imbecilizado e obediente aos ditames do mercado, do poder político (ou podres poderes), pessoas incapazes de se posicionarem no mundo, de construir suas existências, pois, tudo, tudo mesmo, estará circunscrito ao âmbito do que esperam de nós, brasileiros, às forças políticas de enorme conservação e reacionarismo.

Essas já são para nós razões suficientes para discutirmos o problema da liberdade e da domesticação presente nos currículos já aplicados na educação brasileira, mas, sobretudo, na BNCC que está por ser implantada na educação brasileira. Pretendemos discutir, então, a situação da educação, relacionada à tradição do humanismo que desde o advento de seu projeto no Renascimento assenta as bases para uma cultura de domesticação que será amplamente aceita e disseminada pela burguesia, por uma elite de intelectuais pouco engajados com a libertação concreta dos sujeitos, mas muito mais interessados em fazer repercutir as clássicas divisões sociais e criar estamentos, estabelecendo uma ruptura entre ser e nada, isto é, entre quem tem e quem não tem.

Chamaremos aqui o currículo e o projeto do humanismo de estruturas de domesticação e adestramento e, como tal, indicadores privilegiados para o uso de técnicas que negligenciam aspectos vitais ao desenvolvimento humano, como a capacidade existencial de exercer a liberdade, como projeto e transcendência, e como subjetividades capazes de criticidade e atuação no mundo, através do(s) engajamento(s). Daí, o diálogo com nossa tese que propõe o engajamento como possuindo uma natureza pedagógica, e que portanto, é possível e passível de

aprendizagens e ensinamentos. Para entender de tal maneira essa dimensão de engajamento, será preciso primeiro fundamentar aqui, qual é a relação e mesmo a contribuição do currículo educacional e da BNCC para o amplo desenvolvimento da não-criatividade, da não-transcendência e da não-liberdade dos seres humanos, mas, outrossim, de sua profunda opressão e adestramento. Neste artigo a questão sobre o tratamento do engajamento não será desenvolvido, mas os fundamentos dessa questão que gravitam em torno da discussão sobre a liberdade e a domesticação das subjetividades através do currículo, embora mencionemos vez ou outra a questão do engajamento e sua relação com a educação.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA CRÍTICA À LIBERDADE E A DOMESTICAÇÃO EM NIETZSCHE E SLOTERDIJK E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO ESCOLAR HUMANISTA

Como nos referimos na introdução, este debate surge do cruzamento entre a situação real da educação no amplo debate acerca da organização do currículo e da proposta crítica das filosofias de Friedrich Nietzsche e Peter Sloterdijk, em diálogo com a fenomenologia existencial, principalmente na pessoa de Jean-Paul Sartre. O posicionamento de Nietzsche, nós o encontraremos basicamente na sua obra máxima – assim considerada por ele mesmo – *Assim falava Zaratustra* (2006) e *Crepúsculo dos Ídolos* (2009); utilizaremos conjuntamente o texto *Regras para o parque humano*, do filósofo Sloterdijk, ambos alemães. Com esses pensadores, além da tradição existencial, dialogaremos artigos de pensadores da educação como Michael Young (2009), que indica o currículo gravitando entre dois tipos de saberes determinantes para a posição política dos sujeitos: o saber poderoso e o saber dos poderosos e que apresentam possibilidades de denúncias de certas estruturas mais fechadas, no que se refere ao currículo escolar ou da demanda e preocupação da educação em problematizar a questão curricular.

Partiremos, entretanto, de uma denúncia feita por Michel Foucault, no seu elucidativo texto *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões* (1998), quando reconhece que a estrutura da educação é similar ao dos sistemas carcerários, ou sistema panóptico, onde tudo é disposto em formato circular a fim de que o exercício do cerceamento e do controle seja mais eficaz. Essa similitude traz em seu bojo, seja por meio do fechamento do currículo, seja por meio das atividades desenvolvidas nas escolas, a função predominante de vigiar e de punir, o que para Nietzsche e Sloterdijk seria o mesmo que cuidar com esmero do serviço da

domesticação, ou do pastoreio próprio a criação de um rebanho. A denúncia de Foucault explicita-se na seguinte citação:

É surpreendente que a prisão celular, com suas cronologias regulares, seu trabalho forçado, suas autoridades vigilantes e seus registros, seus expertos em normalidade, que continuam a multiplicar as funções do juiz, deveria ter-se tornado o instrumento moderno de penalidade? É surpreendente que prisões se assemelhem a fábricas, escolas, quartéis, hospitais; que todos pareçam prisões? (FOUCAULT, 1998).

É de fato impressionante que até o currículo passe a ser tratado com mais evidência pelas autoridades, que se dizem competentes, com esse mesmo olhar, como algo que também é transformado num tipo similar à ordem das prisões: neste caso, de milhares de alunos e alunas, numa perspectiva pouco atrativa e sem criatividade; e de milhares de professores e professoras também numa realidade cuja esperança do ato de educar se esfaca a olhos vistos.

Para seguirmos com nossa discussão partimos da premissa de que tal como está, ou seja, tal qual se efetiva a educação por meio dos currículos, seja por seu sistema de ensino, pela realização do trabalho pedagógico, pela política dos livros didáticos, o projeto de escola e de educação está falido, ou pelo menos, envolta em situação de graves convulsões esperando sua morte definitiva. Entretanto, percebe-se que a educação esforça-se por manter-se viva, porém, por meio de ídolos que não se sustentam, ou como diria Nietzsche, por ídolos de bronze que tem os pés de barro, ou as velhas verdades que ainda tentam lançar sobre nós (NIETZSCHE, 2013).

Entre esses ídolos, podemos discriminar o ídolo da punição, da reprodução de conteúdos, da racionalização mercadológica da aprendizagem, o ídolo da disciplina rígida e militarizada, o ídolo do tolhimento da criatividade, da liberdade, o ídolo da obediência exacerbada ao cumprimento de regras mortas, sem sentido e sem razão de ser para os sujeitos, do rígido cumprimento de horários e reuniões – como se cumprir a hora cronológica fosse mais importante que a aprendizagem e o tempo interno da aprendizagem de cada um – enfim, o ídolo do currículo que tem cumprido a função moderna do humanismo que consiste em letrar, não o maior número de pessoas possíveis visando sua emancipação, mas sobretudo, letrar para criar uma divisão de classes entre os que saberão fazer uso das palavras e das letras para subjugar o próximo; aqueles que farão uso da palavra para enredar o maior número possível de pessoas num

sistema aviltante cuja dignidade humana é reduzida a farrapos, pois, nas engrenagens do sistema, elas não farão diferença.

O humanismo é sempre uma meia verdade. Nada entrega por inteiro, nada traz de emancipatório a não ser para alguns privilegiados. A situação mais crítica é quando se utiliza a ferramenta do pensar para corroborar com esse modelo colonial e burguês negando uma condição que não é ontológica, mas, imposta sobre muitos como se tal fosse. Isto é, entre esclarecidos e esclarecedores há uma ideologia que perverte e macula o ato de educar, e o institui como moeda de opressão. Sugerimos que o currículo é um dos maiores responsáveis por essa cisão e essa primeira forma de domesticação na qual são os ídolos, as velhas verdades (NIETSCHE, 2008, p. 94) que tem voz e vez.

Cabe ressaltar aqui a compreensão trazida por Michael Yaoung sobre a função da escola. Para que servem as escolas?, ele pergunta. Parafraçando-o, para que serve o currículo? E podemos chegar as mesmas conclusões que Young a respeito das escolas, afinal, como coloca o autor: “a questão ‘para que servem as escolas?’ expressa tensões e conflitos de interesses na sociedade mais ampla” (YOUNG, 2007, p. 1287), isto é, o currículo e a escola expressão uma dimensão política de primeira ordem, afinal, os cidadãos são por ela formados e chamados a contribuir de alguma maneira com suas existências engajadas num tecido social mais amplo.

Nas discussões de Yaoung (2007) acerca do currículo percebemos essa via de mão dupla colocada às escolas e ao currículo, que tipo de saberes produzimos: aqueles que emancipam (saberes poderosos), ou que domesticam (saberes dos poderosos)? Vemos assim que, sem delimitar seu posicionamento político, a educação por meio dos currículos, pode incorrer em grave erro de compreensão de sua função e de seus fundamentos com o próprio Young coloca:

Mais sutilmente, há uma ideia bem diferente de educação que ainda encontra expressão na ideia de listas de conteúdos das disciplinas. É a ideia de que o objetivo da educação é a mera transmissão de conhecimento em diferentes áreas específicas. A ideia de educação como transmissão de conhecimento, com certa razão, tem sido duramente criticada por pesquisadores da área da educação, especialmente sociólogos da educação (YOUNG, 2007, p. 1293).

Essa ideia de transmissão, sobretudo de uma cultura que se considera melhor, a cultura dos civilizados vai sendo imposta, e o currículo é reflexo desse modo de entender a realidade como algo a ser passivamente assimilado. Estas

bases de educação como transmissão de conhecimentos se assentam nos ideais do humanismo, afinal, desde os seus fundamentos, de acordo com os estudiosos, o humanismo é um movimento literário e filosófico que assenta as bases para o saber moderno, ou direciona a tipologia e orientação da cultura moderna. Se diz também que o humanismo é toda filosofia que se ocupa da natureza do homem e dos limites ou interesses do próprio homem. Mas, quais são os limites e os interesses do homem? E, se em outras filosofias o homem é dissecado e particularizado, elas serão menos humanistas? Deve haver algo que distinga a cultura moderna, da cultura que se pretende pós-moderna, no que se refere ao humanismo. Sloterdijk referencia a cultura humanista através da longa e árdua tarefa de letramento, ou alfabetização, que repousa na tradição dos clássicos e que afirma a supremacia de uma determinada cultura em detrimento da outra, a esse respeito ele escreve que:

[...] os homens dos tempos históricos poderiam ser definidos como aqueles animais dos quais alguns **sabem ler e escrever** e outros não. Daqui, é só um passo, ainda que ambicioso, para a tese de que os homens são animais dos quais alguns dirigem a criação de seus semelhantes enquanto outros são criados – um pensamento que desde as reflexões de Platão sobre a educação e o Estado faz parte do folclore pastoral dos europeus (SLOTERDIJK, 2000, p. 44).

De acordo com Nicola Abagnano, o humanismo é “um aspecto fundamental do Renascimento, mais precisamente o aspecto em virtude do qual o Renascimento é o reconhecimento do valor do homem em sua totalidade e a tentativa de compreendê-lo em seu mundo, que é o da natureza e da história” (p. 602). E, de acordo com isso, o humanismo apresenta algumas teses fundamentais, como o reconhecimento da totalidade do homem, da historicidade do homem, do valor humano e da natureza do homem. E isso tem a ver com o folclore dos europeus que pensam ser uma raça distinta, humanizada e civilizada das demais etnias em vista de sua formação e suposto esclarecimento.

Essa compreensão da realidade engendrará o que Nietzsche reconheceu como sendo a pastoral humana, isto é, que cada homem permaneça ancorado no mundo da vida como ovelhas, cujos pastores são ditados por uma cultura da opressão, onde um modelo dominante é posto e evidenciado como sendo o melhor. A opressão surge no âmago dessa disputa. Todo oprimido, na realidade, foi transformado antes em ovelha, e em nosso estudo queremos indicar o

currículo escolar como esse possibilitador de domesticação e banimento da autonomia e de um saudável esclarecimento construído pelos próprios sujeitos.

A DENÚNCIA DA DOMESTICAÇÃO EM SLOTERDIJK E NIETZSCHE

Quando surge Nietzsche e sua filosofia do martelo, a cultura ressentiu-se, pois, ele colocara abaixo as esperanças tão duramente construídas, mas assentadas sobre a ilusão. Ao trazer o questionamento de toda ordem estabelecida, uma nova possibilidade de fazer filosofia, de questionar até o mais inquestionável pensamento passou a ter voga entre a produção de teorias e construção de ideias.

Por isso a sua obra Assim falava Zaratustra, pode ser considerada um marco do assentamento desse modo outro de fazer filosofia. Chama-nos a atenção como o filósofo desconstrói todos os valores vigentes, do parentesco às instituições convocando-nos à liberdade interior e de valores.

É por essa razão que ele propõe o Übermensch, o além-homem. Gostaria de que os currículos e a educação propusessem a ideia de além-alunos, de além-estudantes, estes que estão para além do que propõe uma lista de conteúdos que, mais do que ser simplesmente assimilada, é problematizada. Aliás, eis uma boa razão para o fracasso e o esgotamento que encontramos em nossas salas de aula: existencialmente somos seres da problematização. Se nada nos questiona, se nada nos tira do lugar, se nada nos faz transitar numa verdadeira proposta de construção do conhecimento, então, estamos fadados ao fracasso. Nada há por se fazer a não ser aceitar que a sala se transforme em cela, que o lugar da libertação intelectual dos sujeitos se transforme em prisão.

Sloterdijk inspira-se na leitura de Nietzsche para fazer sua denúncia. Diz ele que há duas forças opostas no ser humano: a domesticadora e a criadora. Para domesticar basta reconhecer o homem como dado de antemão pois assim será possível “aplicar-lhe então seus métodos de domesticação, treinamento, formação – convencido que está das conexões necessárias entre ler, estar sentado e acalmar” (SLOTERDIJK, 2000, p. 39).

Para Sloterdijk tornou-se importante pensar a respeito da questão dos fundamentos da formação do homem. Se, tal como ele propõe, devemos refazer o caminho de nossa formação, porque recair no erro da padronização tão cruel do currículo? Por que no lugar de estabelecer outras diretrizes, outras pedagogias para sujeitos também outros, diferentes, que não aceitam mais este estado falido da proposta curricular, por que não construir outros caminhos, redesenhar os

contornos de toda a prática da educação efetivada nas escolas, desde o currículo até as práticas didáticas?

Frente a esses desafios é mais fácil sucumbir ao que é mais fácil, porém, já fadado ao fracasso, pois, se reconhecermos com Sloterdijk certos fracassos da história humana, perceberemos que:

O que ainda domestica o homem, se o humanismo naufragou como escola de domesticação humana? O que domestica o homem, se seus esforços de autodomesticação até agora só conduziram, no fundo, à sua tomada de poder sobre todos os seres? O que domestica o homem, se em todas as experiências prévias com a educação do gênero humano permaneceu obscuro quem – ou o quê – educa os educadores, e para quê? Ou será que a questão sobre o cuidado e formação do ser humano não se deixa mais formular de modo pertinente no campo das meras teorias da domesticação e educação? (SLOTERDIJK, 2000, p. 32).

Vemos nessa passagem a necessidade de uma articulação entre a formação e o posicionamento político. Por isso o engajamento como algo que contém aprendizagens é importante para a construção de uma consciência realmente política que poderia nos ajudar nesse processo de emancipação e de mudança de estrutura.

CURRÍCULO EDUCACIONAL E EXISTENCIALISMO: UMA PROPOSTA DE LIBERTAÇÃO

A educação é uma questão que implica a existencialidade¹³¹ dos sujeitos e a busca de um sentido específico que aborde sua realidade. Como tal, ela dá conta da formação do ser humano, e essa dimensão poderia ser encarada como um possível objeto epistêmico próprio seu¹³², orbitando em torno da dimensão existencial e subjetiva da realidade humana com todas as exigências que lhe são

¹³¹ Esse termo significa a existência específica do indivíduo, ou subjetividade existente. Neste caso é radicalmente diferente dos demais seres existentes. Estes, não possuem existencialidade, no sentido de serem problemas para si mesmos, apenas o ser humano possui esse caráter de ser atrelado a sua subjetividade.

¹³² Veja-se a este respeito o texto homônimo do Professor Doutor Ferdinand Röhr, que propõe que o objeto epistêmico próprio da educação deveria ser a formação humana. Nos posicionamos a favor dessa compreensão.

pertinentes, transferindo-se à esfera de uma discussão entre a educação e uma compreensão de sujeito existencial, livre, partícipe e responsável pela sua própria construção, pelos seus projetos e pelos projetos de mundo e de cultura, que são trazidos ao mundo por ele, culminando com uma experiência de engajamento como uma tarefa radical e inalienável da educação.

Reconhecendo, como âmbito privilegiado de teorização, a prática da educação, o estudo da subjetividade e da formação humana a ela inerente, numa perspectiva existencial é a proposta deste artigo que, diante dos argumentos da domesticação pretende situar e afirmar a possibilidade do processo pedagógico do engajamento como possibilidade de ampliação e implicação dos indivíduos concretos na formação de suas vidas, de outros sujeitos, isto é, outras subjetividades, partindo da análise existencial da subjetividade e do engajamento na teoria sartriana¹³³ em colaboração com a tradição da fenomenologia existencial, de Kierkegaard como pioneiro da discussão sobre a relevância da subjetividade para a filosofia da existência, evidenciando dimensões do existente explicitadas pela capacidade de comprometimento com a realidade, através de sua liberdade, sua responsabilidade, sua transcendência, seu projeto de construção no mundo e do mundo e um possível enraizamento da consciência na vida prática, em um tipo de compromisso pedagógico, isto é, que aponte para o ensino-aprendizagem, mas também, político e ético, que parte de si em direção aos outros. O engajamento traz como algo inerente a si a colocação do problema da luta entre as classes¹³⁴, entre consciências, entre posições que afirmam um polo privilegiado que oprime o “menos favorecido”, que abre uma cadeia de interesses revestida por preconceitos históricos que se evidenciam nas posições de luta dos sujeitos, sobretudo das minorias que lutam por lugares de equiparação social. Todas essas dimensões citadas só nos joga na face que a educação não deve restringir-se ao ensino das letras – projeto do humanismo – mas, que ela é, em sua essência, luta política e como tal precisa ser vista. Pois, é uma das urgências da condição da educação que o indivíduo se encontre situado numa

¹³³ A teoria de Sartre explicita-se no existencialismo por ele defendido e pela fenomenologia. Posteriormente ele acrescenta a seu *corpus teoreticus* o marxismo.

¹³⁴ Veja-se a este respeito o terceiro volume das memórias de Simone de Beauvoir, *A força das coisas* (2009), também chamada na tradução de Sérgio Milliet de *Sob o signo da história*, vol. I e II (1965), onde são relatadas a experiência de engajamento de Sartre que ainda não tinha se filiado a nenhum partido de esquerda, mas que, já lutara contra o colonialismo francês, e contra a tradição das políticas de direita bem como da cultura burguesa.

conjuntura bem definida, quer por ele, quer por outrem e assuma uma posição, afinal, entendemos educação como uma ponte entre o sujeito e a realidade. Por outro lado, a educação está bem situada no mundo, ancorada na realidade e, como tal, não pode ser considerada um ato desinteressado (COELHO, 2002, p. 37), mas entendida em suas profundas dimensões de engajamento, de posicionamento político, como realidade que suscita problemas, que solicita profundas reflexões sobre sua condição e a condição humana, e de para quem e para que ela serve. Que pergunte que tipo de saberes ela produz (YOUNG, 2007), se estes saberes emancipam ou domesticam, se incluem ou excluem, entendendo de antemão, que aquilo que se produz, por exemplo, nos espaços de ensino, como escolas, espaços não formais de ensino, e que são parte da atividade prática da educação, reverbera – ou pelo menos deveria reverberar – na sociedade, através das posturas e visões de mundo que vão sendo moldadas e construídas através das relações pedagógicas e que, como fruto da atividade da educação, as pessoas são capazes de modificar a estrutura da realidade em todas as suas esferas. Por isso, a educação não é neutra, e como afirma Freire, é um ato político (FREIRE, 2005). Portanto, no contexto da pesquisa da qual surge este artigo e dos acontecimentos sociais em torno da educação e dos sujeitos com ela envolvidos, cabe-nos perguntar: tem a educação ainda algum sentido? E se tiver sentido, por quais meios o encontraremos? Sinalizamos aqui para a relação da educação com o engajamento como um dos possíveis sentidos para a educação contemporânea.

Os questionamos levantados no parágrafo anterior não são tão simples de responder devido à conjuntura política que atravessa a educação e a assenta em nosso país; mas, sobretudo, por causa de compreensões difusas e por vezes equivocadas de sujeitos, subjacentes à educação, e que precisam ser problematizadas constituindo-se para nós como um dos maiores desafios de fundamentação teórica desta pesquisa e para a elucidação do pensamento de teóricos comprometidos com as questões educacionais. Por isso, precisamos abordar qual a concepção de subjetividade que apresente uma crítica ao modelo de sujeito moderno, do sujeito do humanismo, subalternizado e domesticado, que apresente uma compreensão radicalmente oposta de subjetividade, situando-a num tempo e com uma tarefa específica, haja vista que, numa sociedade dividida entre poderes, onde o concurso das subjetivações se estabelecem no jogo social, visibiliza-se imperativos de luta ideológica que perpetua a situação subalternizada dos sujeitos em desigualdades que se assentam historicamente. Um estudo da subjetividade aplicado à educação pode favorecer a superação deste dado estabelecido até então, pois, como argumenta Ildeu Moreira Coelho:

Sendo a escola uma instituição da sociedade civil, nela se manifestam todos os conflitos, os antagonismos que constituem a existência desta. Ora, em nossa formação social encontramos duas classes fundamentais, cujos interesses se excluem radicalmente. Trata-se, portanto, de uma formação social não-homogênea, fundada em interesses antagônicos, não harmonizáveis. O conflito constitui a essência de interesses realmente comuns e o aparecimento de um verdadeiro consenso, sem a superação da divisão social (COELHO, 2002, p. 37).

E, através do reconhecimento destas distinções e segregações sociais – isto é, por meio da conscientização – as subjetividades engajadas reconheceriam seu lugar, sua posição e papel de sujeitos ativos e construtores tanto das desigualdades – postas no mundo como estruturas vigentes – quanto da superação destas. O que está em jogo é o reconhecimento da subjetividade que se enxerga como liberdade engajada e que não precisa oprimir outras subjetividades porque entende em profundidade a sua condição. Aqui podemos tocar no processo de conscientização freireana¹³⁵ como condição subjetiva existencial que descreve o sujeito que defendemos nesta pesquisa. Em um tempo em que o imperativo é o fazer, é a execução da técnica, que esquece o ser e foca em cheio a dimensão do aparecer (FROMM, 1982), do executar, do mostrar, o sentido existencial subjetivo é uma urgência com a qual a educação precisa se ocupar e revestir-se. Cabe aqui, portanto, uma crítica contundente àquilo em que foi transformada à educação ao despir-se do seu sentido humanizador e não humanista, e revestir-se de burocracia, negando identidades, sentidos e valores que estão para além do que é mera técnica e pior ainda, servindo como mídia de espetáculo para plataformas políticas já falidas em sua proposição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este texto quisemos por em evidência uma discussão que encontra respaldo na atualidade da educação brasileira por meio de uma política

¹³⁵ Lembramos aqui que, notadamente, Freire reconhece o existencialismo como uma de suas influências. A noção de sujeito freireano apontado como aquele que pode ser-mais, isto é, sujeito do vir-a-ser, da transcendência, sujeito de projeto, são ideias que fundamentam a antropologia existencial em pensadores que vão desde Karl Jaspers, Gabriel Marcel, até Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, entre outros.

educacional de assentamento de uma base curricular nacional comum. Denunciamos seu caráter domesticador, que vai de encontro ao que educadores tanto lutaram por conquistar para o desenvolvimento da educação no Brasil e que perdem espaço, pois, de uma base curricular fechada como esta para o silenciamento e a morte das subjetividades de estudantes e professores o caminho é pequeno.

O cerne do nosso debate ficou circunscrito às teorias de Nietzsche e Sloterdijk com uma participação da fenomenologia existencial de Sartre. A ideia sumária era indicar uma subjetividade como projeto que aponta para a construção de si mesma ao mesmo tempo em que estabelece relações de intersubjetividade concorrendo na construção dos destinos do mundo. Embora a solidão, a derrelição do sujeito seja uma condição sine qua non sua, ele pode escapar dessa prisão ao estabelecer laços de responsabilidade com outras subjetividades ao se engajar no mundo.

Criticamos aqui a ideia e o estabelecimento da BNCC que trará enormes prejuízos a dimensão de emancipação e autonomia dos sujeitos. Relacionando os pensadores e as ideias aqui apresentadas vislumbramos possibilidades de construir um novo amanhã para a educação, ou uma Além-educação. Para isso precisamos ainda caminhar muito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O educador: vida e morte*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MARTINS, Joel; BICUCO, Maria Aparecida Viggiani. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

LUIJPEN, Wilheumus Antonius Maria. *Introdução à fenomenologia existencial*. Trad. Carlos Lopes Mattos. São Paulo: EPU, Ed. Universidade de São Paulo, 1973.

NIETSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. Trad. Mário Ferreira do Santos. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Crepúsculo dos Ídolos*. Trad. Paulo César de Souza. 5ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. *Fundamentos Filosóficos da Educação*. Trad. de Ronaldo Cataldo Costa. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um Humanismo*. Trad. de Rita Correia Guedes. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. *O Ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Trad. de Paulo Perdigão. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano*. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

- LXXXV -

A ESCOLA ENTRE OS MITOS DE APOLO E DE DIONISO

Juarez Melgaço Valadares¹³⁶ – UFMG/DMTE

Maria Clara Pereira Santos – UFRN / Centro de Educação –

INTRODUÇÃO

Justificativa

O filósofo Friedrich Nietzsche (1844-1900), ao problematizar a relação entre as divindades Apolo e Dioniso, presentes na tragédia Grega, traz à tona uma tensão que direciona a própria história. Por um lado, uma tendência Apolínea, usada para conceituar aquilo que é racional e útil à sobrevivência da espécie: aquilo que nos tira da escuridão da ignorância e nos leva à luz da razão. Para Nietzsche, a razão apolínea é aquela que surge com o rompimento do que é dionisíaco na filosofia grega, do que é o “desmedido” ou incontornável (NIETZSCHE, 1992). O dionisíaco deveria dar lugar ao apolíneo, comedido e controlado, organizado a luz da razão instrumental que assim o é por preestabelecer um pragmatismo operacional que lhe indica como melhor sobreviver individualmente, ignorando que “o mundo não é o substrato de uma razão eterna, pode-se prova-lo definitivamente pelo fato de que essa porção do mundo que conhecemos – quero dizer nossa razão humana – não é muito racional.” (NIETZSCHE, 1979, p.17).

¹³⁶Estágio de Pós-doutorado no Centro de Educação da UFRN. Com auxílio da CAPES.

A educação também vivencia essa tensão: por um lado, construir uma escola que direcione as nossas crianças para se integrarem a uma cultura hegemônica, e, por outro, uma educação que respeite os interesses e as concepções dos alunos em seu cotidiano. Percebemos duas grandes narrativas no campo da educação: a primeira, a proposta de uma escola apolínea, apoiada na razão, onde o conteúdo é um fim em si mesmo, e cabe ao sistema educativo manter um controle quando o aluno não atinge os objetivos propostos. A segunda narrativa refere-se à construção de uma educação na qual os processos de socialização se transformam em processos de aprendizagem, e os alunos são protagonistas das propostas de trabalho. A educação tem em vista os processos interativos e socializadores que caracterizam cada tempo do desenvolvimento: infância, adolescência e da juventude. Estamos, assim, na busca de uma escola dionisíaca, na qual o aluno é o centro, e o professor e a docência se configuram a partir do aprendiz. Deparamos, assim, com a educação oscilando entre os mitos de Apolo e Dioniso. Nosso objetivo é mostrar as características de cada um deles, associando-as a diversas situações do cotidiano escolar. Para tanto, utilizamos relatos e discursos de docentes, presentes na literatura, a partir da implantação da proposta pedagógica implantada na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em 1995: a Escola Plural (BELO HORIZONTE, 1994). A proposta tinha como meta a produção do *homo ludens*.

A Escola Plural trouxe mudanças significativas na educação local em função de seus eixos norteadores, considerados ousados e inovadores. Porém, houve uma grande resistência, principalmente entre os professores do Ensino Médio, que defendiam a volta a uma escola tradicional. Em função dessa tensão em uma escola da rede municipal, este trabalho aponta os impasses gerados, e as saídas propostas, a partir dos mitos de Apolo e Dioniso. Compreender a organização do trabalho pedagógico após a implantação das novas diretrizes pode se constituir em ferramenta importante na formação de professores.

Os mitos de Apolo e Dioniso

Os termos apolíneo e dionisíaco referem-se aos deuses Apolo e Dioniso, tratados como dicotômicos por Nietzsche (1992) em seu livro “O Nascimento da Tragédia”. Apolo representaria o espírito da ordem, da racionalidade, da forma e da harmonia, revelando experiências que se ligam à exatidão: a razão pode dominar a vida pela sua capacidade de calcular, medir e ordenar as coisas. Consideramos que o mito de uma escola apolínea é aquela na qual predomina, em seu limite, uma racionalidade abstrata,

caracterizada pela cassação da subjetividade. A tecnicidade cria um controle do tempo que reduz o espaço simbólico, diminuindo a flexibilidade da ação e as interações entre os sujeitos. O Professor recusa em aceitar a mudança, uma vez que o novo ameaça romper com uma ordem da qual ele faz parte e impõe suas normas. Busca-se, assim, a perfeição idealizada no trato com o aluno, no controle incessante sobre o seu comportamento.

Por sua vez, Dioniso se ligaria à vida, ao encontro, ao espírito da arte e da vontade de viver de forma extasiada. Por estar ligado ao florescer da terra, Dioniso é a expressão da vida como uma experiência autêntica, na qual a alegria é vivida quando a situação o pede e o sofrimento não é negado quando a dor se lhe apresenta: nada racional e comedido, mas no patamar que a vivência exige. Dioniso expressa a mudança e a transformação enquanto parte da vida. Numa escola com essa tendência espera-se que a singularidade da voz de cada um possa surgir em um espaço simbólico ampliado, garantindo a tolerância com a cultura deste aluno. A escola dionisíaca reforça a liberdade do tempo para reflexão e para a convivência, por se basear no degustar da vida em um estado de arte, pois a vida é a obra de arte construída pela vivência do sujeito: escutar, e falar, faz parte da construção do outro e da identidade de si mesmo, e as relações que são entrelaçadas no viver são os tons que dão materialidade a obra de arte, que é a vida “Ele é salvo pela arte, e através da arte salva-se nele – a vida.” (NIETZSCHE, 1992, p 55). O processo formativo não se refere exclusivamente a aspectos cognitivos, mas se liga ao reconhecimento do outro, ao experimentar da relação do sujeito com os sujeitos e do sujeito com o mundo e é por meio desse transbordar que a escola torna-se parte do fenômeno estético, do existir como obra de arte de si mesmo. Essa vivência estética é ignorada pela escola apolínea à medida que ela torna oca a dialética entre a objetividade e a subjetividade que forma o humano.

A Escola Plural

Em 1994 foi apresentada, pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Belo Horizonte (SMED-BH), a proposta denominada Escola Plural (BELO HORIZONTE, 1994). Pode-se dizer que as suas diretrizes norteadoras aproximam-se de uma escola dionisíaca. A partir da década de 1980 o movimento de renovação pedagógica atingiu grande parcela dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). Em 1989 realizou-se o 1º Congresso Político Pedagógico da RME-BH, com definições (BELO HORIZONTE, 1990) importantes, ligadas à democracia e autonomia

escolar: a definição de eleições diretas para a direção das escolas por meio de voto direto e universal, para um mandato de dois anos.

Quanto ao desenvolvimento de projetos pedagógicos foram decisões do Congresso: a) a destinação de 20% da carga horária do professor para elaboração de projetos; b) atribuição de quinze horas a mais para os coordenadores de área nas escolas de 5ª a 8ª série e 2º Grau; c) duas horas semanais coletivas definidas pelas escolas de Pré à quarta série para reuniões coletivas. Por fim, a criação de um Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE). O CAPE foi criado em 1991.

Em 12/12/1994, já no Governo da Frente Popular, eleito em 1992, encaminhou-se ao Conselho Estadual de Educação, para apreciação, a proposta Escola Plural, como meio de legitimar as práticas inovadoras e transgressoras em andamento nas escolas municipais. O texto apontava os principais eixos da Proposta: em primeiro, propunha uma concepção mais plural do direito à educação, procurando tanto incorporar no currículo as novas dimensões da formação humana recolocadas na luta pelo direito à educação quanto recuperar a escola pública como lugar privilegiado da cultura.

Segundo o Caderno 0 (BELO HORIZONTE, 1994), a proposta mexia não apenas com as organizações dos tempos e espaços da escola, mas com as práticas e culturas dos sujeitos nela envolvidos. Propunha romper com uma lógica excludente e tradicional presente nas escolas, deslocando o debate dos conceitos de eficiência e ensino – característicos de uma escola apolínea – para os processos humanizadores, próprios do mito dionisíaco. Compreender as diversidades cognitivas e culturais advindas dos processos de inclusão de todos os alunos implicava criar uma tolerância com outros saberes e outras culturas até então marginalizadas do espaço escolar.

A pesquisa ocorreu pela revisitação de trabalhos já publicados: uma tese de doutorado contendo entrevistas de docentes sobre suas práticas após a implantação da Escola Plural (VALADARES, 2008), e trabalhos decorrentes da tese anterior, mas com análises específicas das escolas (VALADARES; VILLANI; 2007). Acreditamos que compreender os discursos e práticas que circularam nas escolas, após a chegada da Escola Plural, sob a ótica dos mitos de Apolo e Dioniso, permite refletir sobre as contribuições desse texto para uma educação comprometida com a aprendizagem e cidadania.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise a seguir refere-se à tensão entre as tendências apolíneas e dionisíacas presentes nos discursos docentes de uma escola da RME-BH, dez anos após a Escola Plural (VALADARAES; VILLANI, 2007).

Um professor novato chega à uma escola onde os professores do Ensino Médio apresentam uma resistência feroz com a Escola Plural. No início o professor comunga da mesma opinião do grupo, pois acha que os alunos tiram nota zero em sua prova porque não estudam nada. Segundo eles, os alunos da Escola Plural são indisciplinados e agressivos, e muitos estão soltos – Fica difícil trabalhar com quem não tem limites.

Estamos diante de uma visão na qual o aluno possui muitos direitos e nenhum dever. Essa representação é apolínea: uma escola que busca a ordem e o equilíbrio precisa civilizar Dioniso, pois seu entusiasmo e alegria estimulam os alunos a esquecer de seus deveres completamente.

Segundo esses docentes, os alunos que esquecem seus deveres e compromissos são vagabundos, e devem ser excluídos do ambiente escolar. Estamos diante de um corpo docente que fala por si mesmo, propondo se distanciar das influências desestruturadoras que são enviadas do exterior.

Surge, nas falas dos profissionais, a proposta de isolamento desses grupos de alunos. Essa proposição converte-se na ‘negação’ que dá forma a um corpo social coeso e homogêneo. Apesar de pregar a união e aparentemente ter um discurso de coletividade e harmonia, o grupo docente está se distanciando das influências vindas do exterior. Essa é uma atitude que se relaciona com uma característica apolínea, pois pensar diferente implica pertencer ao mundo dionisíaco, ultrapassar a medida e o conhecimento próprio que é exigido pelos seguidores de Apolo.

Decorre daí que o professor novato se adegue rapidamente ao discurso do grupo. Ele começa a se sentir incomodado quando não consegue modificar o comportamento de seus alunos apenas com a “seriedade de suas aulas, semelhantes a que ele dava na rede particular de ensino”.

A escola propõe aulas diretivas, centradas nos conhecimentos herdados da sociedade ocidental, pois amadurecem os estudantes, *especialmente aqueles com origem social desestruturada. Essas aulas servem para desenvolver o valor do que é dever, em contraposição ao valor do que seja direito.*

Concluimos que o professor novato passou a viver uma situação de ambiguidade: manter-se numa tendência apolínea, ou romper com as normas daquele grupo, numa conduta mais ligada a Dioniso. Em suas buscas reencontrou com o Professor **D.** de Prática de Ensino:

Eu voltei a andar com o **D.** (Professor da UFMG). A gente montou um grupo de discussão sobre ensino de astronomia. Ele dava aula em um colégio municipal e aí contou um pouco o que acontecia quando começou a surgir o que eles chamavam de alunos diferentes: “Que linguagem que esses alunos tem, que linguagem que a gente tem que ter com esses alunos?” Então a gente conversava muito sobre isso. Então o **D.** foi para mim um elemento importantíssimo, para eu começar a estar reconhecendo que tipo de aluno eu tinha na realidade.

A brecha revelada nos encontros com o Professor **D.** situava não apenas as formações em Física mas em uma relação com o desconhecido que requer – em vez de mais conhecimento na lógica de acumulação – o reconhecimento, segundo a lógica das diferenças culturais, e outras verdades e sujeitos culturais (MARTINS-BARBERO, 2006; apud VALADARES, 2008). Um novo modo de perceber seus alunos, de contar e de dar conta, o surgimento de uma nova sensibilidade. A partir dessa sensibilização, que induziu a reflexões sobre a própria prática, o professor reencontra outros elementos que participaram de sua trajetória formativa: o material do GREF (Grupo de Reelaboração do Ensino de Física). O excerto a seguir mostra a apropriação transformadora que o professor fez de sua herança:

Eu fiquei “puxa vida, o quê que eu estou fazendo?”, e na época o ensino médio não tinha livro, e aí eu comecei a usar o livro do GREF e achei assim a proposta do GREF muito legal. E aí eu achei que houve uma ressonância melhor, aconteceu uma coisa muito legal. Principalmente no terceiro ano o GREF trabalha muito os elementos, as partes do chuveiro, ferro elétrico, e o que é uma coisa muito próxima da maioria dos estudantes ... as donas de casa levavam ferro para a gente brincar, desmontar, o pessoal levava chuveiro. E eu vi que começou a ter bom resultado.

A partir desses elementos encontrados e criados, surgiram novas possibilidades do trabalho pedagógico em sala de aula. Porém, nos parece que o elemento essencial nessa mudança foi o reconhecimento que alunos e coordenadores fizeram de seu trabalho. O trecho a seguir, mostra seu entusiasmo com as mudanças que aconteceram em sua prática:

Eu lembro que a coordenadora falava muito das coisas que eu fazia. **Principalmente os alunos**, os alunos tinham um carinho muito grande por mim, então eu achava que a coisa que eu estava fazendo estava surtindo efeito, isso que eu fazia tinha um reconhecimento.

Ao contrário do espírito de unidade e equilíbrio que percebe aquele grupo como pessoas iguais e que pensam da mesma forma, o culto a Dioniso proposto por nossa interpretação à prática transgressora do professor revela um olhar para o outro como individualidade, e, nessa visão, ele não os vê como um grupo homogêneo, mas como coletividade com seus processos diferenciadores. Porém, essa transformação com relação ao coletivo o deixa solitário: *ele para de frequentar a sala dos professores.*

CONCLUSÕES

Nietzsche afirmou que essas duas tendências são complementares e compõem a encarnação do homem que, para poder viver, necessita justamente do equilíbrio apolíneo e do êxtase dionisíaco. Percebe-se que romper com a tendência apolínea não curva a vara completamente para o outro lado: o professor constrói outro conhecimento, a partir daquele que foi herdado.

Neste trabalho se buscou as duas narrativas que permitiram uma leitura inédita sobre as cenas do cotidiano escolar. Uma das consequências desse estudo pareceu ser o deslocamento dos eixos que evidenciam os problemas e dificuldades na educação e que sugerem soluções técnicas imediatas, querecorrem à hegemonia da racionalidade técnica, e na transformação dos problemas éticos em problemas técnicos: *os alunos precisam de conteúdos para ser disciplinados.* Essa construção de uma identidade baseada na ordem estaria próxima do mito apolíneo. A insurgência contra esses lugares instituídos e a reafirmação do diálogo e do compartilhamento de pontos de vista aproximaria, por sua vez, a escola do mito dionisíaco. Ser professor nessa flutuação parece ser uma discussão importante para a formação docente. Essa afirmativa é consonante com aquilo que Nietzsche se refere ao falar sobre o que nos faz

imersão no fenômeno estético, o espectador que forma também o espetáculo (NIETZSCHE 1992). Implica que, independente dos elementos apolíneos encontrados na Escola Plural que se entrelaçam às necessidades objetivas do viver contemporâneo, o sujeito – aluno, professor, ou membros da sociedade – é colocado no centro, e os conhecimentos ali trabalhados devem ser escolhidos à medida que se relacionam tanto com a objetividade da sobrevivência, materializada como lógica do mercado quanto com a construção do sujeito em sua totalidade.

O que se mostrou, ao longo desse texto, foram as dificuldades e obstáculos à realização da tarefa básica – ensino e aprendizagem. O que se percebeu, e que foi chamado de uma narrativa apolínea, foram tentativas do instituído predominar sobre o instituinte, provocando o desenvolvimento burocrático contra a mudança, e o surgimento de formações repressivas, negadoras e defensivas.

Lidar com as pluralidades é aceitar o desmedido como meio possível. Nietzsche afirma que o desmedido revela-se como a verdade, a contradição, o deleite nascido das dores, falava por si desde o coração da natureza, pois o êxtase do estado dionisíaco, que nos abre ao fenômeno estético, promovendo a aniquilação das usuais barreiras e limites da existência ao torna a sobrevivência repleta de vida, de vivência pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal: 1º Congresso *Político-Pedagógico*. Belo Horizonte: PBH/SMED, 1990.

_____. Prefeitura Municipal: *Escola Plural: Proposta Política Pedagógica. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte* – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1994. Cadernos da Escola Plural. Caderno 0.

NIETZSCHE, Friedrich: *O Nascimento da Tragédia* (tradução de J. Guinsburg); São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____, *O Viajante E Sua Sombra*, São Paulo-SP, Escola, 1979.

VALADARES, J. M: *A Escola Plural*. Tese de Doutorado. – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2008.

VALADARES, J. M. & VILLANI, A: Narrativas de um Professor de Física. Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Ciências. *Atas CD-Rom*. – ABRAPEC: Florianópolis, 2007.

- LXXXVI -

O COMUM E O SINGULAR NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA NO COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRICULARES

Juliana Cândida dos Santos - UNIFAL-MG

Daniela Schiabel - UNIFAL-MG

Helena Maria dos Santos Felício - UNIFAL-MG

INTRODUÇÃO:

Constituído enquanto recorte do projeto de pesquisa “*A produção intelectual no Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo: construindo histórias, traçando horizontes*”, desenvolvido no âmbito de um protocolo de cooperação entre pesquisadores da Universidade Federal de Alfenas (Brasil) e da Universidade do Minho (Portugal), este trabalho objetiva mapear e analisar a produção acadêmica sobre o curso de Pedagogia, na produção acumulada do Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo.

Considerando que referido Colóquio, iniciado em 2002 e com edições bianuais, tem se constituído enquanto espaço legítimo para reflexão e problematização das questões curriculares e para divulgação de pesquisas realizadas, nos deparamos com uma produção científica, publicada em Atas nas sete edições anteriores do referido evento, passíveis de ser analisada.

A investigação que assume como objeto de análise esta produção científica, normalmente, identificada como pesquisa bibliográfica, por ser um tipo específico de pesquisa documental, cuja principal característica se deve ao fato de estar estruturada em um material deliberado por uma determinada

comunidade acadêmica, ou seja, já pressupõe uma determinada qualidade do conteúdo disponibilizado. (GIL, 2010).

Olhar para esta produção e considerá-la como objeto a ser explorado se constitui, no campo da produção do conhecimento, um importante instrumento que favorece uma leitura mais apropriada sobre o conhecimento produzido em uma determinada área de estudo, pois permite verificar o direcionamento para o qual se desenvolve as pesquisas científicas, a constatação das evoluções e dos enfrentamentos de um determinado campo de estudo assim como identificar lacunas e áreas prioritárias para o investimento. Entretanto, diante da quantidade e diversidade de trabalhos produzidos, alguns recortes temáticos foram necessários a fim de que este estudo pudesse atingir seu objetivo.

Neste sentido, considerando que a formação de professores é um eixo temático relevante na história do Colóquio, e no interior do mesmo, o curso de Pedagogia se apresenta com singular propriedade, mapear os trabalhos que fazem referência a este curso pode nos indicar o que se tem de comum e de singular na produção em torno do mesmo, sobretudo em função dos intensos debates efetivados nas últimas décadas acerca do currículo deste curso que, atualmente se caracteriza por formar professores polivalentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

PERCURSO METODOLÓGICO:

Mapear e analisar a produção acadêmica do Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, no que diz respeito ao Curso de Pedagogia, nas sete edições do evento, foi possível por meio do desenvolvimento de um estudo que contemple os pressupostos quantitativos e qualitativos de pesquisa.

Por um lado, o pressuposto quantitativo está ancorado nas medidas e cálculos mensuráveis que utiliza, “procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas.” (CHIZZOTTI, 2001, p. 52). Por outro, os pressupostos qualitativos de pesquisa privilegia a compreensão do objeto de estudo, uma vez que a mesma supõe a partilha das experiências, das percepções, das significações, dos conflitos, das contradições, das estruturas que os diferentes sujeitos constroem em torno das suas ações que estão vinculadas, diretamente, com o objeto que está sendo pesquisado (CHIZZOTTI, 2001).

Deste modo, mapear e analisar a produção sobre o Curso de Pedagogia, no interior do Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo assume um caráter inventariante e descritivo da produção científica e se justifica pela abrangência

em apontar os caminhos que vêm sendo tomados nas pesquisas e apreender a amplitude do que vem sendo produzido no referido campo.

Esta metodologia possibilita identificar a produção, analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas presentes nos estudos publicados em determinada temática (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Assim, em uma primeira busca no acervo, identificamos os trabalhos que trazem em seu título o termo “Pedagogia”. Posteriormente, ampliamos a busca pelo termo “Formação de Professores” e selecionamos aqueles que fazem referência ao Curso de Pedagogia. Estes trabalhos foram identificados com um código e após realizamos uma classificação temática, a partir dos objetivos propostos por cada estudo selecionado, caracterizamos e descrevemos a partir de categorias, tendo por base os os preceitos da análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

A PRODUÇÃO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA NA PRODUÇÃO DO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO:

O mapeamento da produção científica sobre o Curso de Pedagogia nas edições do Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, no período de 2002 a 2014, foram estruturadas a partir de diferentes categorias, como indicam as tabelas abaixo.

Considerando a sua especificidade na formação de professores para a Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a formação para a gestão e pesquisa, o Curso de Pedagogia é objeto de análise em muitos trabalhos apresentados nas diversas edições do Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo. Na tabela 01 demonstramos a quantidade expressiva de trabalhos exclusivos sobre este curso.

Tabela 01 – Trabalhos sobre o Curso de Pedagogia, no Colóquio Luso Brasileiro de Currículo.

Edições	Ano de realização	Número de trabalhos
I	2002	04
II	2004	10
III	2006	07
IV	2008	28
V	2010	27
VI	2012	10
VII	2014	17
Total		103

É fundamental reconhecer que se trata de um curso, no interior do campo da formação de professores, cuja problematização traz uma carga histórica e política (AGUIAR et al, 2006), contribuindo para que o mesmo seja o alvo de tensas e intensas análises em função, sobretudo, da sua indefinição, enquanto campo científico, epistemológico e profissional.

Uma vez definido pelas últimas diretrizes como uma formação cuja base se estrutura na docência (BRASIL, 2005), o curso de Pedagogia assume o campo profissional do professor que, segundo Roldão (2007, p. 94), trata-se de “uma construção histórica-social em permanente evolução”, complexa por sua natureza e de difícil compreensão para alguns que não o consideram um campo científico por justificar, equivocadamente, a inexistência de um saber próprio, como é o caso da medicina, engenharia, arquitetura, dentre outros.

Quanto ao pressuposto da pesquisa, todos os estudos se intitulam como uma pesquisa qualitativa e, em relação ao delineamento da pesquisa, como mostra a tabela 02, identificamos, por um lado, a pesquisas de cunho bibliográfico, cujo objeto de análise se centra em estudos teóricos, em documentos oficiais, em Projetos Pedagógicos dos Cursos e em materiais didáticos utilizados no Curso. Por outro lado, as pesquisas de campo, como aquela caracterizada pela inserção no contexto, são identificadas como pesquisa-ação, estudo de caso, pesquisa explicativa, pesquisa descritiva, pesquisa participante, pesquisa exploratória e pesquisa etnográfica.

Tabela 02 – Delineamento da Pesquisa.

Delineamento da Pesquisa	Número de trabalhos
Pesquisa Bibliográfica	37
Pesquisa de Campo	66
Total	103

Estes dois delineamentos foram assumidos enquanto categorias centrais, a partir dos quais estruturamos as subcategorias de análise, conforme a tabela 03.

De modo geral, tanto as pesquisas bibliográficas como as pesquisas de campo, analisam e retratam realidades de cursos específicos, de situações localizadas e pontuais que, problematizam diferentes situações e elementos que envolvem a reflexão em torno do currículo do curso de Pedagogia.

Embora, a diversidade de objetivos está apresentada na totalidade dos trabalhos, foi possível realizar o emparelhamento dos estudos por semelhanças,

a fim de traçarmos um panorama revelador dos aspectos que foram mais pesquisados neste conjunto de trabalhos.

Tabela 03 – Organização de categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	N	%	
Pesquisa Bibliográfica	Impactos das Políticas Educacionais	11	30%	
	Análise de “elementos” no currículo formativo	20	55%	36%
	Reformulação curricular	05	13%	
	EaD	01	2%	
	Impacto das Políticas Educacionais	03	4%	
Pesquisa de Campo	Reformulação Curricular	10	15%	64%
	Análise de “elementos” no currículo formativo	31	48%	
	Identidade Docente	20	30%	
	EaD	02	3%	
Total		103		

(a) As Pesquisas Bibliográficas:

No que diz respeito aos *Impactos das Políticas Educacionais*, identificamos a existência de trabalhos que problematizam a própria Política Educacional, sobretudo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (17.2008; 19.2008), apresentando limitações da própria legislação no que diz respeito à configuração do processo formativo no curso de Pedagogia. De um modo especial, um trabalho exemplifica como essas diretrizes apresentam mecanismos reguladores que cerceiam os saberes e fazeres dos alunos e dos docentes.

Nesta mesma vertente, identificamos outros trabalhos que analisam os direcionamentos curriculares que diferentes cursos tomaram a partir das definições políticas que implicam a formação do pedagogo (07.2008; 13.2008; 23.2008; 01.2010). Trata-se de estudos que evidenciam realidades pontuais e objetos específicos como adequação de carga horária, reestruturação de

disciplinas e de conteúdos, atividades complementares, atividades de pesquisa, entre outros.

De modo particular, um trabalho discute a configuração legal para o Curso de Pedagogia, problematizando as “habilidades” formativas deste curso, nomeadamente, a docência, a gestão e a pesquisa (18.2008; 03.2010), cuja ênfase é atribuída à docência e a gestão, correndo-se o risco da desintelectualização do profissional do magistério e a redução da atividade deste profissional em dimensões técnicas.

Grande parte das pesquisas bibliográficas apresentam *análises de “elementos” no currículo formativo* que procuram elucidar a maneira como tais elementos são apresentados nos currículos prescritos. Estes se materializam na busca de entender, por exemplo, como a diversidade cultural, as relações de classe e gênero se relacionam com a formação do professor (02.2002; 03.2002); de que maneira esses currículos prescritos abordam aspectos específicos como os sentidos da inclusão (01.2004); o caráter formativo do estágio e da prática pedagógica (04.2008; 21.2008; 05.2010; 10.2012); a presença de conteúdos e/ou disciplinas específicas no currículo formativo (08.2008; 12.2008; 04.2010; 10.2010; 11.2010; 17.2010; 28.2010; 01.2012; 02.2012); questões de identidade e de saberes profissionais (03.2012); entre outros.

Apenas um trabalho (06.2008) apresenta questões relacionadas à *Reformulação Curricular*. Da mesma forma, um trabalho (04.2012) evoca a realidade da Educação à Distância (EaD), mediante a análise de materiais didáticos impressos utilizados, nomeadamente, sobre Fundamentos da Educação e Currículo.

No nosso entendimento, a pouca expressividade de trabalhos que contemplem essas duas subcategorias, evidencia lacunas que é necessário explorar, em termos de investigação.

Em relação às reformações curriculares, tão necessárias e urgentes, sobretudo porque a maioria dos trabalhos apresentam essa questão como desejada e necessária aos cursos, inferimos que a reformulação curricular, por ser uma questão de difícil enfrentamento, em função das relações de poder atuam com veemência nas organizações curriculares, elas pouco acontecem no seu sentido mais stricto do termo.

No tocante à EaD e considerando a dissiminação da formação profissional, e o aumento de oferta de cursos de Pedagogia nesta modalidade de ensino, faz-se necessário um investimento investigativo relacionado à esses cursos, sobretudo no que diz respeito à garantia da qualidade do processo de formação inicial deste profissional.

(b) As Pesquisas de Campos:

As pesquisas de campo se apresentam em maior quantidade no inventário realizado, correspondendo a 64% dos trabalhos sobre o Curso de Pedagogia, divulgados nas edições do Luso-Brasileiro de Currículo. Sua totalidade expressam estudos desenvolvidos em contextos específicos que problematizam realidades e/ou o relato de experiências pontuais de um determinado curso.

Embora as subcategorias se mostram quase que idênticas àquelas exploradas no tópico anterior, sobre pesquisas bibliográficas, os trabalhos divergem em sua natureza.

No que diz respeito ao *Impacto das Políticas Educacionais*, os três trabalhos explicitam as consequências e/ou impactos de políticas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), entre outros, nos cursos de Pedagogia, sobretudo na formação dos acadêmicos (07.2012; 01.2014; 02.2014).

A incidências destes estudos privilegiam aspectos que valorizam a contribuição, sobretudo metodológica, destes programas na formação inicial de professores, apresentando-os como realidades que complementam a formação construída pela Instituição de Ensino Superior.

Nas pesquisas de campo, também identificamos que a maior parte dos trabalhos (48%) dizem respeito à *Análise de “elementos” no currículo formativo*. Dentre eles, identificamos a problematização de componentes curriculares relacionados à Prática Pedagogia e/ou ao Estágio (2.2004; 03.2004; 04.2004; 05.2004; 07.2004; 04.2008; 15.2008; 16.2008; 05.2010; 19.2010; 09.2012; 10.2012), que continuam, em sua generalidade, problematizando a relação entre a teoria e a prática no processo de formação inicial.

A presença deste tipo de problematização perpassa, pelo menos as últimas duas décadas de construção de conhecimento no campo, e a sua reincidência nos mostra a capilaridade deste tema, sobretudo pela complexidade na qual o processo de formação inicial de professores está inserido.

Quanto à *Reformulação Curricular*, os trabalhos apresentam questões relacionadas às possibilidades de implementação de habilitações específicas, às necessidade de definições de parâmetros para a formação e de reelaborações de currículos formativos, e sobre a inclusão de disciplinas semipresenciais (13.2004; 10.2008; 11.2008; 28.2008).

Nota-se que a percepção acerca da reformulação curricular, descritas nos trabalhos, circunscrevem-se em situações pontuais que tentam fazer interferência no currículo formativo. A ausência de trabalhos que apresentem a reformulação curricular, enquanto processo de redimensionamento global de uma determinada proposta formativa, nos permite inferir o quanto este processo abarca uma complexidade inerente, uma vez que envolve a congruência de todos os sujeitos participantes deste currículo.

A *Identidade Docente* é uma subcategoria que agrupou 30% dos trabalhos de campo analisados (04.2006; 07.2006; 03.2008; 05.2008; 24.2008). A expressividade dos trabalhos, sobretudo no que diz respeito à definição da identidade docente do profissional formado pelo curso de Pedagogia, bem como a afirmação da docência como atividade profissional a ser desenvolvida pelo pedagogo(a) e, conseqüentemente a problematização da identidade docente no currículo de formação inicial deste profissional, são indicados nos trabalhos como necessidades que precisam ser “definidas” e mesmo assumidas no processo de formação.

A EaD, enquanto modalidade de ensino que tem crescido no que se refere à oferta de cursos à distância, foi objeto de 3% das pesquisas de campo. Análise da construção e implementação de cursos e análise da construção e articulação dos saberes referentes à formação docente e, sobretudo, à relação teoria e prática foram temáticas assumidas por algumas investigações (03.2004; 07.2004; 05.2006).

Da mesma forma, reiteramos, como em relação às pesquisas bibliográficas, a necessária dedicação às investigações que privilegiem a EaD, sobretudo em função da crescente oferta desses cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mapear os trabalhos sobre o curso de Pedagogia, apresentados nas diversas edições do Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, ajudou-nos a compreender a dinamicidade deste curso que, destinado, também, à formação de professores, ainda carece de uma definição mais precisa em termos de políticas e práticas formativas.

Entretanto, é possível salientarmos como questão comum: a preocupação com a construção de um currículo formativo capaz de responder às necessidades profissionais que qualificam um pedagogo, bem como atender as exigências do contexto educacional brasileiro. Salientamos como questões singulares: discussões sobre o curso na modalidade à distância, análises sobre

disciplinas isoladas, o papel da prática de ensino e do estágio supervisionado, análise do currículo oculto, avaliação do currículo de um determinado curso, entre outras singularidades.

REFERÊNCIAS: BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares P.; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no Campo da Formação do Profissional da Educação. *Educação e Sociedade*, vol. 27, n.96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo* (5 ed.). Lisboa: Edições 70, 2013.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* - Parecer CNE/CP 5/2005. Brasília: Diário Oficial da União, 13/12/2005.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional*. In: Revista Brasileira de Educação, vol. 12, n.034 - Especial, p. 94-103, jan-abr. 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set/dez 2006.

- LXXXVII -

***EU TENHO QUE ACHAR UM LUGAR PARA
ESCONDER AS MINHAS VONTADES*¹³⁷: SOBRE
TENTATIVAS DE INVISIBILIZAÇÃO DE DESEJOS
E A POTÊNCIA DOS PRATICANTES DOS
COTIDIANOS ESCOLARES NA PRODUÇÃO
CURRICULAR.**

Juliana Morett Zambrotti Cunha - UVV (Brasil)

Dulcimar Pereira – UVV (Brasil)

INTRODUÇÃO

Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora, dar sumiço da aula de matemática, comprar um sapato novo que eu não agüento mais o meu. Vontade assim todo o mundo pode ver, não tô ligando a mínima. Mas as outras - as três que de repente vão crescendo e engordando toda a vida - ah, essas eu não quero mais mostrar (NUNES, 1991, p. 11).

Há possibilidades de invisibilizar as vontades de crianças e professoras nos cotidianos escolares? O que essas “vontades” representam e apresentam?

Raquel, personagem da obra “A bolsa amarela” vive os dilemas de sua infância entrelaçados ao convívio familiar e ao desejo de esconder suas três vontades: vontade de ser escritora, vontade de ser grande e vontade de ser garoto. Raquel questiona que se fosse menino teria mais possibilidades de se expressar,

¹³⁷ Este trecho refere-se à fala da personagem Raquel, do livro “A bolsa amarela”, de Lygia Bojunga Nunes, quando estava preocupada em esconder as suas vontades para que ninguém as visse.

de sair sozinha, ainda se fosse grande não teria que dar tantas explicações à família já que se trata da caçula do grupo familiar e seus escritos tornam a sua vida mais fluida ao escrever histórias e corresponder-se com personagens criados por ela e que se tornam reais. Em momentos distintos essas vontades crescem e trazem a Raquel a preocupação de não querer que sejam vistas. Afinal, o que poderiam pensar/falar dela? Raquel, então, encontra na bolsa amarela o lugar ideal para esconder as suas vontades e, entre histórias e personagens, ela dialoga com as suas vontades e as potencialidades que elas trazem à sua vida.

Trazemos uma obra literária a fim de dialogar com as tentativas de invisibilização de desejos produzidos nos cotidianos de escolas. Entendemos que diferentes forças atuam nesses processos e, em meio à docilização de corpos, também produzem práticas inventivas que movem e criam sentidos e possibilidades de viver, de ser e estar na escola.

Neste sentido, buscamos nos diferentes traçados desta pesquisa dialogar com as experiências que tivemos junto aos praticantes de uma unidade de ensino da rede municipal de ensino de Vila Velha-ES. Utilizamos a pesquisa cartográfica nos desenhos traçados para a produção de dados, compreendendo-a *como uma potencialidade para a análise do cotidiano escolar* (CARVALHO, 2008, p. 121). As narrativas e a produção de oficinas de produção foram essenciais para a aproximação com estes cotidianos na busca por compreender os processos de invisibilização de desejos de professoras e crianças a partir das diferentes redes de saberes, fazeres e poderes que são tecidas nestes *espaçostempos*.

Trazemos nossos intercessores teóricos: Espinosa (2008), Chauí (2011), Deleuze (1992), Alves (2001) e Certeau (2002) nos diálogos deste movimento de escrita na busca por “possíveis” produzidos neste cotidiano escolar. Nossa aposta é na invenção cotidiana da escola e na força de produção de seus praticantes.

TENTATIVAS DE INVISIBILIZAÇÃO

Se o pessoal vê as minhas vontades engordando desse jeito e crescendo que nem balão, eles vão rir, aposto. Eles não entendem essas coisas, acham que é infantil, não levam a sério. Eu tenho que achar depressa um lugar pra esconder as três: se tem coisa que eu não quero mais é ver gente grande rindo de mim (NUNES, 1991, p. 21).

Buscamos nos encontros com crianças e professoras constituir a nossa pesquisa. Inicialmente nos deparamos com a presença de um conjunto de regras que regia esta unidade de ensino: não correr porque poderia machucar, respeitar

a professora, levar o material adequado para as aulas, realizar as tarefas de casa... e tantas outras que já conhecemos a partir de nossas próprias vivências escolares. Como nós comportávamos com este *espaçotempo*? Era a pergunta que nos movia.

Propusemos então que pudéssemos estar junto de alguma turma e sua professora para que nos aproximássemos e pudéssemos construir algo não a partir do que sabemos (ou julgamos saber), mas a partir do que as professoras e as suas crianças realizavam. Foi então que fomos direcionadas para duas turmas compostas por estudantes defasados em idade e série e que repetiam o terceiro ano do ensino fundamental.

- Vocês irão pegar as turmas mais críticas do Ensino Fundamental I. Uma é mais fraca em conteúdo e a outra é péssima no comportamento, são muito indisciplinados. Aí vocês escolham entre si, quem vai para onde (pedagoga).

Estávamos ainda no início do segundo semestre e já havia um decreto de fracasso sobre as crianças. Muitas delas rotuladas como “as que não aprendiam”, “as que não conseguiriam”. Reconhecemos que essas são *práticas-falas* que docilizam as ações e pensamentos de crianças e professoras. Afinal, o que fazer diante do já-sabido, do já-determinado?

No dia seguinte, ao chegar na sala me acomodei na última cadeira da fileira do canto para observar tudo atentamente. O silêncio absoluto novamente compunha aquele cenário.

Enquanto a professora copiava o dever no quadro as crianças copiavam junto, sem fazer um barulhinho. Quando a professora acabava, ordenava que todos soltassem os lápis e olhassem para o quadro para prestar atenção na explicação, que só seria dada uma vez. E assim era feito. Como num efeito dominó, os lápis iam sendo colocados sobre a mesa, e caso algum aluno desatento insistisse em ir contra a ordem, era repreendido por um olhar intimidador até que a ordem fosse cumprida (Diário de campo).

Mergulhamos nas intensidades e nos fluxos desses dois grupos reconhecendo que teríamos achados inesperados. Reconhecemos que apesar, de todas as tentativas de docilização dos corpos, diferentes linhas se entrecruzam nos cotidianos escolares: linhas molares, moleculares e de fuga.

Os homens estão expostos a viver essas três linhas, em todas as suas dimensões. É através delas que eles se expressam, se orientam. É em seu exercício que se compõem seus territórios, com seus modos de subjetivação, seus objetos e saberes (ROLNIK, 2007, p. 53).

E assim, fomos percebendo que além das linhas duras também existiam linhas flexíveis que compunham essas relações.

Ao bater o sinal para o recreio a agitação tomou conta da sala, os corpos antes dóceis agora se mostravam inquietos. No pátio corriam, gritavam, brincavam, pareciam extravasar tudo aquilo que eram privados de fazer em sala.

Os sujeitos praticantes (CERTEAU, 1996) naquele momento movimentavam-se livremente pelo pátio sem se preocupar com qualquer censura ou punição... Até que... O sinal bate anunciando o retorno para a sala (Diário de campo).

Como a força do desejo poderia desenhar outros possíveis para esses grupos?

SOMOS DESEJO...

Nem sei qual das três me enrola mais. Às vezes acho que é a vontade de crescer de uma vez e deixar de ser criança. Outra hora acho que é a vontade de ter nascido garoto em vez de menina. Mas hoje tô achando que é a vontade de escrever (NUNES, 1991, P. 11).

O que nos move? O que o desejo representa em nossa vida? Chauí (2011, p.64) destaca que *somos desejo, e nossos desejos são nós*, dessa maneira é a partir deles que nos movemos, que perseveramos em nossa existência.

Na escola pesquisada fomos acompanhando os movimentos cotidianos de estudantes e professoras e suas ações. O que falavam sobre as crianças? O que as práticas de contenção dos corpos e os discursos do que “faltava” aos estudantes apontava sobre os desejos das docentes para que os discentes aprendessem? Assumimos a postura de não criticar ou culpabilizar professoras ou crianças. Interessou-nos acompanhar os processos e mergulhar nessas redes cotidianas.

A partir de Espinosa, Chauí (2011, p. 46) apresenta desejo como

[...] apetite de que temos consciência, é a essência atual de um homem. O desejo é, pois, *conatus*, movimento infinitesimal de autoconservação na existência. É o poder para existir e persistir na existência. É a pulsação de nosso ser entre os seres que nos afetam e são por nós afetados.

Fomos indagando-nos com o que encontrávamos na busca por compreender esses cotidianos e compor com eles.

Em meio às cópias de exercícios e ao silêncio absoluto, me aproximava das crianças falando baixinho em busca de algo que não acontecia ali: ouvi-las.

Por muitas vezes tive vontade de chorar escutando o que as crianças tinham a me dizer.

A realidade vivida pela maioria era muito dura e muitas delas não se reconheciam como criança, pois as responsabilidades com a casa e irmãos mais novos desde cedo já faziam parte da rotina.

A primeira questão que problematizo é “O que as professoras dizem sobre as crianças e que expectativa têm sobre elas?”

No discurso docente era visível a tristeza e a falta de esperança. Um discurso onde a culpa recaía sobre a família, por não acompanhar as crianças em casa. Um discurso onde as crianças não aprendem nada, não sabem ler e escrever, não sabem nada.

Pré-conceitos estereotipados eram estigmatizados, o que me incomodava bastante. Era quase uma determinação das que eram ou não capazes e em consequência disso as que passariam de ano ou não.

Ouvir as crianças e o que elas tinham a dizer antes de ouvir as professoras, foi de extrema importância para tentar compreender os processos de ensinoaprendizagem no qual estavam inseridas (Diário de campo).

As professoras também apontavam suas tentativas para que as crianças aprendessem além da frustração por não conseguir que isto acontecesse e repetiam o discurso da falta. Afinal, o que impulsionava essas professoras a estarem ali todos os dias se o fracasso das crianças “estava decretado”. Esta era uma pista para nós de que havia o desejo de ensinar, de aprender e de que o cenário apresentado mudasse. Nessa constituição, mergulhamos nas redes desse grupo e fomos afetando e sendo afetadas compreendendo que outras professoras, outras crianças e outras pesquisadoras iam constituindo-se nesse movimento.

COMO ESCONDER O QUE É VISÍVEL? PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NA PRODUÇÃO DE CURRÍCULOS

E o pessoal falou que sim, que era isso mesmo. (É por causa dessas transas que eu queria tanto crescer: gente grande tá sempre achando que criança tá por fora) (NUNES, 1991, p. 26).

Imbuídas do desejo de *ensinaraprender* percebemos que era hora de compor com aquele grupo. Fomos dialogando com as professoras a partir do que estavam trabalhando em sala de aula com as crianças e buscando outras maneiras para esse processo de *ensinoaprendizagem*. Iniciamos pela disciplina de ciências, onde iriam começar os estudos sobre o corpo humano.

As conversas com as crianças foram bem importantes para a escolha das nossas ações com a turma. Ficou evidente que o que mais gostavam de fazer na escola era brincar e curiosamente era algo que quase não faziam.

Por que não aprender brincando? Que outras linguagens utilizar com esses meninos e meninas para potencializar o processo de *ensinoaprendizagem*? Assim decidimos pela utilização das múltiplas linguagens como ferramenta de potencialização do currículo.

Uma segunda questão foi então disparada: “Como o uso das múltiplas linguagens potencializa os currículos e movimenta positivamente o processo *ensinoaprendizagem*?”

A escolha pelo uso das múltiplas linguagens possibilitou uma maior interação das crianças com os conteúdos propostos e o desenvolvimento de atividades *estéticoexpressivas* propiciou o envolvimento coletivo e produtivo, representado pelo encontro, encontro transformador de corpos, de existências. Dessa maneira, *Quando um corpo encontra um outro corpo, uma ideia outra ideia, tanto sucede que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, como um decompõe o outro e destrói a coesão das suas partes*” (DELEUZE *apud* FERREIRA, 1998. p.83).

Passamos a planejar com a professora outros formatos de aulas que poderíamos viver com as crianças visando a ativação do desejo de aprender. Durante esses planejamentos era visível a expectativa da professora a cada aula que seria composta. Percebemos que havia nela a vontade de fazer, de inovar, mas muitas vezes o “não saber” a impossibilitava:

-Mal sei ligar o computador. Minha filha que digita minhas prova... fico catando milho no teclado. Preciso aprender essas coisas, mas e o tempo para isso, tá onde?

E assim fomos compondo entre os desejos dessas professoras e das crianças, aulas divertidas e dinâmicas onde as crianças produziam sentido sobre o que estava sendo ensinado.

Durante nossas aulas procuramos sair da sala de aula em que habitavam e ocupar outros espaços da escola que não eram utilizados antes. Um deles foi um amplo auditório que a escola possui e que nunca havia sido utilizado com essa turma.

Só de sair da sala de aula e ir para um espaço outro os corpos já se movimentavam diferente. Sentados em roda ou em pequenos grupos no chão divertiam-se com as aulas. Em meio a esses processos observava a interação entre as crianças, umas ajudando as outras, alegres, participando, questionando...(Diário de campo).

Produzimos vídeos de animação baseados nos conteúdos propostos para disparar as conversas com as crianças. Essa ação foi muito significativa porque as crianças se envolviam, criavam, inventavam músicas com o conteúdo, criavam maneiras de expressar o que havia sido aprendido.

E o mais gratificante disso tudo era ver o sorriso dessas crianças que estavam aprendendo brincando e mais ainda a renovação dessas professoras a partir dessas novas possibilidades construídas.

ENCONTROS DE POSSÍVEIS

A bolsa amarela tava vazia à beça. Tão leve. E eu também, gozado, eu também estava me sentindo um bocado leve (NUNES, 1991, p. 115)

Concluimos trazendo essa produção do desejo como impulsionadoras dessas relações de aprendizagens.

Outras as formas de linguagens podem e devem ser utilizadas com as crianças. As múltiplas linguagens possibilitam uma gama de novas vivências e de novas experiências que ampliam o repertório cultural das crianças, oportunizando diversas interações delas com o mundo, com as outras crianças e com suas produções.

Muitas vezes nós educadoras nos prendemos à rotina padronizada, com atividades descontextualizadas que não contemplam a realidade dos nosso cotidianos e de nossas crianças.

Propor práticas que impulsionem as crianças a quererem aprender, que as valorize, levando em consideração o contexto em que estão inseridas e suas vivências fora do ambiente escolar são de extrema importância. Considerar que as crianças são seres sociais produtores de conhecimento e cultura e que muito nos ensinam, nos dão pistas a todo momento e nos convidam a refletir sobre nossas práticas. Ainda, reconhecer os desejos das professoras torna-se essencial nesses processos. Culpabilizá-las e não ouvi-las é ignorar sua atuação. Elas também têm suas dúvidas, seus desejos. As professoras também têm algo a dizer... Dessa maneira, buscamos na potência do encontro, na potência do outro

e nas relações produzidas, sentido para nossas práticas partindo de uma pedagogia da produção de sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CARVALHO, Janete Magalhães de. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

CARVALHO, Janete Magalhães de. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

NUNES, Lygia Bojunga. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

- LXXXVIII -

CURRÍCULO E AS FILOSOFIAS DA DIFERENÇA: OU SOBRE OS POSSÍVEIS DA PRODUÇÃO CURRICULAR IMANENTE

Juliana Paoliello¹³⁸

Edson Maciel Júnior¹³⁹

Terezinha Maria Schuchter¹⁴⁰

SOBRE DOCÊNCIAS e SOBRE DEVIR-DOCÊNCIA e SOBRE MODOS DE EXISTÊNCIA e SOBRE A IMANÊNCIA e...

A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo (FÉLIX GUATTARI, 1992).

Ao percorrermos linhas de intensidades *sentidasvivas* na docência, encontramos modos de existência que, engendrados em meio aos fluxos que compõem os devires docentes, também produzem subjetivações. Entretanto, o devir-docência das professoras e professores também é agenciado por forças motrizes, que enredam posturas, concepções e práticas que se inscrevem em planos de organização, que necessitam da unidade e homogeneidade para “sobreviver”. Esse mesmo plano, irrevogavelmente, aproxima-se do caos e, rizomaticamente, desterritorializa estruturas, entrando em relação com um

¹³⁸ Mestre em Educação (PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES).

¹³⁹ Professor Doutor do Centro de Educação DEPS/UFES - (PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES)

¹⁴⁰ Professora Doutora do Centro de Educação DEPS/UFES - (PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES)

campo de intensidades que permite que tais superfícies sejam cartografadas. Assim, algumas dessas superfícies que pudemos cartografar pelas linhas vividas das trajetórias docentes, enunciaram práticas que, mais ou menos, depõem a favor (ou não) da negação de devires-docentes inventivos.

Nesse sentido, o trabalho busca “[...] fazer com que a dimensão molar da docência ‘gagueje’, abrindo o território escola ao mundo, ao plano de imanência da vida, a um devir-docência que processualmente encharque o ensino e a aprendizagem de uma vida potencializada por uma política dos afetos”¹⁴¹ (CARVALHO, 2012, p. 4). Por assim fazer, assinalamos algumas pistas-devires que fomentam o campo problemático deste trabalho, com vistas a investigar e potencializar, por meio das subversões docentes, suas implicações nos processos formativos e as possibilidades de cartografar os modos de existência docentes, a fim de problematizar como esses modos podem contribuir para a produção de currículos imanentes mais potentes e inventivos.

Para isso, utilizamos as redes de conversações¹⁴² como percurso investigativo na captura de narrativas que enunciam as tensões e desterritorializam linhas que sedimentam e tentam impedir que fluxos, mais intensivos, talvez, possam passar e abrir bifurcações outras. De acordo com Carvalho (2009), entendemos por redes de conversações, a potência de forças como dimensão fundada nos processos formativos e cooperação de saberes e fazeres como comunidade cooperativa e compartilhada que permitem que os fluxos oriundos dessa rede de subjetividades compartilhadas possam ser acompanhados.

Assim, algumas falas, enunciam suas percepções quanto aos documentos que tendem à uma perspectiva modular, que ao invés de potencializar os movimentos inventivos da docência, padroniza e aprisionam os fluxos inventivos em “requisitos ideais” como descritos a seguir:

Quando eu vi, fiquei surpreso (se referindo ao documento de orientações MEC/NEP). Imagina, eu, da Educação Física? No primeiro item, eu já estaria fora. Eu não fico dentro de sala e se, tivesse sala, também não iria ficar. Eu acho que a escola não tem

¹⁴¹ Afetos, no sentido espinosano, daquilo que aumenta ou diminui nossa potência de agir, no âmbito das paixões, que podem ser tristes ou alegres, de acordo com os encontros que produzimos.

¹⁴² Foram selecionadas algumas conversações tendo em vista que o tamanho do trabalho restringe que todas elas sejam contempladas.

só a sala de aula como espaço de aprendizagem. A escola pode ser toda explorada. Eu ‘futuco’ todos os cantos da escola. Quando chove, que não tem outro jeito, eu desmonto a sala toda. Mas depois eu arrumo [risos] (Docente-Educação Física).

Eu estou atuando aqui recentemente. Eu sou contratada. E também não tenho muito tempo como pedagoga, mas algumas coisas me chamam a atenção. Por exemplo, eu recebi um caderno de orientações para o trabalho do pedagogo no CMEI. Tem uma página que lista o perfil de um docente ideal. Eu fiquei perplexa... Então, se o profissional não tiver aqueles requisitos, ele está no “sal”. E o texto é muito claro: o título não diz que são atribuições ou qualidades, não. Diz: Perfil do docente Ideal. Trata de perfil (Docente Pedagógica).

É mesmo! Eu conheço. Os verbos são todos: domina, possui, estabelece, entre outros... Como se os outros segmentos não tivessem nenhuma responsabilização nos processos pedagógicos. (Docente GV).

As falas, ao mesmo tempo em que problematizam e procuram fazer o exercício da “raspagem dos solos”, também tensionam fios platônicos, que tendem a fortalecerem os modelos ideais, os padrões, tendo em vista uma incessante busca pelos “seres perfeitos” e que por isso devem ser imitados pelas “coisas sensíveis”, como cópia imperfeita das ideias. Nesse sentido, para Platão, o que rompe com o modelo denomina-se simulacro. Enquanto a macropolítica perseguir esse estatuto, os movimentos imanentes experienciados nos processos educativos com as crianças ficarão cada vez mais restritos. Por essa razão, concordamos com Kohan (2004), ao relacionar esta macropolítica com a micropolítica de Estado:

[...] por um lado, estão os espaços da macropolítica, o Estado, os segmentos molares, binários por si mesmos, concêntricos, ressonantes, exprimidos pela Árvore, princípio de dicotomia e eixo de concentricidade. De outro lado, os espaços da micropolítica, os segmentos moleculares, o rizoma, aonde as binaridades vêm de multiplicidades, e os círculos não são concêntricos (KOHAN, 2004).

A macropolítica insiste em determinar, regular e estabelecer padrões que despotencializam as práticas inventivas, criativas de produzir educação em nome de formatações excludentes, fazendo com que o próprio docente, ao não

corresponder às expectativas postuladas pela máquina abstrata, se assuma como fracassado e, portanto, sem condição de atuar no campo educativo. A fala da pedagoga, tensiona essa concepção maior a partir também dos documentos (BRASIL, acesso 21 jul. 2016, p.2-3 – cópia na p. 5) que pretendem orientar um “bom funcionamento” dos processos educativos com crianças.

Ter: responsabilidades e consciência. Dominar. Conhecer. Organizar. Escolher. Demonstrar. Manifestar. Aplicar. Trabalhar. Selecionar. Buscar. Estabelecer. Utilizar. Comunicar. Possuir. Avaliar. Otimizar. Instituir. Diante desses verbos enunciados, colocamo-nos a problematizar a responsabilização pelos docentes de todo o processo de *aprendizagemensino*¹⁴³ em meio a um território tão complexo e diverso. Corroboramos o pensamento de que o profissional docente tenha de ter, necessariamente, comprometimento e responsabilidade política com o campo educativo, entretanto, ele não é único nesse enredamento. Existe um campo gravitacional em que o docente não perturba o meio isoladamente, ou seja, existem outros corpos (físicos, subjetivos) que estão em jogo nesse cenário. Como, então, atribuir ao docente todos os verbos de uma prescrição idealizada? E se ele não atender a todos os requisitos? Ele não é ideal? Como ficam os processos inventivos da docência? As artistagens docentes, pela esteira das prescrições ficam impedidas de protagonizar os palcos educacionais e produzir políticas outras que afirmem uma ética e estética mais solidária e potente com os processos educativos/formativos, em nome de atribuições que negam as produções de sentidos que enredam modos outros de reinventar práticas educativas docentes na relação com os encontros que os cotidianos escolares engendram nos diversos *espaçotempos* que esse território nos convoca a todo tempo.

¹⁴³ Marca registrada da estimada estudiosa de currículos e cotidianos, Nilda Alves, que nos inspira a superar dicotomias e produzir sentidos outros ao unir as palavras.

O PERFIL DO DOCENTE IDEAL¹

- É responsável pela sua sala de aula em todos os momentos, permanecendo nela, zelando pelos seus alunos;
- Busca uma boa adaptação com seus alunos e familiares desde o início do ano letivo;
- Domina os conteúdos curriculares das disciplinas;
- Têm consciência das características de desenvolvimento dos alunos;
- Conhece as didáticas das disciplinas;
- Domina as diretrizes curriculares das disciplinas;
- Organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, o desenvolvimento do educandos e seu nível de aprendizagem;
- Seleciona recursos de acordo com os objetivos de aprendizagem e características de seus alunos;
- Escolhe estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem;
- Estabelece um clima favorável para a aprendizagem;
- Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem de todos;
- Institui e mantém normas de convivência em sala;
- Demonstra e promove atitudes e comportamentos positivos;
- Comunica-se efetivamente com os pais dos alunos;
- Aplica estratégias de ensino desafiantes;
- Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento autônomo;
- Otimiza o tempo disponível para o ensino;
- Avalia e monitora a compreensão dos conteúdos;
- Busca aprimorar seu trabalho constantemente com base na reflexão sistemática, na autoavaliação e no estudo;
- Trabalha em equipe buscando solução para os problemas que surgirem;
- Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão;
- Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes.

¹ FONTE: REFERENCIAIS PARA O EXAME NACIONAL DE INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE – DOC PARA CONSULTA PÚBLICA - MEC/NEP – GRFOS NOSSOS.

Para além de uma prescrição esvaziada, no sentido de não potencializar os movimentos inventivos da escola, os docentes enunciam o desejo de trabalhos coletivos, da possibilidade do trabalho em composição, ou seja, com maior articulação nos processos de convivências e maneiras de reinvenção.

Existe sim uma preocupação em relação a estes documentos pela responsabilização que nos é imposta! Querendo ou não, esse discurso que as crianças e o fazer pedagógico são de todos, cai por terra quando um documento, vindo da própria rede, deixa claro que é somente do professor estas atribuições. Não estamos negando a necessidade de uma organização com o trabalho, da responsabilidade que temos de ter, mas vale pensar que os verbos utilizados não contemplam a criatividade, as outras formas de fazer o trabalho, os significados que as crianças dão às atividades, enfim: acho que acaba engessando muito (Docente Grupo III).

É verdade! A gente até busca fazer um trabalho conjunto com outros grupos, trabalhar de maneira mais prazerosa, mas na hora de preencher o plano de curso, tem que ser por grupo, e aí acaba não acontecendo, porque precisa cumprir o que está no planejamento. Mata a tentativa de fazer algo diferente junto, com o coletivo e acaba nas folhas, e nas intermináveis cópias (Docente Grupo V).

Resgatando o diário de bordo, os docentes falam que consideram os trabalhos com a reprografia e com a repetição bem como a impossibilidade de atuação conjunta e a responsabilização dada exclusivamente ao docente (no que tange ao trabalho com os processos educativos), como modos de aprisionamento que não estabelecem a menor relação com a vida e que, ao andar na contramão do sistema, mais imposições sobrevêm para o campo micropolítico da escola. Nesse sentido, que “possíveis” poderíamos pensar, para esta “identidade” do docente ideal? Corazza (2008) propõe pensarmos numa docência da diferença, no docente da diferença e assim, corrobora essa ideia ao dizer que o docente é:

Extrator de partículas, que não pertencem mais a como vive, pensa, escreve, pesquisa, mas são as mais próximas daquilo que está em vias de tornar-se, e através das quais ele se torna diferente do que é, o docente da diferença atravessa os limiares do sujeito em que se tornou, das formas que adquiriu, das funções que executa. Entretanto, não se identifica, não imita, não estabelece relações formais

e molares com algo ou alguém, mas estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, apenas com o objetivo de desencadear devires. Ressalta o seu próprio potencial de variação contínua e crítica, assim, o conceito Docente e a forma docente (CORAZZA, 2008, p. 92).

...e CURRÍCULOS IMANENTES e CURÍCULOS-RIZOMAS e CURRÍCULOS-NÔMADES e CURRÍCULOS-INVENÇÃO e CURRÍCULOS-DEVIRES e...

Figura 1- Vitor Hugo, Ma Destinée, 1867. Tamanho: 17,4 x 25,9 cm.



Fonte: <http://murilocorrea.blogspot.com.br/2009/12/o-novo-em-imanencia-absoluta.html>

*Bom dia. Por que acabas de apagar o teu lampião?
(Pequeno Príncipe)
- É o regulamento - respondeu o acendedor. - Bom dia.
- Qual é o regulamento? (Pequeno Príncipe)
- É apagar meu lampião. Boa noite.
E tornou a acender.
- Mas por que acabas de acendê-lo de novo? (Pequeno Príncipe)
- É o regulamento - respondeu o acendedor.
- Eu não compreendo - disse o Pequeno Príncipe.
- Não é para compreender - disse o acendedor. -
Regulamento é regulamento. Bom dia (EXUPÉRY,
2009).*

Se pensarmos o currículo como puramente prescrições, como determinantes das ações e concepções das nossas práticas, é possível que nos transformemos em “acendedores e apagadores de lampiões”. Mas, se buscarmos

pensá-lo para além das “orientações prescritivas” será possível afirmá-lo como força que pulsa e transborda vida e, rizomaticamente, conexões a diferentes pontos serão plausíveis, criando assim outros pontos que são ao mesmo tempo chegada e partida. Assim, concordamos com Carvalho:

Entendemos, a partir de Oliveira (2003), Alves (2002) e Ferraço (2005) que o currículo envolve, além de documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, ou seja, tudo que atravessa a teoria e a prática escolar. O currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano (CARVALHO, 2009, p. 179).

Logo, não seria possível conceber um currículo que se limita a listas “do que fazer”, modelo “ideal” de docente, em detrimento de todas as intensidades, multiplicidades, singularidades, processos vividos que atravessam os espaços educativos. “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressas nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2002, p. 273).

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro a quem ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2002, p. 173).

Ao problematizar essas questões a partir das Filosofias da Diferença, identificamos essa poderosa ferramenta micropolítica como processo de resistências às prescrições maiores. Assim, as linhas intensivas buscam, nos processos de resistências, linhas de desdobramentos no plano de imanência dos cotidianos escolares, num coengendramento com as subversões docentes, buscando mapear, por meio da pesquisa cartográfica em intercessão com a pesquisa com os cotidianos, linhas de vida que, ao entrarem em relação com o

fazer pedagógico, transformam, criam e inventam planos moventes que desestabilizam formas que operam como plano de organização. Assim, ao privilegiar as Filosofias da Diferença, sobretudo de Deleuze e Guattari, para compor platôs que potencializem um fazer pedagógico, cujas práticas docentes sejam efetuadas em composição com linhas que afirmem as ações educativas como políticas de afirmação da vida, conseqüentemente, essas irão potencializar processos imanentes na produção curricular.

Processos imanentes nos percursos educativos que não começam nem terminam. Não há como separar as linhas intensivas que movimentam as produções curriculares com os fios dos processos vividos na trajetória docente. Enfim, não há como estabelecer distanciamentos desses fios e linhas (e, por que não, os nós), que se enredam num movimento fluxo que não para, que não estaciona, mas que impulsiona vai e vem sem começo nem fim, num constante “indo e vindo infinito” (SANTOS; MOTTA, 1983).

Importa, então, sublinhar, que as subversões docentes como modos de resistências¹⁴⁴ às políticas maiores, de Estado, são como a vida que é pura imanência de atualizações virtuais, que constituem movimentos e é o próprio horizonte e esse mesmo horizonte relativo “[...] se distancia quando o sujeito avança, mas o horizonte absoluto, nós estamos nele sempre e já, no plano de imanência” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 54). Desse modo, assumimos com Deleuze o sentido de imanência ao afirmarem que se pode

[...] dizer da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada diferente disso. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não existe em nada também é uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa (DELEUZE, 2002, p. 3).

Uma vida não permite o confinamento! Por isso ela não se explica, ela simplesmente acontece. Ela não acontece linearmente, mas dá voltas, retornos, contornos, pulsa, sobe, desce. A vida rompe. A vida se vive. Como aprisionar a vida?

¹⁴⁴ Ressaltamos que o sentido de resistência nessa perspectiva, não condiz com o sentido de resistir contra algo ou alguém, entretanto, em conformidade com Nietzsche e Deleuze, o sentido é re-insistir ou existir de outros modos, sempre escapando, destruindo linhas mais enrijecidas. São sempre aberturas aos “possíveis”.

...e BIFURCANDO AS LINHAS...

A partir dessa breve problematização, intentamos provocar pensamentos acerca da discussão curricular, de modo que saíamos da ideia de “problemas X soluções” para as questões curriculares; questões essas que dicotomizam e relativizam a complexidade desses enredamentos para um campo de problematizações que inquietam muito mais do que assossegam. Partir do vivido, do chão das escolas, dos fazeres e saberes dos docentes que se reinventam nas escolas públicas brasileiras ainda que perseguidos por máquinas abstratas que tentam amordaçar e silenciar, com dispositivos prescritivos que não potencializam modos inventivos, processos de subjetivação mais alegres (dos quais potencializam nossas ações na militância de políticas que afirmem a vida em meio aos dissonantes discursos que despotencializam a docência nos territórios escolares). Assim, como máquinas de guerra, buscamos *re-insistir* em modos outros de existência, dos quais fluxos intensivos ao entrarem em relação com superfícies menos estriadas possibilitam forças revolucionárias nos espaços menores das escolas/CMEIs: das salas de aulas, do chão das escolas e dessa maneira a produção de currículos no plano da imanência que é a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Referenciais para o exame nacional de ingresso na carreira docente documento para consulta pública*. MEC/INEP. Disponível em:

<http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_p ara_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. *Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo*. Universidade Federal do Espírito Santo XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012

CORAZZA, S. M. O docente da diferença. p.13, 2008. (Originalmente apresentado na Mesa Redonda: “Currículo, diferenças e identidades”, no IV Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares). UFSC, Florianópolis, 2 setembro 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Imanência, uma vida*. Revista Educação e Realidade, 2002.

GALLO, Sívio. *Em torno de uma educação menor*. Revista Educação e Realidade. 2002.

KOHAN, Walter Omar (Org.) *Lugares da infância*. filosofia. DP&A, 2004. Fonte: Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em: 21 jul. 2016

SAINT-EXUPÉRY, A. *O Pequeno Príncipe*. Tradução de Dom Marcos. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2009.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nelson. *Como uma onda: zen surfismo*. Produzido por Liminha e Lulu Santos. Estúdio de gravação WEA. Álbum Ritmo do momento 1983. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/lulu-santos/discografia/mtv-ao-vivo-10.html>>. Acesso em 21 jul. 2016.

- LXXXIX -

ANALISANDO AS POLÍTICAS CURRICULARES DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) A PARTIR DA TEORIA DO DISCURSO

Livia Moura Cardoso Bastos de Farias – UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Desde o fim dos anos 1970, a produção incessante de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pode ser observada no cenário produtivo mundial. Tal processo possibilitou transformações em importantes aspectos da vida em sociedade e produziu novas formas de práticas e organização social, incluindo aí também mudanças no espaço e nas práticas escolares. Dessa forma, a presença das TIC nas escolas passa a ser muito discutida entre pesquisadores, governantes e a própria população.

Muitas pesquisas e trabalhos relacionados às causas e consequências positivas e/ou negativas da introdução ou possibilidades das tecnologias nas escolas foram publicados nos últimos anos. No entanto, boa parte dessa produção, não está localizada especificamente no campo das políticas curriculares, mesmo que muitas dessas pesquisas sejam atravessadas por questões curriculares em suas discussões. Um exemplo desse processo é o fato de que nos últimos (cinco) encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) encontramos um número reduzido de trabalhos no Grupo de Trabalho (GT) Currículo que tratasse das Tecnologias de Informação e Comunicação. A maior parte dos trabalhos relacionados a essa temática estavam inscritos no GT de Comunicação (16). Não afirmamos com isso que a produção sobre políticas públicas e tecnologia no campo educacional é pequena, pelo contrário. Na verdade, chamamos atenção para o contexto atual marcado

pela intensificação da produção de pesquisas e de políticas sobre o uso das TIC no Brasil e no mundo.

Neste artigo, inicialmente, discutiremos sobre a produção de trabalhos, nos últimos 5 anos, publicados na ANPed que tenham as TIC como objeto de estudo de forma a analisarmos as principais temáticas e aspectos metodológicos utilizados em tais produções. Seguimos com a discussão apresentando as potencialidades de análise das políticas sobre TIC a partir da Teoria do Discurso proposta por Ernesto Laclau (2011, 2013), associando-a às discussões sobre políticas curriculares entendendo que tal discussão tem no campo curricular um espaço profícuo para o seu desenvolvimento.

POLÍTICAS CURRICULARES E TIC – BREVE ANÁLISE DA PRODUÇÃO ATUAL

A produção no campo da Educação não ficou imune as discussões relacionadas às tecnologias, como podemos perceber ao observarmos um número relevante de pesquisas que produzem reflexões sobre o uso das mesmas nas escolas. Como exemplo, numa análise preliminar no banco de teses da CAPES somente entre os anos de 2011 e 2012 mais de 180 trabalhos entre dissertações e teses foram escritas sobre a temática tecnologia e educação. Tal produção apresenta-se crescente tendo em vista que entre os anos 1997 e 2007 foram encontrados 107 trabalhos nos periódicos classificados como Qualis A da CAPES bem como no Grupo de Trabalho “Comunicação e Educação” (GT 16) da AnPed, de acordo com o “estado da arte” realizados por Peixoto e Araújo em 2012.

Como exemplo, no GT 16 é possível apontarmos para trabalhos que relacionem tecnologia e formação de professores (SANTOS & SANTOS, 2012). Os temas são diversificados e amplos, tratando desde o uso que as escolas da Educação Básica fazem das TIC e como as incorporam no currículo e na prática docente até trabalhos sobre a temática da problemática do tempo na formação dos professores online. Encontramos pesquisas que investigam a modalidade de educação à distância (MALLMAN, 2008), assim como investigações que tenham como foco a produção de materiais didáticos a partir do uso das TIC, principalmente o computador (CAIADO, 2010).

Muitas pesquisas apresentadas no espaço da ANPed contribuem com investigações que indicam diferentes potencialidades do uso das TIC ao beneficiar a aprendizagem escolar. Observamos trabalhos que investigavam a aplicação das políticas brasileiras de inserção das TIC nas escolas em nível local

(CORREA E CASTRO, 2011) e em nível nacional (LOUREIRO & LOPES, 2012).

Já no GT Currículo pode-se indicar que nos últimos 5 encontros trabalhos, entre comunicações e pôsteres, foram publicados relacionando TIC e Educação. Chamamos atenção entre essas produções para o pôster “Os Usos de Jornal Eletrônico por Professores da Rede Pública: Questão para o Currículo” (CALDAS & CORDEIRO, 2009) que faz uma análise sobre currículo, cotidiano e as práticas relatadas por docentes da rede pública que são usuários de um jornal eletrônico. Dois outros trabalhos, também a partir de estudos sobre o cotidiano, apresentam discussões sobre como a tecnologia modificou a produção e a divulgação das pesquisas científicas (CALDAS, 2010; MARTINS, 2010).

Apontamos também para a presença de dois trabalhos sobre políticas curriculares e as TIC apresentados no contexto da AnPed no período analisado. O primeiro, de autoria de Luciana Velloso Seixas (2011), trabalha com o impacto das novas orientações curriculares nas práticas pedagógicas e os processos de ressignificação e recontextualização. Já a pesquisa intitulada: “O Entrelugar das Paisagens na Educopédia: Reflexões Sobre a Atual Política Tecno-Curricular do Município do Rio de Janeiro” (CARVALHO, 2013) busca explorar a política tecnocurricular do Município do Rio de Janeiro, tendo como centro de análise a plataforma online Educopédia. Tais trabalhos buscam construir análises a partir de aportes teórico-metodológicos pós-estruturais sobre políticas curriculares e as TIC em contextos locais da prática curricular, quando analisam programas de governo que inserem as TIC nas escolas e quais as significações que os professores e alunos fazem de tal política afastando-se da visão estadocêntrica de produção de políticas.

Entendemos, portanto, que a produção que relaciona tecnologia e educação é extremamente relevante e perpassa diferentes arenas de produção no campo da educação e no campo do Currículo. Entretanto, mesmo sabendo que discussões sobre as políticas e o currículo aparecem nesses trabalhos, ainda encontramos um número reduzido de produções que posicionem tal discussão dentro do campo das políticas curriculares a partir de aportes pós-estruturais de análise. Nesse breve estudo, os trabalhos de Seixas (2011) e Carvalho (2013) são exemplos de pesquisas a partir de tal perspectiva.

Defende-se então a necessidade de um investimento maior nas análises sobre as TIC a partir de um entendimento de política que desestrua a visão estadocêntrica de produção de políticas que por muito tempo marca diversos estudos e, ao mesmo tempo, questionar leituras que percebem a escola como um espaço autônomo, desarticulado do macro-contexto, ou seja, negando a inversão

de uma hierarquia do modelo *top down* para um modelo *down top* (LOPES & MACEDO, 2011, p. 256).

A partir dessa proposição não buscamos negar outras perspectivas de análise das políticas sobre TIC, mas espera-se reforçar a potencialidade de pensar a produção das mesmas a partir de um entendimento do currículo sob o viés pós-estruturalista. No qual é importante pensarmos a política e sua produção para além da ideia de um projeto desvinculado dos sujeitos e atores sociais, levando em consideração as articulações, os discursos produzidos nesses espaços e o entendimento que tanto o sujeito quanto o contexto não se mantêm os mesmos uma vez que se constituem na contingência, precariedade e provisoriedade da produção discursiva.

POTENCIALIDADES DA TEORIA DO DISCURSO

Propomos nesse espaço pensar as políticas curriculares a partir da ideia de fluidez, nos afastando do entendimento de uma estrutura de origem fixada, mas pensando em um movimento sem fim de significações que acrescentam e modificam os sentidos (LOPES, 2014). Essa nova relação estabelecida entre a linguagem e o social nos ajuda a pensar o currículo e política como práticas discursivas, que além de ser prática de poder é também algo que atribui sentidos e constrói realidades onde o social não é algo fixo, mas sim algo que deve ser compreendido a partir de suas várias possibilidades (LACLAU, 2011). O currículo é entendido como produção de sentidos que disputam hegemonia e é por meio dele que as práticas sociais e políticas são significadas pelos sujeitos. Analisar a luta em torno dos significados e a disputa dos sujeitos pode nos ser muito útil para examinarmos a construção das políticas hoje, nos afastando da ideia de que política e democracia significam estabilidade, e nos aproximando do entendimento de que na luta entre os sujeitos em diferentes espaços, esse processo é constituído.

Entendemos que existe sempre uma multiplicidade de significados em disputa e que, contingencialmente e, precariamente, alguns se tornam hegemônicos no processo de fixação das políticas. Dentro dessa concepção analisamos a construção dos discursos políticos a partir de processos articulatórios de grupos sociais que estão negociando sentidos particulares nas arenas políticas e que tentam produzir um projeto hegemônico, capaz de se constituir como um universal. Assim, a partir da TD, buscamos identificar processos articulatórios que procuram construir consensos possíveis sobre o significado da incorporação das TIC no currículo em diferentes contextos e a

partir da perspectiva pós-estruturalista do currículo contribuir para um novo olhar, menos engessado, para a produção de políticas curriculares.

Propomos uma possibilidade de análise que questione a ideia da homogeneidade do social. Entendemos, como Laclau (2011) que deve-se considerar a indeterminação e o caráter precário e contingencial dos processos hegemônicos. O entendimento da política como discurso aparece para nós como uma possibilidade da ampliação das ações políticas. Não existe uma objetividade essencial, mas sim um espaço maior de ação e luta política. As regras podem ser mudadas, pois tudo é fruto de tais disputas. A partir do entendimento da política discursivamente é possível falarmos de uma hiperpolitização (LOPES, 2014), pois entendendo que não existe uma razão definitiva estamos afirmando uma abertura para a constante ressignificação das políticas.

Defendemos, portanto, que não existe uma razão obrigatória, uma estrutura fixada, mas sim que existem projetos que provisória e contingencialmente tornam-se hegemônicos. Dessa maneira, amplia-se o espaço de luta política, na medida em que estaríamos sempre construindo e disputando sentidos sobre o que entendemos como currículo, sociedade e TIC, por exemplo.

Para analisarmos essas articulações que negociam sentidos particulares, entendemos que a categoria demanda (LACLAU, 2013), contribui para entendermos as formas de atuação dos sujeitos na política e os processos articulatórios que eles desenvolvem a partir da incorporação ou tentativa de incorporação de suas demandas em proposições mais amplas. Tais demandas representam diferentes expectativas pelas quais sujeitos lutam no processo político e com que negociam, tencionando dessa forma produzir um projeto que alcance a legitimidade tornando-o hegemônico. Com a operação no registro da TD parece-me importante discutir como, no contexto de uma pesquisa sobre as TICs nas políticas de currículo, a introdução dos referenciais pós-estruturais laclauianos nos possibilita analisar as relações políticas a partir da presença de tensionamentos de seus limites e possibilidades.

Focalizar nas demandas contribui para entendermos as formas de atuação dos sujeitos na política e os processos articulatórios que eles desenvolvem a partir da incorporação ou tentativa de incorporação de suas demandas em proposições mais amplas. Assim, entendemos que é a partir da definição das demandas na política em torno de processos de articulações que os grupos são constituídos. Antes da luta não é possível definir seus participantes, por isso o entendimento essencialista das identidades não responderia as questões propostas. Dessa maneira, podemos, como Lopes (2011) colocar as demandas como meio de compreensão da constituição das subjetividades tecidas

na política curricular. Seria a partir das articulações das demandas que tais subjetividades se constituem.

Defendemos que, a partir de uma análise ancorada na TD poderemos identificar diferentes demandas que em cadeias articulatórias produzem sentidos para as TIC e as escolas. Assim, podemos auxiliar na construção de uma perspectiva onde a introdução das tecnologias nas escolas não está apenas relacionado a interesses econômicos de grupos dominantes ou a um projeto específico, mas que também pode estar ligada a demandas distintas de diferentes grupos sociais.

Nesse trabalho buscamos mostrar como na análise das políticas curriculares sobre TIC, dentro de uma perspectiva discursiva, não estamos tencionando operar com a ideia de superação de um discurso, de uma estrutura. Os discursos não são superáveis, eles deslocam-se, condensam-se em outros, mantendo traços, rastros, numa condição de presença-ausência num campo de discursividade. Quando Laclau afirma que a hegemonia ocorre num terreno indecível, ele está afirmando que há uma cadeia diferencial que, contingencialmente, se torna equivalente diante de um antagonismo em comum. Assim, o que nos impulsiona é a análise das apropriações e articulações que são produzidas por grupos e sujeitos nos contextos globais e locais sobre o uso das TIC nas escolas. Assim, para além de buscarmos entender quais são os projetos hegemônicos, vislumbramos a investigação de quais os processos e articulações que legitimam tais políticas, entendendo que não existe uma ideia de irreversibilidade na política, mas sim de contingência e precariedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CAIADO, Roberta . As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em Livros Didáticos de Língua Portuguesa. In: *Educação no Brasil: o balanço de uma década*, 2010, Caxambu. 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010. p. 115-115.

CALDAS, A. C. B. N. . Circulação de ideias e pensamentos em pesquisas com os cotidianos: os necessários contatos entre os 'praticantes'. In: *34ª Reunião Anual da Anped - Educação e Justiça Social*, 2011, Natal. 34ª Reunião Anual da Anped - Educação e Justiça Social, 2011. v. 1. p. 1-5.

CALDAS, A. C. B. N. ; Cordeiro, R. . Os usos do jornal eletrônico por professores da rede pública: questão para o currículo. In: *32ª Reunião Anual da*

ANPEd - Sociedade, cultura e educação: novas regulações? 2009, Caxambu. 32ª Reunião Anual da ANPEd - Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. Timbaúba-PE: Espaço Livre, 2009. v. 1. p. 1-5.

CARVALHO, A. P. P. M.. O Entrelugar das Paisagens na Educopédia: Reflexões sobre a Atual Política Tecno-Curricular do Município do Rio de Janeiro. In: *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais*, 2013, Goiânia. pdfs_pôsteres aprovados_GT12_pôsteres aprovados. Rio de Janeiro: Anped, 2013. p. 1-7

CORREA E CASTRO, M. *Leituras do ProInfo integrado na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro*. 34ª Reunião Anual da ANPEd: Caxambu, 2011.

LACLAU, Ernesto E MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso, 1985.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. *A Razão Populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, A.C; ALBA, A. (orgs). *Diálogos Curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 43-62.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: Questões Teórico- Metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro et al. *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 19-48.

LOPES, A. & MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Carine Bueira ; LOPES, M. C. . Tecnologias da Informação e Comunicação: outras formas de condução das condutas. In: *35ª Reunião Anual da ANPEd, 2012, Porto de Galinhas. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI*, 2012.

MALLMANN, Elena Maria. Inovações na docência universitária: tecnologias de informação e comunicação na (re)elaboração de materiais didáticos na

modalidade a distância. *Anais da XXXI Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG. 2008.

PEIXOTO, Joana; ARAUJO, Cláudia Helena dos Santos. *Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo*. Educação e Sociedade. 2012, vol.33, n.118, pp. 253-268.

SANTOS, R. ; SANTOS, E. Pesquisando nos cotidianos da cibercultura: uma experiência de pesquisa-formação multirreferencial. In: *35 Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI*. Rio de Janeiro: ANPED, 2012.

VELLOSO, Luciana . 'Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) em uma Escola Municipal do Rio de Janeiro: o que há de novo na rede?', *Anais da 36.a Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped): Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais*. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. v. 1. p. 1-18.

- XC -

TRAGETÓRIA HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES CURRÍCULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Magali Maria de Lima Ribeiro

INTRODUÇÃO

Atualmente, o currículo ocupa uma posição de centralidade no panorama educacional brasileiro, constituindo-se em alvo de atenção de estudiosos, autoridades, especialistas, professores e, até mesmo, de políticos. Esse campo de estudo vem ganhando amadurecimento e revelando-se cada vez mais complexo, sendo caracterizado pela multidimensionalidade e pela multireferencialidade de suas análises.

Nesse sentido, ressalta-se as discussões sobre a elaboração de uma Base Curricular Nacional, a partir da qual se busca a efetivação de um Sistema Nacional de Educação. Promessa e luta há muitos anos empreendida e que tem patrocinado grandes movimentos de aprofundamento analítico e evolução discursiva dessa temática.

Dessa forma, percebe-se, nas concepções curriculares ora desenvolvidas, uma grande influência do neomarxismo e da Escola de Frankfurt, que dominam principalmente, a teoria curricular crítica. Os estudos curriculares brasileiros na atualidade agregam, também, elementos do pensamento pós-moderno, dos estudos culturais bem como dos estudos que enfocam questões de gênero e de raça, transformando o currículo em uma arena em que se põem em luta inúmeros interesses e diversificadas visões de mundo/homem, cuja predominância de determinados elementos será o resultado da correlação de forças que se trava no interior dessa arena.

Assim sendo, uma análise das diferentes concepções de currículo deve também levar em conta a luta histórica travada pelos interesses dos divergentes

grupos sociais que compõem a escola e, ainda, a função social que lhe é atribuída em cada contexto histórico.

CONCEPÇÕES TRADICIONAIS DE CURRÍCULO

Sob esta ótica, pode-se afirmar que, no contexto histórico do séc. XIX, onde a escola de massa surge como alternativa de formação dos indivíduos para o trabalho fabril, sendo ela “uma forma institucional para resolver os problemas da administração social e de educação produzidos por múltiplas transformações” (POPKEWITZ, 1994, p. 187). Inspirada no modelo fabril, a escola se organizava de modo a antecipar aprendizagens necessárias à transição de uma sociedade eminentemente agrária, para uma sociedade industrial. (TOFLER 2008)

Dessa forma, a concepção de currículo elaborada nesse processo formativo, era a de um conjunto de experiências, por meio das quais os alunos adquirissem hábitos e atitudes favoráveis à realização de trabalhos repetitivos em ambientes fechados. Para Popkewitz (1994, p. 186), “o currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento, cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo”.

Assim sendo, no modelo fabril de escola, mais importava a vivência dos elementos presentes no currículo oculto entendido como “normas e valores que são implícitos, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (APPLE, 1982, p. 127), que o conteúdo apresentado na sala, o qual não passava de rudimentos de leitura escrita e cálculo.

Ratificando tal ideia, Popkewitz (1994) afirma que “o currículo é uma imposição do conhecimento do “eu” e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas, através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir” (p. 186). Nesse sentido, Pacheco (s/d) afirma ser o currículo uma trajetória retilínea de colonização da consciência.

Popkewitz aprofunda essa argumentação afirmando que: “desde a reforma protestante, pelo menos, as escolas constituem padrões institucionais que colocam em relação o Estado, a autoridade civil e religiosa e a disciplina moral”. (1994. P. 186). Segundo o referido autor, as reformas introduzidas por Martinho Lutero tornaram a escola um mecanismo disciplinador, pois as reformas alemãs do século XVI, não pretendiam apenas educar as massas de acordo com os princípios humanistas, mas atender à necessidade da unidade entre Estado e Igreja, frente ao visível declínio moral e social em que se

encontrava a Alemanha. A escola era, portanto, um dispositivo de construção de uma reforma da ordem social.

Ainda para o autor, “Os jesuítas do século XVI reconheceram as qualidades disciplinadoras da pedagogia como parte da Contra-Reforma” (*Ibidem*, p. 187). Desse modo, os jesuítas desenvolveram práticas educativas para reafirmar os valores da igreja católica. Sua estratégia consistia em ler o texto fora do contexto histórico, de forma a inserir os preceitos morais católicos na literatura pagã. Esperava-se da escola do século XVI, portanto, que ela promovesse a verdadeira fé cristã, o serviço ao estado e o funcionamento apropriado da família.

No intuito de contextualizar historicamente o currículo, Popkewitz refere, ainda, que “Podemos compreender a escolarização pública do final do século XIX e início do século XX como continuação do projeto de disciplinação e regulação da Reforma, mas também como uma ruptura nos sistemas de conhecimento pelos quais os indivíduos deviam se tornar membros produtivos da sociedade” (*Ibidem, Ibidem*).

Nesse contexto, desde sua incorporação ao universo vocabular da educação, o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo educando. Essa concepção, que se denomina: *teoria do racionalismo acadêmico*, além de ser a primeira formulação sobre currículo é ainda a dominante ao longo dos tempos. Essa predominância explica-se, em parte, visto que tal concepção apoia-se no paradigma positivista/mecanicista de produção de conhecimento,

A concepção do racionalismo tradicional do currículo herda desse paradigma a lógica da simplificação do conhecimento e da divisão hierarquizada entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, o que a fez separar o conhecimento sistematizado oferecido pela instituição escolar, do saber experiencial, construído pelos educandos em sua realidade cotidiana.

CONCEPÇÃO TÉCNICA DE PRODUÇÃO

Nesse contexto, a partir das mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas que se processaram no final do séc. XIX é dada uma maior ênfase às diferenças individuais, pondo, em análise, a atividade do educando e levando a uma maior valorização da forma em detrimento do conteúdo. Segundo Moreira (2003, p. 12), “currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola”, e, no âmbito dessa segunda abordagem, passam a ser centrais indagações, como: como selecionar as

experiências de aprendizagem a serem oferecidas? Como organizá-las, relacionando-as aos interesses e ao desenvolvimento dos estudantes?

Vale ressaltar que a centralidade das análises acerca da problemática do currículo continua sendo as questões do conhecimento e sua transmissão. Desse modo, o currículo é visto numa concepção técnica de produção.

Assim, na primeira década do séc. XX, a psicologia comportamental começa a exercer uma grande influência sobre o pensamento pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento de outra perspectiva de currículo na qual o foco se desloca para o plano no qual se detalham seus elementos, sua organização e suas inter-relações.

Nesse contexto, começa-se a trabalhar currículo na perspectiva de um plano para oferecer conjuntos de oportunidades de aprendizagens para a população atendida por uma unidade escolar. O currículo é, então, percebido como um conjunto de aprendizagem/teoria prática, transferindo as preocupações para as dimensões de como se deve elaborar um plano curricular e o que ele deve conter.

Compreende-se, pois, que o crescente exagero na preocupação com os objetivos curriculares deve-se, em parte, à influência do behaviorismo, como está explicitado na definição formulada por Johnson (1980): “Currículo é uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem. O currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados do ensino” (p. 18).

Percebe-se, claramente, a dimensão prescritiva dessa concepção de currículo que se ocupa preponderantemente da seleção, ordenação e hierarquização dos itens que o compõem bem como das regras de formulação dos objetivos. Não se percebe, no entanto, qualquer preocupação com a dimensão política, social e cultural dos indivíduos que serão atingidos por este currículo.

CONCEPÇÃO CRÍTICA DE CURRÍCULO

Apenas na segunda metade do séc. XX, é que se vê surgirem novas perspectivas para o campo do currículo, nascendo uma abordagem crítica que intencionava a superação do caráter técnico-prescritivo, até então dominante. Tal abordagem buscava entender as relações entre estratificação do conhecimento e estratificação social a partir da análise do conhecimento escolar, de como ele era proposto e processado no cotidiano das escolas? Quais eram os pressupostos subjacentes aos processos de seleção e de organização escolar? E dentro deles, quais as relações que eram estabelecidas entre as formas de organização do

currículo e as formas dominantes de poder e de controle social presentes na sociedade.

Nessa abordagem crítica dos currículos, Young (1971), Giroux (1983) e Apple (1982) ressaltam as contradições, as resistências e as lutas que ocorrem no cotidiano das instituições de ensino, discutindo como organizar o currículo a favor da emancipação individual e coletiva, levantando questões, como: “De quem são os significados reunidos e distribuídos através dos currículos declarados e ocultos nas escolas?” (APPLE, 1982, p. 73).

No âmbito dessas reflexões, apresenta-se, também, a definição de currículo oculto, muito trabalhado pelos autores da teoria crítica do currículo que, segundo Moreira (2003, p. 14) aponta para o fato de que, “o “aprendizado incidental” durante um curso pode contribuir mais para a socialização do estudante que o conteúdo ensinado nesse curso”.

Assim, a concepção crítica do currículo engloba três dimensões do processo educacional, incluindo planos e propostas (currículo formal), os elementos que, de fato, estão presentes na realidade cotidiana da sala de aula e da escola (currículo em ação), assim como as regras e normas que governam as relações que se estabelecem no contexto da escola, apesar de não estarem explicitadas, (currículo oculto). Para Moreira (2003, p. 15), a concepção crítica postula que:

No currículo, desenvolvem-se representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, e decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos nela presentes. Sugere ainda o currículo como campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados.

Desse modo, a concepção crítica do currículo sofre uma ampliação de suas bases analíticas na última década do séc. XX, possibilitando novas formas de entender as conexões entre currículo e as relações de poder estabelecidas na sociedade.

Desta forma, há uma reestruturação da teoria crítica que, refinando as categorias usadas, favorece uma arqueologia do conhecimento que compreenda a “forma pela qual o conhecimento é produzido em ambientes institucionais, em práticas sociais, em formações culturais e em contextos históricos específicos”. (MCLAREN, 1993, p. 19).

Essa ampliação também é referida por Silva (1993), quando chama a atenção para o fato de que, na teorização pedagógica atual, “a preocupação com o conteúdo e com a natureza do conhecimento veiculado pelas instituições

educacionais, volta com renovada e transformada ênfase”. (p. 125). Para Silva, a concepção hodierna de currículo comporta elementos do pensamento pós-moderno em educação, o que pode consolidar e expandir a tendência atual de integrar a análise crítica com a intervenção na realidade social.

Outra contribuição do pensamento pós-moderno à teoria crítica, segundo Silva (1993), seria a de ampliar o questionamento sobre o que se define por conhecimento escolar; refere ainda o autor que a teorização pós-moderna coloca em dúvida toda a tradição filosófica e científica ocidental moderna, desafiando e/ou desestabilizando a crença no progresso e na ciência, ao invés de procurar identificar apenas na teoria e nas práticas pedagógicas, os interesses associados a grupos dominantes, como vem ocorrendo no pensamento pedagógico moderno.

CONCEPÇÃO PÓS-CRÍTICA DE CURRÍCULO

Nesses meandros, a concepção curricular que poderia ser denominada pós-crítica, tendo em sua base analítica as premissas do pensamento pedagógico pós-moderno, traria algumas distinções ou rupturas com a teoria crítica. Para Silva (1993), alguns pontos dessa ruptura que se pode identificar seriam, por exemplo: o tratamento dado à cultura de massa que, na concepção crítica, é tratada como instrumento de alienação e no pensamento pós-crítico, deve ser concebida como se constituindo em um aspecto presente em nossa cultura cotidiana e que deve ser seriamente considerado, estudado e compreendido.

Nessa perspectiva, a questão do conceito de ideologia, no âmbito do pensamento pós-moderno (SILVA, 1993), é descartado por associá-lo às possibilidades de construção de um conhecimento verdadeiro, de uma correspondência entre o conhecimento e a realidade, de subjetividades e significados fixos e unitários¹⁴⁵. Alerta ainda Silva para o risco de que, ao colocarmos o foco nas narrativas parciais e locais não sermos impedidos de perceber a dinâmica global, questionando, assim, o excesso de preocupação com o discurso bem como com a celebração das diferenças, que, segundo ele, pode obscurecer as estruturas sociais concretas e os efeitos que elas causam na vida das pessoas.

¹⁴⁵ Silva (1993) faz lembrar que é, fundamentalmente, a concepção althusseriana de ideologia que o pensamento pós-moderno põe em causa.

Por outro lado, Moreira (2003) defende a articulação do pensamento moderno com a teorização pós-moderna, superando suas rupturas e partindo de seus pontos de continuidade, a fim de ampliar e aprofundar as reivindicações mais democráticas do modernismo que envolve a crença no valor da democracia e de uma cidadania crítica. Apoiado em Giroux (1993), Moreira assinala que justiça social, liberdade e vida descente constituem ideais dos quais não devemos nos afastar.

Nesse contexto, parece pertinente lembrar a contribuição de Giroux (1993) para quem uma teoria pós-moderna deve abrigar uma noção de totalidade que possa fundamentar as análises e explicitar as mediações, interdependências e inter-relações que concretizam e dão poder aos sistemas sociais mais amplos. Afirma Giroux (1993, p. 53) que “precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais”.

O argumento lançado por Giroux parece convidar a pôr em análise a escola como uma instituição onde as práticas sociais se efetivam, buscando compreender como tais práticas se constituem em elementos geradores de diferenças que, no contexto social mais amplo, podem se constituir em desigualdade social.

CONCEPÇÃO INTEGRADORA DE CURRÍCULO.

Na trilha dessa análise, tem-se percebido um forte esforço nos atuais trabalhos na área de currículos, de se apresentar propostas de integração dos conhecimentos, que advogam uma organização mais aberta dos conteúdos por áreas de conhecimento e em torno de temáticas que estejam no centro do interesse da comunidade escolar e possibilitem práticas educativas partilhadas e interdisciplinares.

[...] num currículo de integração o conhecimento está organizado em conteúdos abertos que se inter-relacionam em torno de uma ideia central integradora, os diferentes professores estão envolvidos numa tarefa de partilha, o que conduz à necessidade de uma pedagogia e um estilo de exames comuns. Para além de ter de haver uma prática pedagógica comum, esta deve centrar-se no modo como o conhecimento é adquirido e não nos estados do conhecimento. (BERMSTEIN, 1986, p. 153).

A citação acima mostra com grande clareza que na proposta desses atuais trabalhos, o conteúdo deve está organizado em torno de uma ideia central, envolvendo os vários professores numa partilha e aquisição do conhecimento. Mostra também que, a experiência educativa deve tomar em conta as diferentes formas de aquisição do conhecimento, ou seja, os processos produtivos e não apenas os produtos neles elaborados. Desse modo, Tal organização curricular possibilitaria aos educandos partilhar de maneira democrática e integradora de uma unidade temática comum a todos. Nesse sentido, Freire (1988), apresenta a noção de complexos temáticos elaborados a partir do levantamento sistemático de tudo o que seja significativo dentro do universo vocabular dos educandos e que o autor denomina de “pesquisa cultural”.

A partir dessa ideia de integração, Freire esclarece que, ao não captar as “situações limites” em sua globalidade, a compreensão das suas determinações fica periférica. Este é um fato indiscutível para a investigação da temática ou do tema gerador, ao qual vai se articular todo o conteúdo pedagógico a ser trabalhado. Neste sentido, afirma enfático o autor:

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade não podem conhecê-la. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza a totalidade analisada (FREIRE, 2005, p. 111).

Desse modo, a partir da citação acima, o autor coloca em análise o perigo de se parcelarizar o conhecimento sob pena de se promover um distanciamento irrevogável da compreensão da realidade, na totalidade de seu contexto de produção e vivência. Nesse sentido, Morin (2002) afirma que, o pensamento simplificador “é incapaz de conceber a conjunção de uno e do múltiplo [...]” (2002, p. 18). Na trilha dessas ideias, o autor advoga que se deve compreender que existem condições “bioantropológicas (as aptidões do cérebro-mente humana), condições socioculturais (cultura aberta que permite diálogos e trocas de ideias) e condições noológicas (as teorias abertas), que permitem ‘verdadeiras’ interrogações, isto é, interrogações fundamentais sobre o mundo, sobre o homem e sobre o próprio conhecimento” (p. 31).

Nesse sentido, o autor advoga que: “É necessário, portanto, ensinar métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (MORIN, 2002, p. 14).

Corroborando esta perspectiva, Paulo Freire aconselha que o esforço de analisar a realidade em sua totalidade deve ser feito “não apenas na metodologia da investigação temática, [...] mas, também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a integração entre as partes” (2005, p. 111). É, pois este esforço empreendido na organização integradora do currículo, que pode permitir ao educando a construção de um pensamento complexo e uma compreensão totalizadora da realidade e suas diferentes formas de atuação e transformação. A partir desta perspectiva, o autor segue afirmando ser:

imprescindível a investigação dos temas geradores ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos. Só a partir de tal conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo de ação como síntese cultural [...] desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade (idem, p. 209).

Deste modo, ao propor um currículo integrado por temas geradores, Freire reforça uma concepção interdisciplinar de construção do conhecimento para a inserção crítica dos educandos em uma compreensão mais profunda do mundo. Para Silva (2009, p. 94), “esta forma integradora de gerir o currículo e o conhecimento faz desaparecer as fronteiras entre as disciplinas e torna o currículo mais significativo”. Compreende-se, pois, que a autora introduz a noção de interdisciplinaridade e propõe o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, no sentido de aproximar os conteúdos apresentados na escola dos contextos de vivência dos educandos e da comunidade na qual ela está inserida.

Porém, Leite (2000), adverte que a construção dos currículos escolares nesta perspectiva de integração:

[...] não depende apenas de fatores intrínsecos aos sujeitos/alunos, isto é de suas motivações e interesses, por exemplo. Tem, também, a ver com factores exógenos,

particularmente aqueles que decorrem das formas como a escola se organiza, do modelo curricular que optou e dos processos de ensino-aprendizagem (clima afectivo, estratégias de ensino etc.) bem como das condições sócios culturais e do ambiente familiar onde as crianças e jovens são socializados [...] (LEITE., 2000, pp. 4-5).

A autora busca colocar em análise o fato de que, subjacente à ideia da organização/integração dos conteúdos em torno de uma ideia central ou de um complexo temático (coleção de temas), deve está o reconhecimento de que o currículo tanto está inserido, em um contexto político-social, como ele mesmo traz essa dimensão. Assim sendo, a integração ganha um sentido de democracia, uma vez que, a organização curricular pautada na lógica da integração “[...] implica em atender às expectativas, interesses e saberes dos/as aluno/as, em quanto ponto de partida para novas aprendizagens e saberes [...]”. (*Ibidem*, p. 25).

Nessa ordem de ideias, Silva (2009, p. 95), faz um alerta sobre os contextos e atores sócias que influenciam na elaboração e vivência do currículo, ressaltando o fato de que “uma organização curricular que se situe neste paradigma, o da integração curricular, implica ainda um novo entendimento do papel dos gestores¹⁴⁶ do currículo, como também, um entendimento sobre o papel do Estado enquanto gestor coletivo dos processos de organização curricular, uma vez que a escola funciona de facto como um Aparelho Ideológico do Estado”.

Desse modo, a autora deixa claro que a elaboração e o desenvolvimento na escola, de um currículo dessa natureza não dependem apenas da decisão dos professores ou dos educandos, mas extrapola o âmbito escolar e se atrela às políticas de educação elaboradas pela sociedade, a partir dos interesses da classe social que detém sua hegemonia. Corroborando a ideia de que as escolas exercem de fato esta função, Apple (2001), refere que como Aparelho Ideológico do Estado, as escolas são:

Agentes (com predisposições, valores ideologias ‘apropriados’ veiculados por intermédio do currículo oculto) com o intuito de satisfazer as necessidades da divisão social de trabalho na sociedade [...] lugar que as instituições educativas ocupam na produção de

¹⁴⁶ A autora atribui o termo “gestores” aos diversos atores da comunidade escolar, ou seja, os elementos de direção das escolas, os professores, outros educadores da escola e os alunos.

determinadas formas culturais e de conhecimento “exigidos” por uma sociedade desigual – ou seja, como um local para a produção de mercadorias culturais (conhecimento técnico/administrativos) cruciais para a economia e para determinadas classes sociais cada vez mais poderosas. (p. 153).

Seguindo esse quadro reflexivo, Silva (2009), afirma que no Brasil, apesar de as políticas de re-organização curricular dos últimos tempos estarem de certa forma baseadas na necessidade de currículos socialmente significativos, por ser um país de economia baseada na lógica capitalista de produção, o Estado continua atuando como reprodutor de relações sociais de dominação e opressão, uma vez que seus currículos ainda se sustentam na disciplinarização do conhecimento onde cada disciplina demarca um território conquistado pelos diferentes professores que atuam de forma isolada.

Nesse sentido Apple, (2001b), insiste que, os esforços para melhorar os currículos nas escolas continuam a ser de extrema importância, “Articulá-los a lutas democráticas mais amplas, a movimentos sociais que objetivam superar as desigualdades de gênero, classe e raça dentro e fora da escola, torna-se agora mais importante do que nunca”. (p. 166). Ao chamar atenção para a importância de se construir currículos mais justos e democráticos como base necessária ao sucesso do educando, a partir de seu foco de interesse, o autor alerta também para o fato de não se abrir mão de uma posição crítica e reflexiva em relação aos fatores externos à escola, como refere:

Não vamos agir como se os problemas de qualquer área curricular - matemática, ciências, alfabetização ou qualquer outra - possam ser “resolvidos” isoladamente das outras áreas, apenas adicionando-se mais material referente à “cultura popular”, ou isoladamente dos problemas do sistema escolar inteiro, cuja estrutura global (não apenas nas áreas urbanas) é com demasiada frequência autoritária e manipuladora na sua relação com alunos, professores e membros da comunidade [...] não vamos agir isolando-os das questões sociais mais amplas que conferem a qualquer preocupação séria com a justiça social uma força crítica. (*Ibidem*, p. 168).

A partir da citação acima, compreende-se que os condicionantes externos aos quais, Apple se refere estão presentes na sociedade como um todo e se materializam na educação escolar através da prática educativa. Tais elementos têm dificultado a visão de currículo que sob a ótica de T. T. Silva (1995):

É um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que, se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, o currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais [...] como ponto de partida onde se produzem de forma positiva, capacidades e habilidades determinadas, ele deve constituir uma frente privilegiada de luta de qualquer estratégia de intervenção cultural do processo de transformação. Esse processo de transformação não tem como referencia qualquer utopia distante, qualquer destino histórico abstrato e longínquo, mas as relações de poder e subjugação inscritas na vida cotidiana. (*Ibidem*, pp. 200-201).

Na lógica de desenvolvimento dessa análise, apresenta-se outra perspectiva referente à concepção de integração curricular, que se refere à integração e divulgação dos conhecimentos e experiências vividas por cada sujeito, de modo a que esta socialização possibilite o enfrentamento de novas problemáticas sociais, a partir da ampliação do referencial teórico dos diferentes professores em atividades de partilha. No sentido de clarificar a questão da integração do conhecimento, busca-se a colaboração de Beane (2000), quando refere que:

Enquanto que a maior parte das pessoas parece entender uma educação geral como uma coleção das disciplinas exigidas, muitos educadores e ativistas comprometidos com a reforma social tem apelado para outros tipos de projetos. De entre estes, o de maior proeminência, tem sido o currículo organizado em torno de questões pessoais e sociais, planejados de modo colaborativo e posto em ação por professores e estudantes conjuntamente, e, ainda, comprometido com a integração do conhecimento. Estes tipos de alternativas são promovidas, não simplesmente porque tornam o conhecimento mais acessível aos jovens, mas porque ajudam a criar situações de aulas democráticas como contextos para integração social. (p. 49).

O autor põe em análise diversos desafios que ainda necessitam ser superados pela escola hodierna, posto que muito de seus fazeres estão arraigados ao paradigmas tradicionais, e, portanto, à concepções técnicas de organização curricular que engendram relações sociais de mando e opressão, assim como e práticas educativas homogeneizadoras e alienantes.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

No entanto, para a superação dessas práticas alienantes, constitutivas da educação bancária, deve-se tomar em conta que educação é um fenômeno complexo e multirreferenciado concretizado a partir da visão de mundo, homem e sociedade que a instituição escolar possui, nesse sentido, é importante por em discussão a própria função social dessa instituição e tomá-la como uma arena onde múltiplos interesses, ideologias e concepções se confrontam, assim sendo, dependendo da forma como é conduzido, o processo pedagógico ela pode se constituir em instrumento de manutenção ou de transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES Celso. *A prática de novos saberes*. Fortaleza: IMEPH 2009.

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Escola democrática*. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. *Política cultural e educação*- tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2º. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FINO, Carlos Nogueira. *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico (tese de doutoramento)*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (pp-27-31).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

_____. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. –Barcelona – Madrd: Paidós –MEC, 1990.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3.ed. Botafogo RJ: Civilização Brasileira, 1979. (Coleção Perspectivas do homem v. 48)

JOHNSON Jr, M. Definições e modelos na teoria do currículo. In R.G. Messick; L. Paixão e L. R. Bastos (orgs). *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

LIBÂNIO, José Carlos. *Adens professor, adens professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*, 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões da nossa época. v. 67).

LEITE, C. SILVA, D. F. da. O desenvolvimento curricular no quadro das ciências da educação. In: *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação em Portugal*. Situação atual e perspectivas. Porto: 325-335, 1991.

_____*O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

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

MOREIRA, A . F. E SILVA, T. T. *O currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: 1999.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____*Os sete saberes à educação do futuro*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PACHECO, José Algusto. (org). *Política de integração curricular*. Porto: Porto editora, 2000.

_____*E FLORES Maria Assunção. Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto editora, 1999.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*, tradução Sandra Costa. – ed. Ver. – Porto Alegre: Artmed 2008.

POPKEWITZ, Thomas S. *História do currículo, regulação social e poder*. In Tomaz Tadeu da Silva (org) *O sujeito da Educação: Estudos Fulcautianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da. Para uma ressignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SILVA, T. T. da e MOREIRA, A. F. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. O sujeito da Educação: Estudos Fulcautianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

TOFFLER, GILES. *História da educação*. São Paulo: Harbra, 1987.

- XCI -

UM ESTUDO SOBRE OS SENTIDOS DE CURRÍCULO A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DO DISCURSO

Maria Julia Carvalho de Melo – UFPE (Brasil)

Maria Angélica da Silva – UFPE/CAA (Brasil)

Priscilla Maria do Carmo – UFPE (Brasil)

Grleide Torres Lemos – UFPE (Brasil)

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida – UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Dessa forma, construímos como interesse de investigação analisar as contribuições da Teoria do Discurso (TD) para a recente produção sobre currículo, tomando para tanto, textos dos últimos cinco anos que apresentavam como referencial teórico-metodológico a perspectiva de Laclau e Mouffe. Diante disso, utilizando a própria TD para analisar os dados, buscamos a partir da emergência dos enunciados discurso e hegemonia as contribuições dessa perspectiva do discurso para as conceituações sobre currículo.

Assim, o presente artigo apresenta inicialmente nosso embasamento teórico que demonstra o currículo como lugar do instável e da contestação, posteriormente é possível identificar nosso percurso metodológico a partir da TD, seguido da análise das produções selecionadas, trazendo por fim, algumas considerações.

REFERENCIAL TEÓRICO

Currículo enquanto movimento entre pensado-vivido

O presente trabalho, produzido no âmbito do grupo de pesquisa Discursos e Práticas Educacionais, se insere no debate que vem sendo empreendido no agreste pernambucano sobre currículo associado à perspectiva discursiva. Nessa direção, o referido grupo vem nos últimos anos apresentando “uma compreensão de currículo como movimento que se constrói enquanto efeito de sentidos entre sujeitos interlocutores” (SILVA; MELO; CARMO; ALMEIDA, 2016, p. 1), ultrapassando um sentido de currículo como documento estático que contém um conjunto de conteúdos que devem ser ensinados na escola. Assim, o currículo por nós apreendido, é aquele que se faz na dimensão do pensado-vivido (MACEDO, 2001) em que o documento oficial influencia as práticas curriculares, sendo estas criadas e recriadas cotidianamente, o que também influencia na recriação do documento oficial.

Inscritos nessa compreensão, fomos percebendo que a recente produção científica sobre currículo tem demonstrado a vinculação a uma corrente da denominada perspectiva teórica do discurso, qual seja a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Corrente esta que se constituiu na crítica às grandes narrativas e aos conceitos fundantes, dialogando com a desconstrução derridiana e tratando da contingência dos sentidos, partindo, assim, de uma delimitação de discurso que não se remete mais apenas aos domínios da escrita e da fala, mas também à prática (BURITY, 1997).

Conforme afirmamos anteriormente, neste artigo utilizamos como aporte teórico-metodológico a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Dessa forma, os sentidos de currículo que nos vinculamos não são sentidos naturalizados, mas se constituem como são a partir de disputas para se hegemonizar e silenciar os demais sentidos. Assim, a “centralidade que damos a la categoría ‘discurso’ resulta de nuestro intento por subrayar el carácter puramente histórico y contingente del ser de los objetos.” (LACLAU; MOUFFE, 2000, p. 133).

Nessa direção, percebemos a contingência dos discursos enquanto sentidos fixados apenas parcialmente, ou seja, não há um sentido único e último de currículo, apenas uma fixação parcial de um sentido que se hegemonizou através de disputas. Não há, pois, uma plenitude a ser alcançada, mas a possibilidade de produção de sentidos contingenciais.

Por essa razão, trazemos sentidos de currículo que podiam ser outros, mas que diante de nossa presença histórica em um determinado tempo e espaço e diante das cadeias equivalenciais (ALBA, 2014) que estabelecemos entre os diferentes sentidos, são os que se materializam na compreensão de currículo enquanto movimento entre aquilo que é pensado e aquilo que é vivido (ALMEIDA; SILVA, 2014).

Nessa direção, não pensamos em um currículo estático expresso em documentos formais que atende apenas a uma burocracia, mas enquanto elemento vivo que influencia a prática e é por ela influenciado. Por isso mesmo, Felício e Possani (2013) ao discutirem as conceituações de Sacristán afirmam que o “currículo não se limita a um corpo de conhecimentos, mas constitui-se num terreno para múltiplos agentes, cuja dinâmica envolve mecanismos diversos, numa confluência de práticas.” (p. 131). Ou seja, pensar o currículo é também pensar as políticas curriculares, os contextos sociais e históricos que influenciam a elaboração dessas políticas, e sua reelaboração nos contextos locais através dos currículos praticados pelos professores, alunos e demais atores da escola.

Partindo disso, percebemos a necessidade de superar a dicotomia entre aquilo que é pensado e aquilo que é vivido (FERRAÇO; NUNES, 2012), ou seja, captar o currículo em sua complexidade, na articulação entre o que é prescrito e sua reinvenção na prática. Dessa forma, o currículo como instrumento de formação (PACHECO, 2005) mostra a necessidade de compreender os contextos, os atores e as intenções que o constituem, deixando, portanto, de ser uma coisa ou outra para se constituir enquanto elemento híbrido das *teoriaspráticas* curriculares (FERRAÇO; NUNES, 2012).

A escrita do termo *teoriaspráticas* demonstra, deste modo, uma escolha dos autores em anunciar que a discussão sobre currículo não pode se desenvolver separando as dimensões pensado-vivido. É, pois, na utilização da palavra única que corroboram com a construção do sentido de currículo ampliado, entendendo que “currículo não é meramente um plano, um programa, um *cursum*, uma pista de corrida para os aprendentes.” (PACHECO, 2005, p. 42), mas é também projeto formativo constantemente reinventado por aqueles que o praticam, se configurando, pois, como um “processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam.” (ALVES *et al*, 2011, p. 41).

Assim, partimos de um sentido de currículo enquanto lugar instável e de contestação, tendo em vista que as decisões curriculares são feitas não só pelo Estado, mas também pela administração escolar e por professores, alunos e pais.

Isso significa dizer, que os autores do currículo são múltiplos e essa multiplicidade demonstra a arena de conflitos em que o currículo está situado.

METODOLOGIA

Esta pesquisa assume caráter qualitativo e insere-se na abordagem da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, numa perspectiva de discurso que não distingue o linguístico e o extra-linguístico (BURITY, 1997). Desse modo, a prática faz parte de uma realidade discursiva, pois “el carácter discursivo de un objeto no implica en absoluto poner su existência em cuestion.” (LACLAU; MOUFFE, 2000, p. 115), assim evidenciamos o caráter discursivo do currículo, sem colocar em questão sua existência em termos materiais.

A escolha por esse caminho metodológico se deveu, no entanto, a nossa compreensão de currículo enquanto movimento entre pensado-vivido e ao entendimento de que os sentidos são construções parciais e nunca definitivas, o que impede nossa vinculação a uma perspectiva teórica-metodológica que intencione fechar a produção de sentidos. Dessa forma, a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe ao demonstrar certas apropriações de Lacan, aponta para “o permanente deslocamento do significado sob o significante” (LACLAU, 1993, p. 7), ou seja, para a “impossibilidade de fixação de sentido através de uma correlação estrita entre significante e significado” (LACLAU, 1993, p. 7).

Assim, ao entendermos o currículo como elemento híbrido do documento prescrito e da reinvenção na prática, se configurando como *teoriaprática* (FERRAÇO; NUNES, 2012), e ao mesmo tempo compreendendo que esta é uma delimitação instável resultado de lutas hegemônicas, identificamos que nosso objeto pedia por um percurso metodológico que abarcasse essa instabilidade, a impossibilidade de fechamento último dos sentidos e de correlação estrita entre significante e significado.

Diante disso, delimitamos como material de análise textos publicados em revistas científicas e em livros para analisarmos as contribuições da Teoria do Discurso para a recente produção científica de currículo. Dessa forma, buscamos a partir da emergência dos enunciados discurso e hegemonia perceber inicialmente as vinculações entre a TD e a discussão sobre currículo, para assim analisar suas contribuições para o campo do curricular.

ANÁLISE DOS DADOS

Currículo enquanto fixação parcial de sentido

A partir dos textos analisados foi possível identificar no sentido construído sobre currículo a contribuição da Teoria do Discurso em sua feitura. Ao observar os enunciados discurso e hegemonia, percebemos a construção de um sentido de currículo que se propõe não ser fixo, mas aberto para as diferenciações contextuais e concebido como espaço de negociação e luta.

Assim, essas produções se colocam inclusive numa posição contrária ao estabelecimento de uma base curricular comum no país por entenderem que esta “contribui para frear projetos contextuais” e “pressupõe que seja possível estabilizar a tradução do currículo e estancar, em um momento prévio à ação política do currículo, o conflito que constitui os saberes” (LOPES, 2015, p. 458). Ou seja, ao partirem da impossibilidade da fixação final de sentidos, contributo da Teoria do Discurso, concebem o currículo como lugar de produção de sentidos sempre precária que apenas parcialmente consegue se estabilizar.

Nessa direção, ao trazer a impossibilidade de uma fixação final de sentido (LACLAU; MOUFFE, 2000), a TD traz para o campo de currículo a ampliação do espaço de luta política por um currículo que incorpore uma dimensão democrática. Pois, ao compreender que o significado de currículo é resultado de lutas de poder que produzem um significante que se hegemoniza e por isso é tido como verdadeiro, o sentido de currículo deixa de se apresentar como naturalizado, demonstrando seu caráter provisório e a possibilidade de mudança. Tal como é visto nas produções analisadas, “dada a dimensão de um jogo sem regras fixas, pois as regras se modificam em sua própria aplicação, há sempre uma imprevisibilidade no jogo” (LOPES, 2014, p. 50), imprevisibilidade essa que corrobora com o sentido de currículo não acabado, apenas parcialmente instituído.

Essa compreensão, advinda da Teoria do Discurso, de que as regras não estão postas e finalizadas e de que os sentidos são provisoriamente fixados a partir de lutas de poder, também é apresentada nos textos para sinalizar que o currículo não é dado por um grupo privilegiado e apenas esse grupo detém o poder sobre ele. Mas, se o processo de significação nunca cessa e os sentidos não são objetos naturalizados, então outros grupos também podem participar dessa luta e provisoriamente hegemonizar um outro sentido de currículo. Por isso mesmo, os textos assim justificam a escolha pela Teoria do Discurso:

[...] em relação às estratégias de pesquisa nas investigações sobre as políticas de currículo, temos operado com a teoria do discurso, principalmente por compreendê-la como potente aporte teórico que viabiliza pensar a política como disputas discursivas em prol da hegemonização de significantes na política curricular, seja por intermédio da flutuação de sentidos, seja por intermédio de uma tendência ao seu esvaziamento. (COSTA; LOPES, 2013, p. 63)

Dessa forma, a Teoria do Discurso possibilita à produção científica sobre currículo a radicalização do sentido de luta política ao questionar, inclusive, se um determinado grupo e apenas ele seria responsável pela definição do que seria currículo. Assim, conforme nos diz um dos textos analisados “o outro não é quem detém a razão obrigatória, mas quem provisoriamente e contextualmente detém o poder”, ou seja, “o ato de poder que hegemoniza uma significação não se fundamenta de uma vez por todas em uma razão que se julga definitiva” (LOPES, 2014, p. 54). O que significa dizer que as significações estão em disputa e diversos grupos e interesses participam dessa disputa, compreendendo ainda, como nos informa outro texto analisado, que o currículo é um elemento constitutivo das subjetividades e dos sujeitos (ALBA, 2014).

Diante do exposto, acreditamos que a Teoria do Discurso articulada à discussão sobre currículo tenha contribuído com a compreensão de que o processo de significação não está finalizado e nunca estará, pois, as lutas pela fixação de sentido são um processo sem fim. Assim, é possível conceber que a constituição do currículo se dá no “âmbito do quadro de incerteza e de ausência de fundamentos” (LOPES, 2014, p. 58) e que, portanto, “as regras e fundamentos serão sempre disputados, levando a novas regras e novos princípios, sempre modificados na contextualização radical da política de currículo” (LOPES, 2015, p. 462).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao analisar as contribuições da Teoria do Discurso para a recente produção sobre currículo, pudemos perceber que a TD contribui para o não fechamento total do sentido de currículo, demonstrando que o currículo é construído discursivamente em múltiplos contextos que tencionam projetos políticos heterogêneos, a partir do processo de hegemonização que pressupõe a tensão entre o particularismo e a universalidade.

Isso significa dizer que um projeto político que atende a uma demanda particular ao adentrar em processo de luta de poder se hegemoniza e passa a se

constituir numa dimensão universal, contudo esse projeto é universal apenas parcialmente dada a impossibilidade de fechamento total do processo de significação. Dessa maneira, o sentido de currículo se constitui como uma produção sem fim, no qual os consensos vão sendo tecidos parcialmente, sempre com a possibilidade da insurgência de novos conflitos desencadearem novas lutas hegemônicas responsáveis por novos sentidos de currículo.

Assim, as produções científicas demonstram ter a pretensão de evidenciar a não estabilidade do processo de significação, o que é ajudado a partir da vinculação teórico-metodológica da Teoria do Discurso, que por ser uma perspectiva pós-fundacional advoga contra os fundamentos fixos e demonstra a necessária impossibilidade de um fundamento final.

Abrindo, portanto, a possibilidade para se compreender o currículo a partir daquilo que já chamamos de currículo, bem como, a partir do que ainda não se entende por currículo, mas que se vive-pratica nos cotidianos dos múltiplos contextos. E, ao ser tecido nessa seara entra no jogo de produção de sentidos se articulando com os sentidos já existentes e se estabelecendo também como um sentido provisório e parcial que vai compondo as produções discursivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBA, Alicia de. Cultura e contornos sociais: transversalidade no currículo universitário. In: LOPES, Alice ALBA, Alicia. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Eduerj, pp. 209-227, 2014.

ALMEIDA, Lucinalva; SILVA, Geisa. O currículo pensado do curso de Pedagogia: a pesquisa em questão. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n.12, pp. 1440-1456, maio/out. 2014.

ALVES, Nilda (Orgs.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2011.

BURITY, Joanildo. *Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau*. Recife: Fundaj, 1997, pp. 1-21.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (orgs.). *Currículo, políticas e ação docente*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

FELÍCIO, Helena; POSSANI, Lourdes. Análise crítica do currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, v. 13, n. 1, pp. 129-142, jan/abr. 2013.

FERRAÇO, Carlos; NUNES, Késia. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimento dos sujeitos praticantes. In: FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. (Orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

LACLAU, Ernesto. Discourse. In: GODDIN, R.; PETTIT, P. *The Blackwell Companion to Contemporary Political Philosophy*. Oxford: Blackwell, 1993.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Posmarxismosin pedido de desculpas. In: *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000, pp. 111-145.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, pp. 445-466, mai./ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EddUERJ, 2014.

MACEDO, Lucinalva da Silva. *As políticas de formação de professores para o ensino fundamental: Legitimação e Resistência*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

ORLANDI, EniPuccineli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PACHECO, José Augusto. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Maria Angélica; MELO, Maria Julia Carvalho de; CARMO, Priscilla Maria do; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Aproximações entre a análise do discurso e os estudos curriculares: um olhar a partir das pesquisas em educação no agreste pernambucano. In: *Anais VI EPEPE*, 2016.

- XCII -

**PENSANDO CURRÍCULO COMO PRÁTICA DE
LIBERDADE: *ENTRE* CONCEPÇÕES DE
INFÂNCIAS REPRESENTADAS EM FILMES E
NARRATIVAS COTIDIANAS DE
PRATICANTE SPENSANTES DA EDUCAÇÃO**

Maritza Maciel Castrillon Maldonado –UNEMAT (Brasil)

João de Deus dos Santos – UNEMAT (Brasil)

INTRODUÇÃO

O que é a infância? Essa é uma questão recorrente nos meios acadêmicos, nas mais diversas áreas do conhecimento. Pedagogos, sociólogos, advogados, psicólogos, pediatras lançam seus olhares para a criança, falam sobre ela, representam-na e constituem discursos que passam a ser veiculados como verdadeiros. Esses discursos produzem efeitos que penetram no seio das relações sociais, da família, da escola, das legislações, impondo limites às possibilidades de enunciação. Essa trama é nomeada por Foucault como “regime de verdades”. Segundo ele,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado (FOUCAULT, 1999, p. 12).

Para o filósofo, em toda sociedade, o discurso é produzido de maneira controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que têm a “função de conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1999a, p.

9). Assim, podemos inferir que as concepções hegemônicas de infância e currículo são resultado dessa seleção, organização e controle que se conjugam em momentos distintos da história, para imprimir-lhes um sentido que se impõe como sendo o melhor, o verdadeiro.

Entretanto, os regimes de verdade que são constituídos historicamente dizem o que as crianças, de fato, são? Para Larrosa, “a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo”. É dessa maneira que pretendemos, neste ensaio¹⁴⁷, pensar as infâncias e os currículos. Pensar as infâncias que movimentam os currículos. Não é nossa intenção tecer a longa história da criança e da infância que se tornou hegemônica no pensamento ocidental, até porque essa está presente em todos os manuais que dizem sobre elas. Nossa proposta é pensar a partir dos filmes o que a criança tem a nos dizer e outras maneiras de falar e pensar sobre a criança. Problematizamos como essas crianças que habitam os filmes podem nos inspirar a pensar o currículo para além de um modelo prescrito, a ser seguido rigorosamente para que o final feliz da história da criança e da infância seja alcançado. Foram apresentados nas sessões dos cineclubes já realizadas os filmes *Filhos do Paraíso*, iraniano, dirigido por Majid Majidi (1998); *A Língua das Mariposas*, espanhol, dirigido por José Luís Cuerda (1999); *Pixote*, brasileiro, dirigido por Hector Babenco (1980); *Marangmotxíngmo Mirang – das crianças Ikpeng para o mundo*, brasileiro, dirigido por Kumaré Ikpeng e outros (2001); e o filme africano *Yaaba*, dirigido por Idrissa Ouedraogo (1989). Neste texto realizamos um exercício no sentido de pensar o currículo como prática de liberdade (FOUCAULT, 1985, 2004) a partir do filme *Yaaba* e das narrativas dos professores, *praticantespensantes* dos cotidianos escolares.

Cineclubes: como o pensamento pensa a partir dos filmes?

Então, o que eu vi nesse filme foi a questão da convivência, de como viver, de como a criança vive em seu meio. Ali nós pudemos observar um grupo de crianças com comportamentos diferenciados. Ou mesmo, dentro daquele grupo, tinham jeitos diferentes. É de se admirar como as crianças eram livres.

¹⁴⁷ Refiro-me a este texto como ensaio inspirando-me nos ensinamentos de Foucault. Para ele, “o ‘ensaio’ – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificador de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia” (FOUCAULT, 1984, p. 13).

(Professora Andorinha)¹⁴⁸

Refletindo aqui, às vezes a gente olha a criança, assim, pensando “o criança danada”, e a gente fala: “ah, esse menino não tem jeito”. E os pais falam, e a gente também. Um menino como esse do filme, que tem sua vida assim, aberta pro mundo, ele não cabe na escola.

(Professora Biguá)

As narrativas acima estão inseridas nas conversas que fizemos com as professoras que participaram da sessão do cineclube que apresentou o filme *Yaaba*, na noite quente de terça feira, dia 12 de abril. São narrativas que trazem a ideia de liberdade, concebida como algo bom na vida das crianças, mas algo que se encontra fora da escola, que não cabe dentro dela. A partir dessas narrativas pode-se perceber que a liberdade continua sendo algo que dá o que pensar. Como afirma Larrosa,

Talvez a liberdade, ou esse sentimento insuportável que faz com que, às vezes, nos venha à boca a palavra liberdade, ou esse querer viver que às vezes chamamos de liberdade, ou esse gozo de sentir-se livre, talvez isso que não sabemos muito bem o que é, mas que às vezes sentimos intensamente como carência, ou como desejo ardente, ou como alegria, talvez isso possa continuar sendo algo que dá o que pensar, ainda que para isso tenhamos que libertar primeiro o nosso pensamento de todas as ideias que nos dão de liberdade já pensada e, portanto, impensável (LARROSA, 2000, p. 329).

O autor nos força a pensar na arbitrariedade que nos constitui a cada dia, convidando-nos a colocar em questão o habitual, “aquilo que é o mais difícil de ver como problemático porque se converteu em hábito para nós, em costume, em identidade” (id). Essa é a nossa intenção no projeto *Cinema, Infâncias e Diferença*. Compreendemos a formação continuada dos professores de crianças através de cineclubes como *espaçostempos* para problematizar nossas concepções de criança e de currículo, desfamiliarizando-as.

Apresentar os filmes que trazem como protagonistas crianças que vivem suas vidas fora das padronizações, representações e identidades hegemônicas

¹⁴⁸ Optamos no projeto, por nomear os professores, *praticantes/pensantes* da pesquisa, com nomes de pássaros da região pantaneira.

teve a intenção de causar estranhamento em relação à concepção infância, na medida em que as obras cinematográficas são provenientes de países e culturas distintas e distantes, o que oportunizou colocar o habitual em questão. Larrosa, pensando com Foucault a possibilidade de inauguração de um futuro livre nos fala que não se trata de reconhecer a nossa identidade, “mas de dissociá-la, de dividi-la, de dissipá-la, de pluralizá-la, de nela produzir diferenças e descontinuidades (id, p. 330).

Com essa intenção e dessa maneira, os filmes apresentados são, assim, considerados intercessores ao nosso pensamento. Para Deleuze,

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. (DELEUZE, 1992, p 156)

Assim, tomando os filmes como intercessores, as conversas resultantes dos encontros constituem-se em personagens conceituais em nossa pesquisa. Para Deleuze e Guattari, o personagem conceitual é “o devir ou o sujeito de uma filosofia (...) verdadeiros agentes de enunciação” (2010, p. 79) que movimentam nossos corpos e almas em direção ao outro de nós mesmos. O valor de uma conversa, para Larrosa, não está no fato de que, ao final, se chegue ou não a um acordo. A conversa é permeada por diferenças. 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). Essas conversas foram filmadas e gravadas, com prévia autorização dos participantes. As narrativas delas advindas são utilizadas neste texto como *personagens conceituais* para problematizarmos os “mundos culturais” dos *praticantespensantes* dos cotidianos e pensarmos as possibilidades propiciadas a partir das novas intercessões.

Os filmes: intercessores para o pensamento pensar o currículo como prática de liberdade

Bilá: qual é a história de Yaaba?

Noaga: A avó não conheceu seus pais.

Sua mãe morreu quando ela nasceu

E seu pai se deixou morrer de tristeza

Bilá: É por isso que a chamam de bruxa?

O diálogo acima acontece na cena final do filme africano *Yaaba*, de Idrissa Ouedraogo – 1989. A cena se passa no momento em que Bilá – menino/personagem central da trama-, juntamente com sua prima Nopoko e Noaga, o bêbado, enterram Sana, chamada carinhosamente por Bilá de Yaaba. O filme é movimentado pela história de Bilá, um menino de aproximadamente dez anos que vive intensamente o cotidiano da vila onde mora. Ele faz amizade com Sana, uma anciã acusada de feitiçaria e rejeitada pelos moradores da aldeia. Rompendo com o jogo de poder e dominação instaurado na vila, Bilá, pouco a pouco, se torna cúmplice de Sana, a quem chama de Yaaba, que na língua moré significa avó. A relação de amizade dos dois constitui-se em uma potência capaz de romper com o “código moral”, ou o conjunto de prescrições que tem por princípio regular, ordenar e controlar o comportamento dos indivíduos que ali vivem.

A partir do filme *Yaaba*, tomado como nosso pensamento neste texto, é possível perceber como o presente de nós mesmos e sua atualização nos encontros com o mundo vai nos tornando outro, vai produzindo diferença “entre o que somos (e já estamos deixando de ser) e o outro daquilo que somos, o que viremos a ser”. A experiência de Bilá em sua relação de amizade e liberdade com Sana o torna outro e transforma as relações, os princípios e códigos morais de toda a comunidade. Para isso Bilá produz a si mesmo, convertendo aquilo que é em problema. Questiona as normas que dizem: *não converse com Sana, ela é uma bruxa* e tece uma relação de amizade com ela. Essa amizade salva a vida de sua prima que contrai tétano em um desentendimento com outras crianças da vila. Bilá, com sua experiência de liberdade e amizade, é castigado, discriminado, apontado por transformar o habitual em insuportável, o conhecido em desconhecido, o próprio em estranho, o familiar em inquietante (id). Bilá inaugura uma nova vida para si, produzindo seu corpo, sua alma com uma estética outra.

A partir da relação de Bilá consigo mesmo, tornando-se outro, questionamos em nossa conversa com os professores que participaram da sessão:

Como fomos constituídos “sujeitos professores”? como compreendemos as crianças que movimentam nossos cotidianos? Dessas questões, inúmeras narrativas foram possíveis, dentre elas as que se tornaram epígrafe na sessão anterior. A professora Andorinha dizendo “é de se admirar como as crianças eram livres”, e a professora Biguá “Um menino como esse do filme, que tem sua vida assim, aberta pro mundo, ele não cabe na escola”. Mas, o que cabe na escola? Um jeito singular e plural de ser não cabe? Com questões desse tipo começamos a pensar como estamos inseridos em um jogo de verdadeiro e falso. Num isto ou aquilo. Um jogo que diz como nos comportar, como avaliar, quais conteúdos selecionar, como utilizar o tom da voz... que foi constituído historicamente negando comportamentos, habilidades, posturas, movimentos que, quiçá, pudessem produzir um outro eu, diferente do que sou.

Para Gallo,

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. 216).

Concebendo o currículo como agenciamento coletivo de enunciação, podemos perceber o papel dos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares como sujeitos que criam conhecimentos e significações permanentemente.

Assim, junto aos *praticantespensantes* do cotidiano escolar que produzem práticas e conhecimentos com crianças nas redes públicas de ensino, problematizamos concepções e conhecimentos produzidos e reproduzidos. A partir da intercessão de filmes que apresentam imagens, narrativas e sons que provocam nosso pensamento a pensar e que se afastam da pretensão de representar na mesma medida em que se constituem em potência criadora, problematizamos o que somos, como pensamos nossos currículos, nossas crianças e nossas práticas. Abrimo-nos a um devir, ou, “a possibilidade de um futuro que não é um futuro-projeto, nem um futuro-guia, nem um futuro-promessa, nem um futuro-consumação, nem um futuro-realização, mas um futuro por-vir, um de-vir futuro” (LARROSA, p. 331)

A experiência de Bilá no filme nos força a pensar como os currículos praticados cotidianamente estão repletos da ideia de liberdade sem projetos, sem promessas, na medida em que são movimentados por gentes de carne e osso, gentes que vivem suas vidas tendo a liberdade como potência, como força, como vida. Nota-se que, muitas vezes, a carne e o osso que movimentam o currículo passam despercebidos pelos agentes extrapessoais e extra individuais, deixando de ser percebidos por redes de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo. No entanto, o movimento continua ali, incessante, indo e vindo, e acontece na vida de cada um de maneira silenciosa. Larrosa diz que liberdade, para Foucault, está ao lado do acontecimento, da experimentação, da transgressão, da ruptura, da criação. Por isso, seu modelo é a revolução. Problematizamos no cineclub: Quantas revoluções nossas crianças fazem todos os dias nos cotidianos escolares? Pensamos com os praticantes-pensantes: ainda é possível acreditar que a liberdade só aconteça fora do ambiente escolar? Se só podemos pensar, saborear, sentir a liberdade, enamoradamente, na experiência, na experimentação, no risco, precisamos pensar o currículo como prática cotidiana de liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Trad. Aurelio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. *O que é filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Org e trad. De Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999a.

_____. *História da Sexualidade 2*. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

GALLO, Sílvia. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Rio de Janeiro: Editora DP et Alii, 2012 .

LARROSA, Jorge. *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.

_____. *Pedagogia Profana: Danças, pirlhetas e mascaradas*. 3ª ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto, - Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

_____. *A libertação da liberdade*. In. PORTOCARRERO, Vera e CASTELO BRANCO Guilherme (org). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. *Espaço Pantaneiro: Cenário de Subjetivação da Criança Ribeirinha*. Tese de Doutorado. Niterói-RJ, UFF, 2009.

- XCIII -

(IN)DISCIPLINANDO O CURRÍCULO – POSSIBILIDADES CURRICULARES OU BNCC?

Regiane de Souza Costa – IFFluminense (Brasil)

CURRÍCULO (IN)DISCIPLINADO

Desorganizando o “curso ordinário das coisas” (LARROSA, 2014), apoiamo-nos em Michel de Certeau (2011) para conhecer as táticas dos sujeitos curriculistas, quem chamaremos de praticantes e para quem atribuíremos as suas “maneiras de fazer” currículo, cujos episódios apontam para continuidades de um enredo e para a permanência de alguns personagens, entretanto, nos deixa com a sensação de que algo vai acontecer: algo outro.

Cena 01 – Conversando sobre um Projeto Integrador.

Percebendo a necessidade de borrar as fronteiras disciplinares, sua linguagem na qual as disciplinas se constituem e seus conceitos que garantem a sua especificidade, surgiu numa instituição escolar o Projeto Integrador¹⁴⁹. E com ele, muitas incertezas e tensões de um coletivo entremeado por estratégias e táticas nas práticas cotidianas.

“Quando não se encontra solução em uma disciplina, a solução vem de fora da disciplina” (LABEYRIE apud MORIN, 2002, p. 107). Pensando com Jacques Labeyrie tentamos encaminhar à complexidade dos conhecimentos olhares integradores, aglutinando diferentes disciplinas e saberes, como nos

¹⁴⁹ Abordagem teórico-metodológica como um elemento-potência para pensar a recontextualização curricular desenvolvida pelo *campus* Avançado Maricá, do Instituto Federal Fluminense, em 2015.

sugere Morin com a expressão “inter-poli-transdisciplinaridade” (Ibid.). Nesse sentido, conversar sobre um projeto integrador soa como uma invenção entre ambiguidades e permanências. Contudo, a questão que nos desassossega é *quem cismou com essa proposta de projeto integrador?* Questionamos os aspectos dessa ação primeira em propor a uma unidade de ensino e seu coletivo de servidores, em reuniões antecessoras à prática docente com discentes, a incumbência de elaborar um Projeto Integrador. Temos uma dupla estranheza: primeiro é conceber algo que não foi pensado por todos os praticantes do cotidiano escolar. Segundo é pensar nos porquês de um projeto integrador.

Escolhemos alguns autores que nos deixaram rastros para pensar os nossos estranhamentos e seguirmos os cursos do cotidiano escolar.

A relação entre estratégias e táticas dos praticantes cotidianos, segundo Certeau, nos orientam a entender quem cismou com o projeto integrador e quem o ‘criou’ num primeiro momento. Assim temos as estratégias como a produção de uma ordem; um conjunto de ações de um poder instituído; como aquele que cisma; “lugar das políticas oficiais” (ALVES, 2010, p.71). E as táticas, como uma correlação com os movimentos coletivos; “a arte do fraco” (CERTEAU, 2011, p. 95). Destacamos esta última como uma noção que afirma o protagonismo dos praticantes, aqueles que produzem discursos curriculares e consolidam um projeto integrador com os sentidos e significados provenientes das suas experiências. A sensação de ausência de um lugar próprio ou de lugar de comando do outro hegemônico se misturam aos conflitos epistemológicos, pessoais, coletivos nas “múltiplas e complexas *redes de conhecimentos e significações*” (ALVES, 2010, p. 71). Temos, então, um lugar outro.

Retomemos o segundo estranhamento – os porquês de um projeto integrador. Com o entendimento de um ‘lugar outro’, como resultado prévio (e dinâmico) de um conjunto de táticas dos praticantes do cotidiano, pensamos ser o projeto integrador uma tentativa de romper o paradigma que “institui os conceitos soberanos e sua relação lógica” (MORIN, 2002, p. 114).

Contudo, atentamos para o alerta de Lopes e Macedo: “A integração não é, portanto, exclusivamente associada às perspectivas críticas, muito menos às teorias mais atuais de educação” (2011, p.123). Para elas, há três modalidades organizativas da integração curricular: integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; e integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas.

Os complexos integradores e inter-multi-trans-disciplinaridade possuem um potencial de produzir um conhecimento escolar outro: uma tendência espiralada de atravessar as linguagens científicas e não científicas, a partir de múltiplas referências, habitar conceitos novos, integrar processos circulares de pensamentos e “ecologizar as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual” (MORIN, 2002, p.115).

Podemos dizer que a discussão de integração disciplinar e suas vias de produção para um outro paradigma curricular é difícil de fazê-la, pois demanda rever a organização secular da escola. Nesse movimento, encontramos algumas produções de táticas de praticantes que fortalecem os rumores por mudanças: considerar a provisoriidade e ressignificados os sentidos para uma ação integradora, com um potencial transformador, inventivo e flexível, tornando a tática capaz de modificar o seu funcionamento à medida que a estratégia insistir em dar novas ordens. Os praticantes cotidianos desenvolvem “táticas desviacionistas circunscritas pelas possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, utilizando, manipulando e alterando as operações produzidas e impostas pelas estratégias do poder instituído” (OLIVEIRA, 2008, p. 56).

Fim da cena: somos os praticantes do currículo, todos fracos, carregando conosco uma fraqueza-potência, pois podemos nos mobilizar e “produzir efeitos de astúcia” (CERTEAU, 2011, p. 95).

Cena 02 – Procura-se o Currículo: “o currículo parece condenado ao desaparecimento” (VEIGA-NETO).

Refletindo com uma outra noção de currículo, agora como “um artefato cultural inventado há pouco mais de quatro séculos para colocar ordem na educação escolar e construir representações (na escola) daquilo que se diz ser a realidade do mundo” (VEIGA-NETO, 2010, p. 83) convidamos a pensar sobre o jogo de palavras que subverte o padrão instituído:

- 1 - Pensamento Indisciplinar;
- 2 - Des-disciplinar as disciplinas (LARROSA, 2014, p. 128);
- 3 - Des-curricularizar;

Fim da cena: ‘achamos o currículo procurado’. É um artefato fluido, dinâmico, flexível, provisório, imprevisível, corporal, cognitivo, social, político, cultural, heterogêneo, intenso, tenso, expressivo, atemporal, multiespacial e politético. Está sempre com o outro, circulando sentidos.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENTRE RASCUNHOS CURRICULARES

Em tempos de tentativas para a compreensão dos processos curriculares, dialogamos os cenários local com o global, buscando nos apoiar em abordagens democráticas e inclusivas que se correlacionem com as demandas sociais. Revisitando o texto de Antonio Flavio Barbosa Moreira encontramos uma afirmação que muito nos atende quando nos propomos a dissertar sobre as questões curriculares:

No plano político-cultural, a crise identitária deriva de pressões contraditórias exercidas sobre as culturas nacionais e expressas, no cenário internacional, pelas tensões global x local, universal x particular. A discussão da identidade nacional revela-se, então, pertinente, em função da necessidade de se compreender como tais tensões têm sido filtradas, traduzidas e incorporadas na sociedade brasileira. No plano teórico, os debates sobre a identidade afetam as ciências sociais e humanas, repercutindo, direta ou indiretamente, tanto nas discussões sobre a educação quanto nas práticas pedagógicas. A identidade transforma-se, então, em objeto de preocupação dos educadores (MOREIRA, 2010, p. 59).

Este trecho permite fazer uma análise de conjuntura quando nos interrogamos em como seria a educação brasileira a partir de uma base nacional comum curricular que parece não reconhecer o potencial teórico da visão de identidade como movimento. “Estar sendo” e “tornar-se” (MOREIRA, 2010, p.60) representam os movimentos nos processos identitários. O desafio está em como as ações democráticas e curriculares transitam no reconhecimento da diferença e na garantia da igualdade entre os diferentes. Nesse contexto, o currículo como artefato de uma única identidade já não faz mais sentido, como nos sugere Alfredo Veiga-Neto (2010), ainda que os próximos planos tenham com objetivo “organizar a diversidade para permitir a evolução” e [...] “substituir a uniformidade desorganizada pela diversidade organizada. Sem organização não há como aprender com a experiência” (BRASIL, 2015, p.6).

Sabendo da provisoriidade, mas reconhecendo o seu caráter institucional e representativo para a educação nacional, a versão preliminar do documento intitulado Pátria Educadora nos provoca uma desorientação dos sentidos. Com dois focos centrais – a universalização e a qualidade do ensino – o documento faz uma rasa avaliação do cenário brasileiro, sob olhar da lógica da

eficiência empresarial, reconhecendo a relevância do processo de universalização do ensino e desdobrando as suas falhas como, por exemplo, o paradigma curricular.

Considerando que estamos num movimento inicial do pensar sobre esse lugar comum, com estratégias tão recentemente ordenadas, pautaremos alguns temas do documento, delimitando o olhar a algumas configurações curriculares, de duas maneiras, dialogando com autores e com perguntas, não com respostas.

Concordando com “a experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece” (LARROSA, 2014, p. 68) contestamos que não há motivos para se organizar as experiências. Não manipulamos a experiência do outro. Por isso, não admitimos que um dos papéis da escola seja ‘aplicar’ o que foi escrito como ‘proposta’ pedagógica nacional para as diversidades organizadas. O cotidiano escolar é tensão entre o macro e o micro, numa relação interdependente. No convívio com esse ‘entre’ faz-se necessário “a construção de uma rede de significados que nos permitam reler cada um dos documentos” (MACEDO, 2008, p. 156).

Como uma política curricular nacional dará conta de entrelaçar uma política da/pela/para a alteridade? Como não ousaremos mediar sozinhos tal interrogação, trazemos para a conversa Alfredo Veiga-Neto:

Não se trata simplesmente de dizer que o currículo está se ressignificando, mudando de identidade, nomadizando-se em termos identitários. Isso é pouco... Talvez mais do que isso – e, de certa maneira, seguindo outros construtos e artefatos culturais contemporâneos –, trata-se de uma própria dissolução de toda e qualquer identidade que se possa atribuir a ele (2010, p. 84).

São essas algumas preocupações que contribuirão para erguer o tripé citado – aspectos democráticos, igualitários e públicos –, e seguem orientando os lemas políticos e suas aproximações com o cenário educacional como, por exemplo, o documento orientador da Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é referência para a formulação e implementação de currículos para a Educação Básica por estados, Distrito Federal e municípios, e para a formulação dos Projetos Pedagógicos das escolas. Avança em relação a documentos normativos anteriores ao definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros devem ter acesso ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2016, p. 44).

A escola como espaço público demonstra potencialidades para reconfigurar os territórios do pensar, pois pode ofertar momentos de igualdade e momentos democráticos, onde as negociações dos conflitos promovem experiências e, com elas, outros conhecimentos.

Ainda que tenhamos avançado nos estudos sobre desigualdade social podemos perceber algumas permanências nos discursos educacionais oficiais e nas políticas curriculares, como nos sugere Jan Masschelein e Maarten Simons: “inicia-se e se mantém uma distância entre uma futura igualdade e uma presente desigualdade, entre uma futura riqueza intelectual e uma pobreza intelectual real” (2014, p. 85).

Poderíamos tecer uma série de observações, mas ficaremos com a ideia de “base nacional comum” para pensarmos sobre igualdade curricular, se é que podemos tratar de uma das facetas desse princípio educativo. Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) podemos interpretar que a tentativa de igualdade, pela via curricular, pode ser considerada como uma política de neutralização dela própria e da democracia¹⁵⁰. Se considerarmos a democracia como o processo pelo qual cada um pode afirmar a sua igualdade sem a necessidade de uma qualificação especial ou de certo nível de inteligência, então as escolas como fábricas de qualificação (que consideram as diferenças de qualificação como a verificação da desigualdade) parecem articular uma lógica completamente oposta. A democracia dissocia os conceitos de capacidade e inteligência do conceito de qualificação, enquanto a lógica da escola parece fazer o contrário (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 145).

UM CONVITE À INQUIETAÇÃO

Ter uma base nacional curricular garante o olhar homogêneo, produz o consensual e naturaliza a diferença. Suspeitamos que dessa crescente ‘despolitização’ não precisamos. Talvez, precisemos da igualdade e da democracia como hipóteses para começarmos a subverter à ordem social, política, econômica e curricular. Coadunamos com Lopes e Macedo quando denunciam que “o

¹⁵⁰ Apoiamo-nos em Boaventura de Sousa Santos (2007) para demarcar a noção de democracia na qual pensamos as reflexões neste ensaio - “democracia de alta intensidade” que poderá possibilitar o currículo como experiência do Ser-NDO no cotidiano. Ver Capítulo 3.

currículo configura regras e padrões de construção da razão e da individualidade por meio das disciplinas escolares. Estas podem ser então concebidas como tecnologias de regulação social” (2011, p. 120).

Reiterando as pistas nos dadas pelos autores também pensamos ser a escola um ‘espaço público’ e as formas sistematizadas de conhecimento como ‘versões públicas’, que podem (ou não) serem experimentadas pelos estudantes, professores e demais trabalhadores da educação.

Concordamos com os entendimentos sobre o ciclo contínuo de políticas, defendido por Ball, referido por Lopes e Macedo (2011), que possui três contextos de ação: *contexto de influência*, composto por grupos de interesse que lutam pelos discursos políticos. É onde esperamos encontrar diversas instâncias da construção político-democrática: “partidos políticos, esferas de governo, grupos privados, agências multilaterais, assim como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbio diversos” (p. 247); *contexto de produção do texto político*, referindo-se à sistematização de documentos sobre os referenciais e ações políticas a serem apresentados à escola e à sociedade; e *contexto da prática*, que envolvem os processos de “recriação e interpretação, modificando sentidos e significados” (ibid.). Nesse sentido, entendemos que ainda que haja a predominância dos dois primeiros contextos, segundo Ball, na interpretação do documento da BNCC, defendemos a abordagem ciclo de políticas, que reafirma o contexto da prática composto pelos praticantes do currículo no cotidiano escolar, quem agrega sentidos aos conceitos documentados. “A recontextualização se desenvolve em decorrência da circulação de discursos e textos de um contexto a outro, nessa tensão entre novas possibilidades de leitura e manutenção de limites discursivos” (ibid.). Posto isto, ‘implementar o novo currículo’ significa circularmos muitos elementos, sentidos e significados novos, outros, diferentes, complexos.

Construir um projeto comum que administre as diferenças talvez esteja entre os primeiros de muitos desafios políticos. Significa deslizar sobre as palavras e experiências democráticas e igualitárias, possibilitando a multiplicidade de olhar através do diálogo, permeado de conflitos e dissensos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Regina L. (org.). *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 67-80.

BALL, Stephen J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 11/02/2016.

_____. *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Disponível em:
<https://www.fe.unicamp.br/patriaeducadora/documento-sae.pdf> Acesso em: 16/07/2015.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em: 22/05/2016.

CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. 17ª ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, Inês B; ALVES, Nilda. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos da escola: sobre redes de saberes*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008, p. 141-158.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Conhecimento escolar, cultura e identidade nacional: desafios para o currículo. In: GARCIA, Regina L. (org.). *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 47-66.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OLIVEIRA, Inês B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês B; ALVES, Nilda. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos da escola*. sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008, p. 49-64.

SANTOS, Boaventura de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: GARCIA, Regina L. (org.). *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 81-96.

- XCIV -

CURRÍCULOS ENTRE AMBIGUIDADES, PERMANÊNCIAS E INVENÇÕES

Regiane de Souza Costa – IFFluminense (Brasil)

UM CONVITE SUTIL

Considerando os processos de discussão no campo do currículo apresentamos um breve ensaio sobre a produção discursiva de sentidos curriculares no cenário educacional brasileiro, sinalizando os antigos e novos desafios aos processos formadores mediados na Educação Básica. Politizando essa temática, sugerimos duas frentes de discussão, justificando-as como pontos de apoio centrais por onde algumas tentativas de diálogo se enredarão. São elas: *Problematização dos discursos políticos*, também conhecidos como hegemônicos, enquanto implementadores da ‘moldura curricular’. A ideia é confrontar essa ‘moldura’ com as interfaces oriundas das práticas discursivas, que consideram os sentidos curriculares marcados pela provisoriidade, dinamicidade, cotidianidade, transitoriedade, enfim, reconhecendo os múltiplos processos de disputa entre os discursos-práticas curriculares.

Agenciamentos com as práticas curriculares outras, ou seja, como desdobramentos de um currículo pela/para/com a experiência, num convite para subverter a lógica disciplinar, destacando o protagonismo dos praticantes do currículo-cotidiano escolar mergulhado na fluidez da produção e ressignificação de sentidos outros-tantos-novos-resistentes.

Propomos, para tanto, alguns episódios iniciais.

Conversar sobre currículo.

Conversar sobre currículo é reconhecê-lo na complexidade política onde estamos inseridos, entendendo que os processos educacionais estão imbricados nessa análise. Nesse sentido, currículo, política e educação passam a ser interpretados como um tripé sustentador deste ensaio, aparecendo em algumas cenas ora como se fossem os mesmos personagens, repetidos e/ou inventados, ora como personagens bem definidos.

Fazer currículo no cotidiano.

Fazer currículo no cotidiano é ter/ser/experimentar usar os nossos próprios sentidos e pressupostos. Temos práticas curriculares locais que proporcionam possibilidades de reafirmação daquilo que se quer, que se é, num determinado espaço e tempo. Isso é previsto pelos princípios democráticos: oportunização do saber/pensar/agir sobre os seus próprios significados, protagonizando a sua democracia, manifestando-se como ação fora de um lugar de desigualdade naturalizada. E isso traz conflito. Restaura o emblema da democracia sob as dobras da igualdade.

Concordando com Edil de Paiva, Rita de Cássia Prazeres Frangella e Rosanne Evangelista Dias, visualizamos um protagonismo na cena política educacional, especificamente na política curricular, que em nosso entendimento, ao criarem suas táticas, resistem às demandas da globalização e suas intervenções mercadológicas no contexto escolar, "pois guardam em si marcas de sua singularidade produzidas por práticas, concepções, valores e intenções de vários sujeitos nos múltiplos espaços a que pertencem no contexto educacional e social" (2006, p. 242).

Ousar curricularizar a escola.

Ousar curricularizar a escola é vê-la como um espaço de transgressão dos privilégios oriundos da naturalização político, econômica e social; um espaço de disputa, coabitação entre a ordem hegemônica e as tensões cotidianas; é 'despertar' potências numa estrutura espaço-temporal pública; quiçá permitir encontros (de diferentes) para um mesmo objeto de conhecimento.

Acreditando na potência das políticas curriculares instituintes, mobilizadas pelas práticas discursivas que as produzem e seu caráter mediador com outras redes de significações e sentidos culturais, pensamos ser uma importante personagem nos episódios dialógicos que fomentam o fluxo para as recontextualizações.

COTIDIANOS ESCOLARES E EXPERIÊNCIAS COMO PALAVRAS

*Certas palavras não podem ser ditas
em qualquer lugar e hora qualquer.*

*Estritamente reservadas
para companheiros de confiança,
devem ser sacralmente pronunciadas
em tom muito especial
lá onde a polícia dos adultos
não adivinha nem alcança.*

*Entretanto são palavras simples:
definem partes do corpo, movimentos, actos
do viver que só os grandes se permitem
e a nós é defendido por sentença
dos séculos.*

E tudo é proibido. Então, falamos.

(Certas palavras - Mário Drummond de Andrade)

Dialogando com Jorge Larrosa (2014) trazemos para as discussões curriculares a necessidade de considerarmos, talvez como ponto inicial nesse ensaio, o par experiência/sentido, entendendo-o como uma proposta para pensar a educação de outra maneira; de uma maneira que dê pistas para revermos os cursos curriculares.

Citamos as considerações de Lopes e Macedo sobre a austeridade disciplinar nos sistemas educacionais: “Estamos considerando como organização disciplinar uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola” (2011, p. 107). Estamos diante e, em entrelaçamentos discursivos, de um projeto educacional disciplinar entre ambiguidades, permanências e invenções, ou seja, de algo que, ao mesmo tempo, não dá conta de captar as experiências dos saberes, nos amarra em certezas que nos confortam. Tal projeto perpassa um aporte teórico cujos enfoques transitam por três posicionamentos distintos: *Currículo centrado nas disciplinas escolares*, com influências dos pensamentos progressivistas, destacando a relação entre os conhecimentos e vida do estudante; *Currículo centrado na estrutura das disciplinas acadêmicas ou de referência*, com fortes aproximações do meio acadêmico-científico como uma

estratégia de transmitir o patrimônio cultural da humanidade a partir de graduações da complexidade do conhecimento; e *Currículo numa perspectiva histórico-crítica* de análise da consolidação das disciplinas ao longo da história da educação, destacando a necessidade de reconhecer as finalidades sociais que levam à produção sócio-política de uma área do conhecimento (LOPES; MACEDO, 2011).

Expandindo as invenções como deslizamentos de um projeto educacional disciplinar propomos que o conhecimento tenha sentido, seja convertido em experiência, que desperte potência. E para isso precisamos tecer o currículo como espaço-tempo de produção cultural demarcam os seus discursos em territórios heterogêneos, conflituosos, de lutas políticas provisórias, e dos múltiplos sentidos, que enredam a inteireza da vida.

E falando na plenitude da vida contrapropomos o saber sobre a experiência demarcado hegemonicamente no campo educacional. Manifestamos que as experiências precisam de existência por si própria, indo além do efeito para comprovação científica calculada, para a concretude racional e sua objetividade e para o experimento universalizado.

No movimento de tatear o lugar da experiência nos processos curriculares Larrosa continua compartilhando conosco ‘palavras estritamente reservadas para companheiros de confiança’. São quatro possibilidades que aqui tomamos como necessidades:

- Reivindicar a experiência como subversão ao pensamento educacional elaborado a partir dos pares ciência/técnica e teoria/prática;
- Desconectar a palavra experiência de suas conotações empíricas e experimentais;
- Perceber as ações políticas e econômicas que expropria o homem de sua experiência;
- Questionar se vivemos experiências nossas ou dos dispositivos regulatórios do/no mundo contemporâneo.

Inauguramos, portanto, nesse ensaio, uma experiência que “é sempre de alguém, é subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida (LARROSA, 2014, p. 40). Dedicamos também a ela o caráter contingencial, singular, inventivo, e que transborda os processos identitários numa perspectiva de escola que viola o seu espaço-tempo como local de produção funcional da lógica governamental.

[...] manter a experiência como uma palavra e não fazer dela um conceito, trata-se de nomeá-la com uma palavra e não de determiná-la como um conceito. Porque os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa (ibid., p.43).

Será possível, portanto, dialogar esse conceito de experiência com os sujeitos-praticantes-curriculares? Será que assim fazendo não cairemos no mesmo abismo que denunciemos? Ou pensamos a ‘experiência curricular’ de outro modo? Considerando o currículo como experiência, precisaremos inventá-lo cotidianamente.

UMA BREVE PAUSA

Ainda que tenhamos expressado, previamente, o desafio em escrever algo que sistematizasse um conjunto de leituras, textos, discussões, dúvidas, cotidianos, faremos mais uma vez: no exercício de escrever pensando ou pensar escrevendo pretendemos encontros com as palavras, com os autores, com os movimentos políticos nos espaços-tempos do trabalho profissional e acadêmico, com os incômodos diários, com as inquietações de tirar o sono confrontando os sonhos, com uma “ponte que abre o dentro para o seu outro” (CERTEAU, 2011, p. 197).

Este ensaio tratou de uma breve reflexão sobre o pensamento curricular brasileiro. Ou, para quem preferir, Ensaio entre o Pensamento Curricular e a Escola Brasileira, onde o ‘entre’ é a nossa fronteira, “como um vácuo, símbolo narrativo de intercâmbios e encontros” (ibid., p. 195); como um “espaço heterológico” (LARROSA, 2014, p. 173); como uma “multiplicidade de termos heterogêneos, e de co-funcionamentos de contágio” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24); como práticas discursivas num local de “produções decorrentes de determinados significados que conferimos ao mundo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 140).

Compartilhamos preocupações, questionamos algumas certezas, impulsionamos incerteza aos nossos limites do pensar, do dizer e do saber, reverberando os movimentos fluidos na complexidade cotidiana. Não possuímos uma conclusão ou não a queremos tê-la a respeito dos temas que entrelaçam o campo do currículo. Entretanto, temos desejos.

Desejamos recontextualizar tantos, quantos forem necessários, currículos.

Entre implementar e produzir o currículo há experiência; há pensamento; há táticas; há discursos. Não se trata de uma lacuna onde não sabemos o que fazer, mas de uma fronteira de onde se transbordam sentidos de uns e de outros.

Para utilizar desvios, ou enveredar por suas paralelas, nada é mais conveniente do que um ensaio. Pode-se iniciar um ensaio indo em qualquer direção, seguros de que, se aquela não der certo, poderemos voltar e começar tudo uma vez mais, em outra direção, sem grandes custos em termos de tempo ou de desapontos.

[...] Passeios por suas paralelas ainda mais estreitas, ou desvios mais amplos, também não causam muito dano, pois não esperamos encontrar progresso ao fim de uma estrada reta, onde se anda incansavelmente para frente, e sim através de caminhos sinuosos e improvisados, onde o resultado aparece onde tem que aparecer (GEERTZ, 2012, p. 12).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. 17ª ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia* 2. Vol. 4. Trad. Suely Rolnik. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2012.

DRUMMOND DE ANDRADE, Mário. *Certas palavras*. Disponível em: <http://www.porticodalinguaportuguesa.pt/index.php/publicacoes/citacoes/item/carlos-drummond-de-andrade> Acesso em 24/07/2015.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Trad. Vera Joscelyne. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAIVA, Edil V. de; FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres & DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

- XCV -

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM LIVRO DIDÁTICO PARA A DISCIPLINA CURRÍCULO

Regina Céli Oliveira da Cunha- UFRJ- (BRASIL)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o processo de construção de um livro didático elaborado para a matéria Currículo, obrigatória sob a forma de disciplina, em cursos de graduação em Licenciatura em Pedagogia no Brasil. Para a explicitação deste processo, o texto está organizado em quatro partes. Inicialmente, será apresentada uma justificativa para a construção de um livro didático. A seguir, serão apresentadas: a metodologia de trabalho para o seu processo de construção; a organização do mesmo. Finalmente, serão apresentadas considerações finais sobre o trabalho, enfatizando o aspecto de o mesmo propor uma novacategorização para as teorias curriculares, buscando dialogar com a categorização, até o momento, hegemônica no ensino da disciplina Currículo no Brasil.

JUSTIFICATIVA

O campo do currículo, no Brasil, apresenta uma expressiva produção acadêmica expressa em livros e artigos amplamente difundidos. No entanto, quando se faz um recorte desta produção, focalizando a questão do livro didático escrito com o objetivo específico de atender ao público-alvo de alunos de graduação em Pedagogia, considerando critérios que atendam ao uso de um livro integral como suporte para o ensino da disciplina, esta produção se torna escassa, destacando como tendo este caráter a obra Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo de Tomaz Tadeu da Silva, que tem tido uma expressiva divulgação desde que foi lançada até os dias atuais.

Desse modo, o argumento é o de que um livro didático deva ter critérios que possibilitem ao corpo discente ter: (1) acesso a um texto com uma linha de argumentação coerente, no sentido de articulação de suas partes, preservando a continuidade e integração do processo de ensino, ou seja, permitir aos graduandos de Pedagogia que leiam integralmente um livro com início, meio e fim; (2) ter um espaço, com embasamento teórico, para problematizar as questões levantadas na obra, enriquecendo a bibliografia básica, discutida em classe, com uma mais ampla, a ser lida ao longo da formação e que amplie a complexidade da discussão e desperte no discente “a vontade de ler”. E, finalmente, o critério de possibilitar ao corpo discente uma leitura diferenciada das teorias curriculares, na medida em que a obra não busca categorizar essas teorias, mas problematiza a categorização hegemônica existente, propondo outra e argumentando sobre várias possibilidades de compreensão teórica do objeto currículo, destacando que ao se assumir uma postura discursiva teórica, qualquer que seja, temos que estar conscientes de suas implicações epistemológicas e políticas.

METODOLOGIA DO TRABALHO: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO LIVRO

Considerando o caráter didático da obra, a mesma foi construída buscando atender: (1) aos conteúdos que prioritariamente têm sido exigidos nos Cursos de Graduação em Pedagogia, expressos na ementa da disciplina Currículo; (2) ao tempo de trabalho efetivo, expresso em carga horária, que o professor dispõe para integralizar esses conteúdos; (3) às expectativas e interesses do corpo discente ao qual se destina; (4) às dificuldades cotidianas encontradas no embate concreto com um corpo discente que apresenta problemas de aprendizagem, os mais variados, detectados na investigação sistemática do que ocorre no espaço da sala de aula em que a disciplina está sendo ministrada.

Desse modo, em relação ao primeiro aspecto, na organização do livro foi considerada a ementa apresentada pela FE da UFRJ para a disciplina Currículo, obrigatória no quarto semestre do Curso de Pedagogia. Essa prioriza os estudos das diferentes teorias curriculares, apresentando para as mesmas uma categorização como sendo tradicionais, críticas e pós-críticas. Em um levantamento das ementas dessa disciplina em outros Cursos de Pedagogia em diferentes Universidades Brasileiras foi detectado que existe uma exigência do estudo dessas teorias em praticamente todos os cursos investigados com a mesma categorização.

Em relação ao segundo aspecto, foi detectada a grande incidência de uma carga horária de sessenta horas, implicando em quinze sessões com quatro horas/aula cada. Vale enfatizar que esse é o modelo sugerido pela FE da UFRJ. Desse modo, o livro foi planejado para ser discutido integralmente nesse período de tempo. Tal dado fez com que fosse organizado em doze capítulos, podendo ser discutido um capítulo por sessão de quatro aulas, ficando com uma margem de três sessões para o início e o encerramento da disciplina.

Em relação ao terceiro aspecto, ao procurar atender às expectativas e interesses do corpo discente, a produção do livro foi um trabalho de pesquisa constante, de cunho quase etnográfico, na medida em que implicou em dois anos e meio de investigação em cinco turmas, de diferentes turnos (manhã, tarde e noite), com perfis distintos, que estavam estudando essa disciplina organizada de modo semestral, nos anos de 2014, 2015 e 2016/1. O processo de construção do livro implicou na elaboração prévia do texto que seria discutido na sessão (quatro aulas) em pauta. Cada texto seria lido previamente pelos alunos que deveriam elaborar, por escrito, questões sobre o mesmo. Com base nessas questões, o texto era discutido em classe e, posteriormente, reescrito. Essa nova redação textual buscava incorporar as expectativas e interesses dos alunos, manifestadas nas questões apresentadas pelos mesmos. Deste modo, ao término de cada semestre em que os textos eram trabalhados, os mesmos também buscavam uma reescrita apoiada no que acontecia no cotidiano da sala de aula. Isso permitiu o levantamento e o enfrentamento de dificuldades de diferentes ordens.

Assim, essa metodologia permitiu, sobretudo, detectar as dificuldades concretas que o corpo discente apresentava e incorporar estratégias de enfrentamento das mesmas. Dois grandes desafios se impuseram, desde o início, nas cinco turmas investigadas. O primeiro foi a dificuldade de leitura sistemática de um texto, criando para o mesmo questões ou, no caso de não participação das aulas, elaborando um resumo. O enfrentamento dessa dificuldade implicou na divulgação prévia e socialização com a classe, on-line, das questões elaboradas pelo corpo discente, preservando a autoria. Deste modo, a leitura do texto, acompanhada da leitura das diversas questões propostas e discutidas coletivamente em classe, aos poucos, permitiu um maior engajamento no esforço da leitura prescrita.

Outro aspecto que ajudou muito no desenvolvimento do interesse pela leitura mais organizada e sistemática dos textos obrigatórios, foi o fato de cada texto, em seu corpo de escrita, além da indicação bibliográfica final, ir realizando sugestões de leitura para ampliação do referencial teórico em discussão e também para abrir esse universo conceitual para outras formas de

saberes, notadamente os relativos à arte, que são fundamentais na formação de um curricularista. Deste modo, obras literárias clássicas, músicas, peças teatrais, filmes, entraram na argumentação para que o aspecto relacional entre os saberes, construído como um dos argumentos centrais na obra, fosse vivificado. Ao término de cada semestre, ouvia relatos de alunos colocando que viram, leram ou ouviram peças artísticas sugeridas ao longo dos textos.

Outro grande desafio encontrado foi a dificuldade de compreensão relacional do texto. Em uma primeira versão, os mesmos foram escritos partindo do pressuposto que o corpo discente, tendo já estudado conteúdos de Filosofia, Sociologia e História da Educação Brasileira, entre outros, não teria maiores dificuldades em relacionar esses saberes aos saberes curriculares que seriam discutidos na disciplina. Tal fato não aconteceu. Isso implicou no aumento do número de páginas e em uma reescrita centrada em um estilo mais dialógico, apoiada em exemplos concretos e, principalmente, procurando remeter o leitor a um quadro referencial relacional, em que os contextos sociais e políticos (Sociologia); epistemológicos (Filosofia) e históricos (a escrita buscou resgatar a estória - o texto constrói uma fábula mestre; história_ o texto apresenta a construção da subjetividade de um sujeito em suas relações com o currículo; e História- procura dar um enfoque considerando como as transformações curriculares ocorreram em determinados períodos da História) pudessem ser mais explicitados em suas relações entre si, com o cotidiano do aluno e com o contexto curricular, tentando ser compreendido em sua dimensão concreta e histórica.

ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

Considerando o caráter didático da obra, a mesma foi construída buscando atender aos critérios anteriormente explicitados, sendo organizada de modo a poder ser integralmente lida e trabalhada no tempo de integralização da disciplina. Está organizada em três unidades e doze capítulos.

A organização em três unidades partiu da constatação que o corpo discente precisava de um momento inicial em que os conteúdos a serem abordados deveriam ter uma relação direta com a sua prática cotidiana concreta explicitando o que entendiam nesse momento histórico de sua formação por currículo. Desse modo, o primeiro capítulo que tem como título “O discurso curricular do senso comum” procura identificar o que a classe compreende por currículo, argumentando que esse saber é válido, localizando-o no âmbito do senso comum. A seguir, essa concepção de currículo é problematizada no

segundo capítulo, intitulado “Desconstruindo o discurso curricular do senso comum” em que se procura analisar como a concepção do senso comum, construída em um discurso que tem sua própria validade, precisa ser desconstruído por não conseguir proporcionar uma base analítica para enfrentar uma gama de questões curriculares que somente uma concepção mais ampla e relacional teria poder heurístico para tal. Em um terceiro capítulo, intitulado: “O discurso curricular do senso comum reconstruído” há um retorno ao conceito do senso comum, que percebe currículo como o conjunto de disciplinas ou matérias de um curso, problematizando os conceitos de disciplina e matéria com base na legislação brasileira específica do campo de currículo, analisando pareceres e resoluções do antigo Conselho Federal de Educação, assim como leis federais como as Leis Orgânicas Capanema, a 4024/61 e a 5692/71 para situar o corpo docente em um processo histórico ancorado na construção do campo curricular no Brasil, através da análise desses instrumentos legais. Para a compreensão concreta do momento histórico atual, o capítulo também analisa o modo de organização curricular por disciplinas, destacando conceitos como grade curricular, fluxograma, carga horária, crédito, ementa, integralização e requisitos curriculares. Deste modo a primeira unidade busca partir da realidade do corpo docente, compreendê-la e tentar ir além, propondo uma nova forma de saber o que é currículo.

A segunda unidade tem por objetivo construir uma discussão sobre o que significa o saber teórico para, posteriormente, na terceira e última unidade abordar especificamente as teorias curriculares que foram categorizadas no livro não mais como tradicionais, críticas e pós-críticas, como tem sido hegemônico no campo até o momento atual, construindo a noção de discursos teóricos curriculares modernos e pós-modernos. Vale ressaltar que esse é o título da obra.

A firme e difícil opção por incluir no livro uma longa unidade inteira destinada à compreensão do que significa a compreensão de um objeto tendo por base o saber teórico, surgiu da constatação, ao longo da docência da disciplina, de que o corpo docente, de um modo geral, tinha dificuldade em construir um saber relacional entre o que aprendiam em Filosofia, Sociologia e História da Educação, inclusive não conseguindo rastrear e problematizar os próprios conceitos de teoria tradicional e crítica localizando-os no surgimento histórico dos mesmos no âmbito da Escola de Frankfurt.

Desse modo, a segunda unidade intitulada “A complexidade epistemológica e política da construção histórica de teorias” está organizada em cinco capítulos, cujos títulos podem dar uma dimensão do que tratam: (4) A

complexidade epistemológica e política do discurso curricular no estilo “Era uma Vez”; (5) O discurso teórico da antiguidade até o início da modernidade: decodificando a estória sobre a complexidade epistemológica e política do conceito de currículo no estilo “Era uma Vez” até Rousseau e Kant; (6) O discurso teórico da modernidade contemporânea, século XVIII, até a Escola de Frankfurt, século XX. Continuando a decodificar a estória sobre a complexidade epistemológica e política do conceito de currículo no estilo “Era uma Vez”; (7) O discurso teórico moderno da Escola de Frankfurt, século XX, até a Pós-modernidade. Continuando a decodificar a estória sobre a complexidade epistemológica e política do conceito de currículo no estilo “Era uma Vez”; (8) Relatos de uma Morte Anunciada, em que se discute a “morte do sujeito” na pós-modernidade e se busca uma saída para esse impasse, tentando reconstruir o conceito de sujeito após a chamada guinada linguística, analisada em suas diferentes vertentes.

Os capítulos da segunda unidade têm no subtítulo as palavras “Era uma vez” porque o texto, para tentar enfrentar a aridez do tema, foi construído tendo por base uma estória construída que serve como fio condutor da narrativa e vai sendo decodificada na medida em que os capítulos avançam. Também, compondo a narrativa textual, existe a explicitação da história de formação de uma subjetividade, relacionando essa formação ao currículo vivenciado ao logo dessa trajetória de vida. Tal estratégia foi adotada porque a tese desenvolvida ao longo do livro é a de que o currículo é o conhecimento escolar formador, além de identidades, de subjetividade propondo para estes dois conceitos (identidade e subjetividade) concepções distintas e analisando o conceito de subjetividade à luz de um quadro teórico que incorpora as contribuições da chamada guinada linguística em suas diferentes acepções discursivas, sem privilegiar a pós-estruturalista que tem sido hegemônica no campo.

Finalmente, terceira unidade, intitulada “Discursos curriculares modernos e pós-modernos”, tenta responder à questão central da obra: “o que é currículo?” argumentando que, no discurso teórico, não existe uma única resposta. Em suma, dependendo do modo como o sujeito epistêmico busca compreender o objeto currículo a resposta será diferente, porque existem implicações epistemológicas e políticas nesta construção. Assim, o discurso teórico curricular moderno possui respostas baseadas em uma teorização tradicional e em uma teorização crítica. Já o discurso curricular pós moderno, incorporando a chamada guinada linguística, pode ter respostas à essa questão que também serão diferentes a depender do modo como a linguagem está sendo considerada, rastreando as possibilidades baseadas na linguística de Saussure que

deram base a uma concepção pós-estruturalista e outra vertente ,baseada em Mikhail Bakhtin, que apresenta uma riqueza de possibilidades que, pela sua base marxista, não mata o sujeito da História e permite continuar percebendo o conhecimento escolar como um dos referentes para a manutenção da categoria política da emancipação tão cara a teóricos como Adorno, Habermas e Boaventura de Sousa Santos. Em suma, o livro argumenta que ao se planejar o currículo devemos compreender este objeto e que esta compreensão é complexa não havendo uma única resposta, mas que da mesma depende o fato de termos pedagogos cientes do compromisso político que possuem ao estarem construindo, no âmbito de cada escola, o currículo da mesma e que este está, além de informando conteúdos que foram selecionados do universo cultural, também está formando subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenha sido declarado que o presente livro tem um caráter didático e, nesse sentido, busca construir com o corpo docente um saber já sistematizado no campo do currículo, existe também no mesmo um aspecto que deve ser enfatizado: o de estar argumentando algo que vem sendo construído ao longo de minha prática docente ininterrupta, desde a década de setenta, no ensino da disciplina currículo. O argumento também é fruto de pesquisas sistemáticas que venho realizando sempre tendo como tema esse objeto.

O argumento construído apoia-se em constatações investigadas, como as seguintes: (1) o ensino da disciplina Currículo, nos Cursos de Pedagogia no Brasil, como saber obrigatório desde a década de setenta até os dias atuais, deve-se ao fato de, a partir deste momento histórico, as escolas terem em seu âmbito interno a responsabilidade direta de planejar e executar seus próprios currículos, o que não exclui que esse processo esteja, de modo complexo, relacionado com questões de poder e controle gestadas nas esferas externas, responsáveis pela política educacional nos âmbitos municipais, estaduais e federal; (2) o profissional diretamente responsável por essa função tem sido prioritariamente o pedagogo que, para exercer essa função, necessita estudar sistematicamente a disciplina ao longo de sua formação profissional; (3) em função disso, a expectativa do corpo docente ao iniciar o estudo da disciplina é sistematicamente declarada como sendo a de aprender a planejar um currículo.

Com base nestas constatações, o livro constrói a argumentação de que é problemático em relação aos aspectos epistemológicos e políticos o processo de planejar currículo sem uma discussão prévia do que este significa para

a equipe que está envolvida nesse processo de planejamento. Desse modo, a obra busca aprofundar a tese que venho desenvolvendo: a de que o campo do currículo deve se aprofundar em uma discussão fundamentada sobre a questão: o que é currículo?

Essa questão perpassa todo o livro, indicando que o campo curricular no Brasil passou por momentos distintos em seu processo de construção. Em um primeiro, priorizou a questão de como planejar um currículo. Em um segundo, as questões de investigação ficaram mais centradas em se responder o porquê e o para quem o currículo deve ser planejado. Atualmente, as questões básicas têm sido a discussão sobre uma base curricular nacional comum e as relações entre as diferentes formas de avaliação externa e de como essas se entrelaçam com o currículo na medida em que possuem o poder de controlar de modo complexo os currículos planejados em âmbito escolar. No entanto, no âmbito dessas discussões não tem ficado explícito, de modo fundamentado, o que se está entendendo por currículo.

‘ Deste modo, tendo essa tese como base, o livro percorre ao longo de seus doze capítulos um itinerário argumentativo que tenta chegar ao seu término aberto, desenvolvendo os seguintes argumentos:

- é problemático planejar currículo sem saber o que é currículo;
- o corpo discente, ao iniciar o estudo da disciplina já sabe o que é currículo, logo, sua expectativa em aprender a planejá-lo;
- esse saber está situado no âmbito do discurso do senso-comum e precisa ser explicitado, desconstruído e reconstruído;
- outra forma de saber o que é currículo está embasada no discurso teórico;
- o discurso teórico é complexo porque tem implicações epistemológicas e políticas construídas historicamente;
- o discurso teórico curricular moderno, em suas concepções tradicionais e críticas, entrou em aporias na medida em que está centrado em uma relação discursiva binária, priorizando as relações sujeito objeto;
- o discurso teórico curricular pós- moderno, na medida em que incorpora a guinada linguística, permite ampliar a possibilidade de compreensão do objeto currículo na medida em que transforma a relação epistêmica dual entre sujeito e objeto em uma relação ternária, na qual mediando o sujeito e o objeto existe o discurso construindo o real;
- em uma concepção pós-moderna, na vertente defendida na obra, em que se resgata o papel do sujeito, o currículo pode ser compreendido como o conhecimento escolar formador, além de identidades, de subjetividades. Isso

implica em uma radical mudança no modo de se compreender o currículo que se desloca da centralidade do conteúdo, que poderia ser selecionado por especialistas em diferentes âmbitos, para a centralidade do trabalho de professor que deve construir esse conhecimento escolar interagindo com o aluno, concreta e historicamente considerado, olhando para cada face singular pela qual é responsável na formação de uma subjetividade em construção em um processo educativo, visto em sua dimensão de compromisso político com a História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Considerando que o presente trabalho é uma explicitação do processo de construção de um livro, as referências bibliográficas seriam muito amplas. Estão explicitadas ao longo de cada capítulo. No entanto, como este trabalho foi, em parte, resultado de um pós-doutoramento que teve como objeto de estudo o pensamento de Boaventura de Sousa Santos e suas contribuições para o campo curricular em seu momento de internacionalização, a obra deste autor foi a referência bibliográfica para embasar a questão do conhecimento e suas diferentes formas, notadamente o do senso comum e o científico. No caso de currículo, os autores analisados foram os clássicos do campo, destacando desde os pensadores iniciais como Franklin Bobbit, Ralph Tyler até Michael Young, Michael Apple. Em relação aos teóricos de língua portuguesa foram dados destaques aos trabalhos de Antonio Flavio Barbosa Moreira,, Tomaz Tadeu da Silva e José Augusto Pacheco.

- XCVI -

ESTÉTICA (IN)VISÍVEL: CARTOGRAFANDO A ESTÉTICA NAS PRÁTICAS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosemari Formento Bonickoski¹⁵¹

INICIA O DESENHO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo descrever a estética nas práticas em instituições de educação infantil. Pesquisei quatro instituições públicas de educação infantil do vale do Itajaí, Santa Catarina. Os dados foram produzidos a partir de imagens e diário de campo da infraestrutura em Instituições de Educação Infantil e dos documentos oficiais.

Esta pesquisa está vinculada, ao Grupo de Pesquisa: Políticas de Educação na Contemporaneidade, que problematiza assuntos relacionados à Escola na Contemporaneidade, focados nas questões de Gestão, Currículo, Avaliação e sua relação com a constituição de subjetividade.

Pensar na infraestrutura é olhar o espaço como ambiente, como lugar, "Lugar é uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais (...). Sentir um lugar é registrar pelos nossos músculos e ossos" (TUAN, 1983, p. 203), é dar visibilidade ao que as crianças constroem, onde colocar, como colocar, qual o suporte, qual a altura, quem será o

¹⁵¹ Bolsista FUMDES, Coordenadora Pedagógica no Centro de Educação Infantil Emília Piske em Blumenau – SC. cursando Mestrado na Universidade Regional de Blumenau FURB. Grupo de Pesquisa, Políticas de Educação na Contemporaneidade, Orientadora Prof^a Dr^a Gicele Maria Cervi .

Prof^a Dr^a Gicele Maria Cervi -Professora do quadro da Universidade Regional de Blumenau. Professora do Mestrado em Educação - PPGE-FURB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade.

expectador, ter uma curadoria. Uma estética que atravessa as práticas, o currículo, a infância e instituições de educação infantil.

Para Rancière (2009, p. 11-12), “[...] estética não designa a ciência ou disciplina que se ocupa da arte. Estética designa um modo de pensamento que se desenvolve sobre as coisas da arte e que procura dizer em que elas consistem enquanto coisas do pensamento”. Um espaço que, em sua infraestrutura possibilite, pensar com a criança, nuances, aromas, brincadeiras, experiências, natureza, vivência uma estética visível da criança. Um espaço feito para a infância não para as infâncias, padroniza, apaga a singularidade e predomina a estética visível do adulto e a estética invisível da criança.

Os dados apontam que as instituições pesquisadas não foram construídas para fins educacionais, mostram uma adequação, adaptação e uma preocupação em atender à demanda das crianças do local. O caráter emergencial acaba oficializando e naturalizando o espaço como legítimo. O esforço da equipe gestora, comunidade e dos profissionais para adequar o ambiente de acordo com seus princípios pedagógicos indica uma preocupação em garantir os discursos que aparecem nos documentos oficiais.

O conceito discurso é explorado por Foucault (1986, p. 135:136) e caracteriza-se como “um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva.”

Existe um documento, uma lei, um discurso, na prática as adaptações vão acontecendo quando surgem dificuldades específicas e locais, essas adaptações muitas vezes são assumidas pelos gestores juntamente com o conselho de pais das instituições.

Escolhi a cartografia como método, a pesquisa foi construindo mapas no caminhar e, nesse processo vários caminhos se cruzam, se sobrepõem, criam fluxos. A cartografia [...] “visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. [...] não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim.” (KASTRUP, 2014, p.32). Esta pesquisa olhou para as estética nas práticas em instituições de educação infantil, neste artigo vou falar apenas da infraestrutura.

DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ÀS INVENÇÕES: UMA ANÁLISE DA INFRAESTRUTURA EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.

Das quatro instituições pesquisadas, três são alugadas e uma cedida. As instituições pesquisadas não foram construídas para fins educacionais, mostram

uma adequação e adaptação e uma preocupação em atender a demanda das crianças do local.

O caráter emergencial acaba oficializando e naturalizando o espaço como legítimo. Aspectos como ventilação, insolação, luminosidade, acústica, são requisitos que fazem parte da construção do imóvel, neste caso não foi pensado para uma instituição educacional.

Nas instituições pesquisadas a maioria das salas possui uma única janela, sua altura e largura seguem os padrões de edificações. No documento *Parâmetro de Infraestrutura* encarte 1, traz sugestões para pensar esses requisitos apontados, também, no parecer 20/2009, “janelas com abertura mínima de 1/5 da área do piso, permitindo a ventilação e a iluminação natural e garantindo visibilidade para o ambiente externo, com peitoril de acordo com a altura das crianças”(BRASIL, 2006a, p.13).

Outro aspecto para ser pensado na locação/construção de imóveis para fins educacionais é a acústica, das quatro instituições pesquisadas apenas uma fica em uma área mais silenciosa. Conforme indica o parâmetro de infraestrutura: “Recomenda-se que o espaço a elas destinado esteja situado em local silencioso, preservado das áreas de grande movimentação e proporcione conforto térmico e acústico” (BRASIL, 2006a p.11).

Os quatro espaços não possuem acessibilidade universal, “garantia de que o ambiente construído seja o menos restritivo possível, incluindo espaços dimensionados de acordo com os preceitos de acessibilidade universal” (BRASIL, 2006a, p. 11). As instituições pesquisadas têm barreiras arquitetônicas como: chão de brita, portas estreitas, escadas, banheiros não adaptados, em uma das instituições tem rampa de acesso para o segundo piso, mas os outros aspectos se assemelham as outras instituições. O espaço externo em todas as instituições, não possibilita o acesso a quem tem algum tipo de dificuldade motora. Existe um documento, uma lei, um discurso, na prática as adaptações vão acontecendo quando surgem dificuldades específicas e locais, essas adaptações muitas vezes são assumidas pelos gestores juntamente com o conselho de pais das instituições.

Os discursos sobre qualidade na educação infantil começaram a circular na década de 90, desde 1993 o Ministério da Educação (MEC) propôs uma Política Nacional de Educação Infantil, mas foi em 1995, com o documento *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*

(1995)¹⁵² que estabeleceu critérios para garantir a qualidade na Educação Infantil. “Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, a política de creche esta comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança, reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante” (BRASIL, 1995, p. 15).

A partir deste documento se estabelece um discurso oficial no que se refere como um espaço adequado para as crianças, palavras como: capricho, limpas, salas claras, ventiladas, lugares agradáveis, calmos, arrumado e conservado, cordiais, acolhedor, seguro, estimulante, estes adjetivos seguem em outros documentos, nos *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998), e os indicadores de qualidade, no parecer 20/2009, expunha o espaço da infraestrutura: “adequada conservação, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança, espaço limpo, seguro, acolhedores”, acrescentou-se: “desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações, descobertas” (BRASIL, 2009).

Apesar dos documentos, dos discursos, os locais continuam sendo adaptados, os gestores buscam se adequar aos documentos, os espaços não são construídos para as crianças são adaptados.

O espaço acolhedor que falam os documentos é traduzido nos espaços pesquisados como uma forma de tornar aquele espaço adaptado, em lugar, como afirma Tuan (1983, p.203) “uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais”. Quando esses espaços são pensados nesta perspectiva, há outros cheiros, outra textura. Para tornar o espaço acolhedor as adaptações viram invenções. Nas cidades, das instituições pesquisadas, duas destas, as creches tem a mesma cor, azul (só há mudança na cor se a intuição estiver dentro de um espaço comunitário). Uma cidade as creches tem a cor salmão/bege. A quarta cidade as cores das creches são diversificadas, cores claras (branco, verde, azul, bege, lilás). Na maioria das Instituições as cores são padronizadas, os documentos oficiais, falam de singularidade, conceito presente nas DCNEI05/2009, “reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades” (BRASIL, 2009, p.9). As crianças, as famílias, os profissionais destas instituições, diariamente estão mergulhados nos azuis, nos amarelos, nas cores “pasteis”. “Movemo-nos entre as qualidades do mundo, constituídas por cores, odores, gostos e formas, interpretando-as e delas nos valendo para nossas ações, ainda que não cheguemos a pensar sobre isto”. (DUARTE, 2000, p.169).

¹⁵² Reeditado em 2009

Logo na chegada das instituições os cheiros que exalam são da cozinha, cheiro de tempero, de comida, em uma instituição a cozinha é terceirizada, alguns alimentos vem prontos, o pão, o café, o bolo vem na caixa é só misturar. Nas outras instituições o cheiro se misturava com o do café coado, pão saindo do forno, a comida sendo feita artesanalmente, com temperos e saladas tiradas da horta. Duarte (2000), convida a sentir o mundo também pelos aromas.

Em todos os documentos a higiene é sempre citada, nos quatro espaços a limpeza é logo vista, uma preocupação presente. A artista dinamarquesa, Anna Marie Holm, problematiza os espaços muito organizados, “arrumação demais estraga. [...] As crianças precisam de oficinas de verdade. [...] As crianças muitas vezes são obrigadas a criar em salas arrumadas demais. A arrumação estraga a curiosidade, a espontaneidade e o desejo de experimentar.” (HOLM, 2004, p.90). Os documentos ainda citam espaços plenos de exploração e descobertas. Outro aspecto muito presente é a preocupação com a segurança, nas quatro instituições tem rede de proteção em todas as janelas, interfone, portões.

O esforço da equipe gestora, comunidade e dos profissionais para adequar o ambiente de acordo com seus princípios pedagógicos indica uma preocupação em garantir os discursos que aparecem nos documentos oficiais. Mas, além de cumprir a legislação. Há uma estética visível, singular, nestas instituições pesquisadas, estas tem visibilidade, quando criam outros modos para se adequar aos documentos, então inventam: entra em cena o zelador, os pais, ou alguém do espaço que tem habilidade para execução de determinado trabalho.

As invenções: o corredor vira um espaço multiuso, uma garagem se transforma em castelo, estrados se encaixam em pias e vasos sanitários para se adequar ao tamanho das crianças, meio fio no parque revestidos com borrachas de pneus e canos pvc, prateleiras guardam colchões embaixo virá um espaço estruturado, muros ganham jardim suspensos com vasos de cerâmica, cercas são entrelaçadas por trepadeiras, materiais alternativos invadem os espaços, criam outras funções com estes os sentidos de estética do cotidiano se torna visível, no sofá, na toalha de croché, no bule pintado e transformado em vaso.



As Invenções.

Em 2006 com a publicação dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil ampliou a responsabilidades do poder público quanto à construção e reformas das instituições de Educação Infantil e neste apresenta os aspectos estético-compositivos:

Dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente. Nessa vertente estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo (BRASIL, 2006a, p.25).

O cuidado com as construções descritas neste documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura* (2006a) começa com uma equipe multidisciplinar para pensar para o espaço condições de acesso, acessibilidade universal, condições de infraestrutura básica, legislação arquitetônica e urbanística vigente, população,

entorno (circunvizinhança). Também descreve sobre ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, com o objetivo de construir o ambiente físico para à Educação Infantil e este “promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança-criança-adulto e deles o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos” (BRASIL, 2006a, p. 8).

O Plano Nacional de Educação (PNE)/2014, Lei 13005 de 25 de junho de 2014, na meta 1 Educação Infantil, o espaço físico é citado como mais um item a ser avaliado e o documento *Parâmetros Nacional de Qualidade para Educação Infantil* de 2006b, continua sendo o referencial para avaliação.

Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil; 1.6 Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores (BRASIL, 2014).

Os documentos oficiais dão pistas para uma infraestrutura que atenda a infância. Não as infâncias, isso me faz pensar as infâncias com Kohan (2004)

Infâncias afirmadas como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução como resistência e como criação. Infâncias que atravessam e interrompem a história, que se encontram em devires minoritários, em linhas de fuga, em detalhes; infâncias que resistem os movimentos concêntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes e totalitários[.] (KOHAN,2004, p. 5)

No momento da pesquisa nos quatro espaços, vi crianças chegando, indo embora, comendo, brincando, dormindo. Tinha aquela criança que chegava no colo, outra já corria na frente do pai com chupeta, fralda pendurada no bico, mochila enorme. Vinham a pé, de bicicleta e de carro. Tinha criança que chorava pra ficar, havia aquela que ficava imóvel, por algum tempo, depois

se chegava ao grupo, tinha também aquela que chorava pra não ir embora. Quantas infâncias.

UM ESBOÇO DO MAPA

Na infraestrutura dos espaços das instituições, fiz nota em diário de campo de coisas pontuais, informações gerais sobre o espaço e detalhes não capturados pela máquina fotográfica. Fotografei as invenções, a singularidade.

Os gestores na tentativa de adaptar-se aos documentos, criam outra estética para o espaço, quanto a natureza, ao aconchego, a acessibilidade, ampliação da sala, o cuidando e a segurança. Uma estética singular, estas tem visibilidade, quando criam outros modos para se adequar aos documentos, então para além do documento, as instituições inventam. “As territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.91). Essas invenções acontecem geralmente quando há parcerias com as famílias e com a comunidade.

Ao observar a infraestrutura, segundo os documentos, alguns aspectos são importantes para um espaço de qualidade para as crianças. Nas quatro instituições pesquisadas os espaços são alugados e cedidos, portanto a construção não foi pensada para um espaço de Educação Infantil. A partir dessa dificuldade, são construídas novas maneiras de habitar o espaço e são nesses momentos que as instituições saem do padrão, inventam outros jeitos de organizar o espaço e criam alternativas singulares.

Nas instituições onde a área interna é pequena, há verdadeiros esconderijos com cabanas embaixo de prateleiras. Os banheiros são utilizados pelos dois gêneros e alguns materiais vão compondo está arquitetura, para ampliar ou delimitar espaços; bancos, estrados, flores, panos, caixas. Quando não há possibilidade no espaço interno, se inventa no espaço externo com área/ambientes/cantinhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. Resolução CNE/CEB 05/2009. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/ SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Brasília: DF maio de 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* vol. 5. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. Ed. 6. Reimp. São Paulo: Ed. 34, 2011

DUARTE, João Francisco Junior. *O Sentido Dos Sentidos: A Educação (Do) Sensível*.2000. 234 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 40. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

HOLM, A. M. A energia criativa natural. *Pro-Posições*. Campinas, SP, v. 15, n. 1 (43), p. 83-95, jan./abr. 2004..

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 32-51.

KOHAN, Walter (org). *Lugares da infância na filosofia*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004 p. 48.

RANCIERE, Jacques. *A partilha do sensível: Estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2012.

RANCIERE, Jacques. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.

RANCIERE, Jacques. *O inconsciente estético*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

Tuan, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. 1930. Tradução de Livia de Oliveira, São Paulo: Difel, 1983.

- XCVII -

DO CURRÍCULO-ACOPLAMENTO OU DAS LÓGICAS DE REVEZAMENTO

Steferson Zanoni Roseiro / UFES

Janete Magalhães Carvalho / PPGE-UFES

PARTIR DE UM CURRÍCULO... OU DE VÁRIOS?

Não há dúvida de que, em torno do campo curricular, toda e qualquer perspectiva teórica, econômica e política se lance em debate para digladiarem-se em torno do que seria concebido como "currículo" (ALVES, 2014). Não há dúvida de que, em prol de uma teorização curricular capaz de responder a quaisquer perguntas pensáveis, toda uma série de disputas se inicie para determinar se essa ou aquela perspectiva político-filosófica responderá às questões indagadas. Não há dúvida, como propõe Cunha (2015), de que, ao se organizar como um campo de respostas às perguntas pensáveis e aceitas, esse desenho educacional (dito "currículo") venha a se afirmar como algo que dá resposta ao caos e por isso o organiza de modo a fazê-lo inteligível.

Portanto, é sempre possível dizer de *currículos* antes de "currículo". *Currículos* que, a todo momento, são colocados em mesas de debates, em apostas e investimentos políticos e econômicos, teóricos e epistemológicos. Dizer de uma discussão curricular implica, minimamente, acentuar os encontros entre diferentes perspectivas teórico-epistemológicas do tão afirmado "currículo". E isso, a todo momento, é colocado às claras: discussões curriculares acontecem sempre que um evento sobre currículo é realizado, convocado, seja por temática maior, seja por simpósios, eixos ou mesmo salas e textos. O conceito "currículo", evocado em uma conversa, coloca em questão justamente os agenciamentos entre conceitos gerais pertinentes à educação.

Em termos foucaultianos, poderíamos dizer que o currículo se faz um dispositivo, isto é, articula elementos heterogêneos os mais variados e os põe a

funcionar em estratégias (FOUCAULT, 2014) educacionais; relaciona conceitos como aprendizagem e criança – ou sujeito, ou aluno –; e propõe concepções de sociedade, via tecnologias de controle, regulação e exploração do corpo do sujeito educando. Em termos deleuzianos, poderíamos pensá-lo como uma *máquina de máquinas* (DELEUZE; GUATTARI, 2011), como uma máquina que se insere em meio a outras, realindo inserções e retiradas de produções desejantes na/da educação.

Decerto, evidenciar esse campo de discussões em nada se difere do que os estudos sobre as teorias de currículo fazem. Todavia, interessa-nos, aqui, não pontuar essas relações no campo teórico, no campo da produção discursivo-textual da educação e dos currículos. Optamos por, antes, apontar essas movimentações nos espaços de exercício curricular, isto é, onde o chão da escola cruza com o campo teórico-discursivo dos currículos. Não resta dúvida, para nós, de que também em ambientes onde o rigor acadêmico é enredado com o intempestivo da vida, as discussões curriculares se efetuam com forças incapturáveis.

Eis, portanto, por que nos inserimos em uma escola da rede municipal de educação do município de Vitória/ES. Interessava-nos criar redes de conversações (CARVALHO, 2006) capazes de realizar trocas e debates em torno daquilo que, comumente, chamamos de "currículo".

Em meio a tantas professoras e professores, perguntamo-nos: como os diferentes conceitos e agenciamentos curriculares se efetivam na vida escolar? Como professoras e professores, concebendo os currículos de modos tão diferenciados, revezam práticas e experiências e, assim, produzem movimentações curriculares?

Com essas perguntas, somos assaltados por um medo, pela voz arrastada de uma professora: "*Ah, não dá para você, a toda hora, estar mudando o currículo, não...*". E outra professora responde: "*Mas estamos falando de um currículo... ou de vários?*".

DAS LÓGICAS DE REVEZAMENTO

Tão logo as duas professoras se manifestam, inicia-se uma confusão de falas. Professoras e professores, imediatamente, colocam-se a falar de "currículo" e currículos. Professoras dos anos finais do Ensino Fundamental começam a dizer de "seus" currículos, pontuando ora documentos reguladores, ora suas práticas e modos de exercitar os conteúdos programáticos. A pedagoga, momentaneamente afastada da sala de aula, refere-se a um currículo-escola, um currículo que se aproxima do projeto político-pedagógico, de um currículo-

nação, currículo-sociedade – "*A escola não existe sem currículo!*". Uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental diz de um currículo que não é currículo-ciência, nem currículo-matemática, mas fala de experiências entre ambas as disciplinas, de como as aproximações entre os campos de saber permitem conversas e encantamentos com as crianças.

Esse cenário – para uns contraditório e dissonante – coloca-nos, justamente, diante daquilo que almejávamos problematizar: é possível dizer que uma única linguagem curricular circula nas escolas? É sequer pensável que, em um espaço onde tantos desejos atravessam o plano de imanência, houvesse uma força controladora capaz de unificar tantas vozes fora de ritmo e sintonia?

Como destaca Carvalho (2015), os currículos não podem ser regulamentados pela lógica da *falta*, isto é, aprender e colocar-se em processos educativos não é sinônimo de "falta de algo". Se os currículos fossem pensados apenas nas lógicas faltosas, então, sim, seria cabível dizer de um currículo passível de unificação, de uma linguagem curricular única, afinal, como tanto clamam, poderíamos dizer de um currículo que clamasse pelo bem maior! Todavia, se concebemos os currículos no âmbito da produção e dos agenciamentos coletivos, deparamo-nos com forças por demasiado potentes para serem dadas como "falta". Na lógica da produção, os currículos têm "[...] tudo a ver com a força do intempestivo [...] se inventando em todos os contextos" (CARVALHO, 2015, p. 81). Como agenciamentos coletivos, os currículos não podem ser pensados como totalidades ideais, visto que quem fala e age é sempre uma multiplicidade singular que fala e age de modo local, em ações de teoria e ações de prática (FOUCAULT; DELEUZE, 2013), em relações de revezamento ou em rede. Quem pensa não o faz somente teoricamente, pois, como afirma Deleuze (2013), pensar tem a ver com problemas da vida e o pensamento carece de significado quando não está associado a um problema que resolve ou ajuda a resolver, de ordem pedagógica, política, econômica e social.

Desse modo, olhamos as discussões entre as professoras e os professores e seus modos de conceber e enunciar os currículos não como uma tentativa maior de controlar, regular e determinar o que viria a ser currículo. Em seus impasses, criam-se, justamente, campo de sobreposição, redes de conversação em torno das discussões curriculares. Afinal, como duas professoras discutem:

"Somos muito heterogêneos! Não tem como dizer isso ou aquilo..."

"Por mais modelo que você cria, mais podem surgir outros... todos esses movimentos diferenciados sempre explodem, sabe?"

"Tem coisa que um vai correr, outro vai para trás..."

Esse movimento da não unificação e, concomitantemente, da tentativa de ampliação nos/dos conceitos curriculares – "Por mais modelo que você cria, mais podem surgir outros..." – marca, imediatamente, a pergunta da professora: "Mas estamos falando de um currículo... ou de vários?". Nessas práticas de sobreposição de conceitos, enunciados e discursos curriculares, os currículos vão sendo delineados em lógicas intercambiantes, em movimentos que vão a todas as direções: do campo da leitura curricular para o plano dos exercícios; dos livros, artigos e documentos curriculares para as salas aula e vice-versa. Como Foucault e Deleuze (2013) propõem, trata-se de pensar os movimentos em *lógicas de revezamento*.

Afirmar essas lógicas implica, como destacam Foucault e Deleuze (2013), considerar como se processa uma relação de aplicação, visto não ser possível *aplicar* um currículo a uma determinada aula, em não acreditar em discursos que dizem *sobre...* ("*Quem é essa professora? Ela dá aula?*", perguntaram as professoras em certa reunião, após a leitura de um texto de currículo que falava *sobre* a sala de aula). Isso porque "[...] uma teoria é sempre local" (FOUCAULT; DELEUZE, 2013, p. 208) e concernente a um domínio que pode se aplicar a um outro domínio. Porém, considerando que essa relação de aplicação nunca é de semelhança e transposição direta, o fio condutor que permite uma passagem não mecanizada, rotinizada, para outro domínio diferente seria a problematização vista como um muro que, para ser alçado, necessita de uma lógica de revezamentos em redes teórico-práticas. Assim sendo, longe dessas armadilhas que não consideram as lógicas de revezamento entre teorias, entre práticas e entre teorias e práticas, os currículos passam a ser visualizados como relações que se põem no próprio plano da vida, no próprio chão da escola. Relações de revezamento entre práticas discursivas e discursos práticos em práticas não discursivas das instituições escolares e das salas de aula. Os currículos não optam por dizer de uma realidade ou do que seria melhor ou pior, mas, antes, articulam os funcionamentos desses e daqueles currículos, dessas e daquelas realidades escolares.

Como propõe Goes (2014): trata-se sempre de currículos como tecnologias abertas a conexões diferentes; trata-se de *currículos-ferramentas!* Pensados como organização curricular, como documento prescritivo e material programático de disciplinas, os currículos também se articulam a currículos-prática, a currículos-escola, como a pedagoga lembrava, a currículos-sociedade, como as grandes mídias, as famílias, o mercado de trabalho etc. demandam. Ao

revezarem, os currículos não transitam apenas entre documentos e materiais teórico-discursivos; revezam, sempre, entre teorias e práticas, entre práticas e teorias. Há a passagem de um texto a outro e de outro a um campo de real efetivação curricular.

Currículos fazem-se abertos e inscritos nas dobras entre o dentro e o fora nos processos de significação e subjetivação.

E por isso, decerto, os revezamentos curriculares dizem, precisamente, de *currículos-acoplamento*.

PRODUÇÃO ACOPLADA

Ora, os currículos – sejam eles em quais leituras, experiências e práticas – são, justamente, o que se espalha pelo chão das escolas. Não há dúvida de que todo um jogo se revolva em seu entorno para ditar as regras, todavia as regras dos modos de dizer, fazer e viver currículo não dão conta de se unificarem um único discurso, em uma única linguagem. Abertos a *inputs* e *outputs*, os currículos parecem funcionar melhor por *produções acopladas*.

Na relação com o mundo, os currículos se articulam a todos os possíveis e pensáveis conceitos transeuntes no/do campo educacional. Existem, no campo curricular, milhares de conceitos necessários para a própria existência do que denominamos “currículo” e, nesses revezamentos e articulações – nesses *agenciamentos* –, não apenas conceitos específicos aos currículos se fazem presentes (criança, livro didático, família, desenhos, televisão, leitura e escrita, caderno, o ato de sentar...), mas também fatores relativamente externos, como tecnologias cibernéticas, relações econômicas etc.. Assim uma professora demarca: "*Você tem que dar conta do currículo. Ele está sempre batendo à porta de minha consciência: 'Cuidado, olhe os objetivos!'*". E, tão logo o dizem, desdobram-se os "cuidados" e "objetivos" curriculares a cuidados afetivos, cuidados conceituais, cuidados com os medos, cuidados "pessoais", cuidados políticos, cuidados econômicos; objetivos empregatícios, objetivos disciplinares, objetivos sociais, objetivos de saúde... Com isso, toda a lógica curricular reguladora mostra-se insuficiente. Em suas falas, "cuidados" e "objetivos" se entrecruzam e a lógica dos revezamentos assume posição de fechamento, de aplicação por relação de semelhança e identidade representacional.

"A gente vai caminhando para isso, para que a gente possa, finalmente, abrir as caixinhas, que estão cada um com a sua, e que cada um com o seu currículo da sua disciplina faça esse vai e vem, esse feedback entre a gente mesmo. A nova palavra agora é link, mas eu não sou muito

boa no internetês, não. Então a gente está caminhando para isso, para chegar nesse momento e fazer esse vai e vem, porque a gente tem feito..."

Esse ato de falar de idas e vindas curriculares, de colocar as concepções curriculares (e suas efetivações) em movimento arrasta-nos para a possibilidade de afirmar a produção acoplada.

No acoplamento (DELEUZE; GUATTARI, 2011), não há eliminação e redução das lógicas, textos, práticas, exercícios e vozes curriculares. Se os mecanismos de controle e unificação curricular tentam dizer de um único currículo e dar a ele o nome final "Currículo", o chão das escolas, ao relacionarem-se com eles (os currículos), não apenas multiplica aquilo denominado "Currículo" como também o emaranha a uma série de contextos e realidades impensáveis para os documentos textuais que compõem os currículos prescritos.

Ora, a grande questão da produção acoplada, entretanto, é que esses emaranhados assumem menos caráter definitivo e mais um lugar provisório e passível de sobreposições.

"Acho que educar rima com cuidar. Currículo é uma questão de educar, né? Para mim, educar é cuidar!"

Como outras professoras brincam, não jogamos os "cuidados" fora; ao contrário, eles se encontram e vão fazendo sentido conjuntamente. Cuidar como educar, currículo como cuidado; cuidado com o mundo. Cuidados curriculares como no sentido de ampliar os cuidados e, portanto, ampliar os currículos. Os objetivos batem à porta, mas, rindo, uma professora diz: *"A gente tem que tomar cuidado mesmo com os objetivos... mas de que jeito, né? Isso ninguém sabe, só a gente!"*.

CURRÍCULO-ACOPLAMENTO

Acoplar-se (verbo deleuziano): ato de passar a compor (com outros) e agenciar a produção de desejo.

Na lógica dos cuidados e dos revezamentos, fazendo dos currículos produções acopladas, as professoras fazem suas falas se encontrarem, seus conceitos efetuam progressões aritméticas e, com isso, apresentam-se sempre em somas.

A fala da pedagoga enfatiza – "*A escola não existe sem currículo!*" – e, decerto, professoras e professores ali concordam. Dadas as condições históricas em que vivemos, dizemos ser bem verdade. O conceito "currículo" encarregou-se de arrematar todas as possibilidades de se pensar a educação; fez-se um jogo no qual é impensável falar de educação sem se envolver nele. Ainda assim, a vida escolar mostra-se, justamente, na impossibilidade de se falar nele na terceira pessoa do singular, de falar em seu nome ou como um produto importante a ser "adquirido" pela educação.

Sempre em jogo, sempre aberto a agenciamentos, na dobra entre o dentro e o fora, os currículos exercitam o verbo deleuziano *acoplar*[-se].

Professoras e professores, onde a vida curricular se exercita, não temem dizer de currículos como regras e arranjos políticos para se produzir educação, todavia, ao colocá-los em imanência, colocam-nos ao lado de suas leituras de educação, de sociedade, de política, de economia, de trabalho, de vida, de beleza, de felicidade... E, ao invés de recomeçarem toda vez que um novo conceito é inserido no jogo das discussões curriculares, eles se encaixam por acoplamento, como peças de lego se juntando indefinidamente.

Daí, portanto, o currículo-acoplamento como uma recusa em definir os currículos, como uma recusa à máxima da captura e da redução curricular a elementos descritivos. Uma professora fala: "*Tem gente que nem sabe que pode abrir o tal currículo...*" e, todavia, ali, junto aos colegas, percebe-se, sempre, agenciadora nessas/dessas aberturas. Professoras e professores, nas escolas, desenham currículos como riscos em um quadro traçados com pincel permanente: novos traços são feitos e, inclusive, podem se sobrepor ou mesmo obscurecer anteriores, mas, antes de apagá-los, eles carregam os conceitos e os tempos anteriores.

Na ordem do acoplamento, esses riscos são feitos por muitas mãos, máquinas e tecnologias impessoais. Há sempre algo riscando o quadro – e produzindo novos acoplamentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014.

CARVALHO, Janete Magalhães. O "comunismo do desejo" no currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. (Org.). *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petrópolis: De Petrus; Vitória: Nupec/Ufes, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. *Revista de Ciências Humanas*, v. 6, n. 2, p. 281-293, jul./dez. 2006.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução de Luis B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

FOUCAULT, Michel. O jogo de Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escrito*: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. v. IX.

FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Revisão de Roberto Machado. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. Fundamentos teórico-metodológicos das diretrizes curriculares de Vitória: desenhando políticas educativas em redes de conversas. In: CARVALHO, Janete Magalhães. (Org.). *Movimentos curriculares*: um estudo de casos sobre políticas de currículo em ação. Vitória: Edufes, 2014.

- XCVIII -

**A BIOPOTÊNCIA DOS PROCESSOS DE
APRENDERENSINAR NO COTIDIANO ESCOLAR:
POR UMA VIDA CURRICULAR NÃO CODIFICADA**

Suzany Goulart Lourenço – PPGE/UFES (Brasil)

UMA ESCRITA SEM CÓDIGOS

Imagem 3— Código (Augusto de Campos - 1973)



Fonte: <http://www2.uol.com.br/augustodecampos/>

Buscar uma escrita sem códigos é aprender com Augusto de Campos, poeta concretista brasileiro, que não se deve impor leis invariáveis e estruturas rígidas para a vida. O poeta paulista ao propor a dessacralização do código linguístico, nos ajuda a pensar numa possível vida curricular não codificada. Escrever sem códigos, no caso deste artigo, não significa ter a ousadia poética de Augusto de Campos, mas implica em afirmar o desejo de não fixar um

pensamento único sobre o cotidiano escolar, muito menos produzir um conjunto de regras para a problematização dos movimentos curriculares produzidos nas escolas. Como o poeta instiga, este artigo será transpassado por experiências labirínticas de processos de *aprenderensinar*.¹⁵³ Labirínticas, pois, assim como o poema “Código” pode produzir efeitos diversos nos leitores, os sujeitos que *praticampensam* a escola inventam caminhos diferenciais para comporem os currículos.

Professora 10: Eu já fui professora conteudista. Enchia o quadro e eles copiavam, enchia o quadro e eles copiavam. Mas, chegou uma hora que eu vi que não poderia andar com todos no mesmo ritmo. Tem uns que andam mais depressa, outros devagar e fui assim galgando aos poucos.

Pedagoga 1: A professora disse que ele tem muita habilidade [sobre uma criança estrábica], que ele monta circuito elétrico. Eu peguei um jogo, aqueles dominós de encaixe, que vem a figura, a letra do nome da figura e depois o nome e era um monte. Rapidinho ele achava os nomes, colocava ali... Rapidinho ele fez [...].

A cartografia dessas experiências, traçada como acompanhamento de processos (ROLNIK, 2007) nos cotidianos de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) de Serra/ES e considerada como *imetodológica*¹⁵⁴ (CARVALHO, 2008), foi produzida em uma pesquisa mais ampla cujo título é “A força-invenção da docência e da infância nos processos de *aprenderensinar*” (dissertação de mestrado defendida em 2015). Acompanhar os deslizamentos, as instabilidades, os excessos e os vazios dos movimentos de *aprenderensinar*, instigou

¹⁵³ A estética de escrever palavras juntas é também uma tentativa de escape ao dogmatismo linguístico (gramatical e ortográfico), bem como ao discurso hegemônico da Ciência Moderna e suas dicotomias.

¹⁵⁴ *Imetodológica*, pois é baseada na cartografia de Deleuze e Guattari (1995) e, por isso, não enumera *estratégias* de pesquisa predeterminadas, mas sim desenrola *táticas* metodológicas nos movimentos cartográficos que são rizomáticos e dependem do percurso da pesquisa. Como indica Certeau (2009), *tática* é a *arte do fraco*.

a problematizar a biopotência e o biopoder que se atravessam os encontros entre os sujeitos que praticam o cotidiano escolar.

Compreender esse atravessamento implica considerar que professores e crianças não são apenas reconduzidos à norma, não são apenas configurados por rotinas que determinam suas *práticas-pensantes* em uma docência e uma infância estabelecidas previamente, são também potência inventiva, vetor-força de currículos outros que se desenrolam no plano de imanência da escola. O plano de imanência é coengendrado ao plano de organização, como ensinam Deleuze e Parnet (1998), mas são os encontros, nos campos imanentes de forças, que potencializam a vida curricular.

Imagem 4 — Encontros que potencializam a vida curricular.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Nesse contexto, é possível indagar: como, pelas práticas de biopoder, os movimentos curriculares são petrificados? Por que a necessidade de quebra dos clichês que compõem a *Imagem dogmática do pensamento* (DELEUZE, 2000)? Quais as possibilidades de ampliação da biopotência dos processos de *aprenderensinar* no cotidiano escolar? Essas questões são destacadas com o intuito de movimentar o pensamento em relação às questões curriculares, visto que, em tempos de Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e de “Escola sem partido”, é necessário evidenciarmos (re)existências ao desejo de codificação da docência e da infância na escola, pois (re)existir significa produzir *outrorovos* modos de existência.

BIOPODER, BIOPOTÊNCIA E A VIDA CURRICULAR

Foucault (1979) afirma que o poder do soberano na Idade Média, a soberania, como aquele que pode causar morte ou deixar viver, é substituído a partir do século XVIII, pela biopolítica, pelo poder sobre a vida, poder que gera vida e a ordena em função de suas necessidades. Surge, assim, a necessidade de uma espécie de *regulamentação*, de *codificação* das populações enquanto massa global. Dessa necessidade, uma série de instituições é derivada dos efeitos do biopoder, tais como: a escola, os hospitais, os manicômios, as fábricas, etc. Então, com o desenvolvimento da sociedade moderna e de novas relações capitalísticas, é preciso que o Estado possa gerir e controlar as multiplicidades de mundos possíveis.

Na escola, ao se coengendrar à *Imagem dogmática do pensamento*, o biopoder impõem um modelo de aprendizagem e de aprendiz, assim como um modelo de currículo e de docência que é sempre o mesmo, “[...] é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido...” (DELEUZE, 2000, p. 131). A *Imagem dogmática* e seus oito postulados determinam modelos, princípios universais, negação ao erro e uma aposta na reconhecimento e no reconhecimento das formas. Essas determinações e imposições produzem diferentes clichês nas escolas, como sobre as crianças com “dificuldade de aprendizagem”.

Professora 18: Os alunos que tem dificuldade de aprendizagem, eu não diria nem dificuldade, eles tem o dom de não aprender. Eles são casos de estudo mesmo [...]. Desses alunos com dificuldade, ano que vem estarão na ficha do Conselho de Classe, no 3º ano estarão de novo, até o quinto ano. Eles tiveram uma boa Educação Infantil, mas eles tem algum problema.

Assim, se a *Imagem dogmática* impõe o reconhecimento das formas, Agamben (2015) afirma que, na esteira do biopoder, *formas de vida* (AGAMBEN, 2015) são esquadrinhadas, nas quais o que é considerado “deformado” precisa ser integrado ou excluído. Nessa direção, é importante destacar que Foucault (1979) afirma também que as relações de poder não pertencem a uma determinada instituição, mas a todo o tecido social. Como Pelbart (2011) alega, a partir de autores italianos como Maurizio Lazzarato e Antonio Negri, estamos

no tempo do *Império*, pois vivenciamos formas de poder sobre da vida que são esparramadas, fluidas e difíceis de serem capturadas, pois penetram fundo na vida das populações. O biopoder, ao instituir *formas de vida*, entre os diferentes modos de penetração nas escolas, é preciso destacar as avaliações em larga escala e as listagens de objetivos e conteúdos.

Esses dispositivos são destacados, visto que projetam para professores e crianças um modelo dogmático de aprendizagem e de ensino que deve ser único. No município de Serra-ES, além das avaliações em larga escala obrigatórias, as crianças são avaliadas também pelo Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), por meio de uma parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Com a adesão a esse programa, as crianças são, mais uma vez, avaliadas com perguntas totalmente sem sentido, tanto para elas como para os professores, que buscam apenas quantificar o que julga ser necessário para as crianças saberem; sem ao menos, na maioria das vezes, terem um “retorno” desse julgamento ou direito à réplica.

No que se refere às listagens de objetivos e conteúdos, apesar do município ter uma Orientação Curricular¹⁵⁵ com princípios gerais e para cada área de conhecimento, há uma grande aposta pela Secretaria Municipal de Educação (SEDU-Serra), nessas listagens. Importante destacar que a Orientação Curricular Municipal foi elaborada coletivamente com participação dos professores da rede; já as listagens de objetivos e conteúdos foram produzidas internamente pela SEDU-Serra como um documento a parte, logo após a implantação da Orientação Curricular Municipal, e, necessário frisar, sem participação dos professores (muito menos das crianças).

Nessa direção, acreditar que uma avaliação em larga escala e uma listagem de objetivos e conteúdos podem traduzir um modelo a ser seguido requer conceber que é possível igualar aquilo que é inigualável: os processos de *aprenderensinar*. Deleuze (2000) afirma que a aprendizagem acontece quando o pensamento se movimenta nos encontros com os signos. É preciso que algo dê a pensar, é preciso que algo force o pensamento, diz o filósofo. As *práticas pensantes* de professores não seguem estritamente o “passo a passo” desses códigos curriculares, visto que os processos de *aprenderensinar* não implicam em “aprendizagem para as crianças” e “ensino dos professores”. Professores e

¹⁵⁵ Documento municipal cujo título é “Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental: Articulando Saberes, Tecendo Diálogos”.

crianças aprendem em cooperação, possibilitando os encontros com os signos concomitantemente.

Professor 1: Galerinha, parem um pouquinho e olhem aqui para mim. Qual é o título do texto?

Alunos: Amarelinha!

Professor 1: Vamos escrever as brincadeiras que mais gostamos. Cada um vai escrever a sua!

Aluno 9: Como vou escrever a brincadeira que mais gosto?

Professor 1: É a que você mais gosta...

Aluno 9: Mas, eu tenho vinte que mais gosto!

Crianças e professores aprendem e ensinam sobre as impossibilidades de enquadrar a vida. Assim, como alerta Pelbart (2011, p. 83), ao mesmo tempo em que o poder sobre a vida atinge uma dimensão nunca vista, “[...] a potência da vida se revela de maneira inédita”. A vida está para além dos processos biológicos que comprometem a população, uma vez que “Vida inclui a sinergia coletiva, a cooperação social e subjetiva no com texto da produção material e imaterial contemporânea, o intelecto geral” (*ibidem*, p. 24). Desse modo, Pelbart (2011) aponta que os italianos, Negri e Lazzarato, propõem uma inversão, também inspirada em Gilles Deleuze, de pensar a “[...] biopolítica não mais como poder sobre a vida, mas como a potência da vida” (*ibidem*, p. 25, grifos do autor).

Nesse sentido, problematizar a biopotência dos processos de *aprenderensinar* que ampliam as possibilidades dos movimentos curriculares na escola, implica em apostar nas (re)existências inventivas de professores e crianças, visto que, como o próprio Foucault (1979, p. 241) afirma: “Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente”.

Pedagoga 4: A proposta nacional do PNAIC, por exemplo, é o letramento. O que é que se deseja? Aumentar os índices da avaliação de larga escala para que o país ocupe uma das cadeiras de discussão dos países avançados, para

meia dúzia usufruir desse espaço enquanto nós todos recebemos 200 reais. Isso é roubo em larga escala! E pra que serve esse dinheiro? Pra avançar nos processos de alfabetização? Balela! Pra chegar aos resultados de uma avaliação de larga escala! Nós, aqui do Espírito Santo, tivemos a oportunidade de ver isso ser, em parte, revirado pela UFES. Então, é isso que precisamos fazer! Usar as brechas nas estratégias erradas do governo a nosso favor.

As pequenas brechas que crianças e professores abrem nas codificações curriculares, fazendo-as desterritorializar e reterritorializar em outros modos de composição, mais potentes e provisórios, podem evidenciar outras invenções. Essas outras invenções acontecem, pois, na arte dos encontros que se dão nos movimentos curriculares, os sujeitos passam a portar virtualmente imagens de uma vida imanente, “[...] que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos” (DELEUZE, 2002, p. 14), que não é petrificada pelos códigos do currículo, mas é pura potência. Potência que pode movimentar a Língua Portuguesa quando professor e crianças de um 4º ano inventam seu próprio programa de televisão e brincam de “Soletrando”; professor que se desprende da rostitude professoral e senta na parte de trás da sala, dando pistas para as composições, enquanto as crianças coordenam a brincadeira e *aprendemensinam* em outras formas de cooperação.

Professor 1: Li um livro agora que eles amaram e isso fez com que eles desenvolvessem melhor a escrita. Uma outra proposta é o “Soletrando” [...]. Eles estão empolgadíssimos. Deu certo e eles amam brincar de “Soletrando”. Um aluno contou que ficou o final de semana inteiro estudando pra poder brincar. Outros estão estudando juntos, pois a brincadeira é em equipe.

Desse modo, a vida curricular experienciada no plano de imanência da escola não se resume ao biopoder, muito menos às avaliações em larga escala e às listagens de objetivos e conteúdos como finalidades dos processos de *aprenderensinar*. A cartografia dos movimentos curriculares produzidos por crianças e professores indica que a potência da vida curricular não está nos códigos prescritivos, mas nos encontros, nas experiências, nos afetos e afecções, na vida em si. Vida essa que não é compreendida como “a realidade dos estudantes” ou como algo a parte dos *espaçotempos* escolares. Vida que é o próprio plano de imanência da escola. Vida curricular. Potência da vida. Biopotência. Currículo-vida.

A FORÇA-INVENÇÃO QUE ABRE BRECHAS NA CODIFICAÇÃO CURRICULAR

Imagem 5 — Poemóble de Augusto de Campos e Júlio Plaza.



Fonte: <http://aamac.org.br/tag/poemobile/>

Biopoder. (Im)possível. Biopotência. Um possível. Codificação curricular. Não ser. Força-invenção. Possível. Augusto de Campos faz outro convite. Um convite ao “possível”. A um possível de rasurar a linguagem, de apostar em formas não-significantes e de convidar ao encontro, a experienciar junto, ao *estar com* (AGAMBEN, 2015). Convite que, quando se pensa nos movimentos curriculares, remete a processos de *aprenderensinar* que não podem ser pré-fabricados, pois são composições coletivas que se desenrolam no plano de imanência, no plano da vida. Deleuze (2000) afirma que os verdadeiros mestres são aqueles que dizem “faça comigo”, enfatizando, desse modo, que a aprendizagem acontece no encontro, no convite às forças cooperativas e inventivas, e não na reprodução. Augusto de Campos também convida: faça comigo “um possível”. Assim, o biopoder desmorona, pois no poder sobre a vida sempre há brechas para os “possíveis”, para a biopotência.

Como podemos aprender na escola?

-Eu e minha prima estávamos brincando de passarinho na escola... Eu vejo *Planeta Animal* na televisão.

-A minha professora brinca com a gente!

-Às vezes na aula de matemática fazemos em grupos.

-É melhor duas cabeças pensando do que uma.

-Eu prefiro sozinho!

(Fragmentos das redes de conversações com as crianças)

Nessa direção, faz-se necessário apostar na quebra de clichês, que apontam para códigos curriculares, que determinam a “dificuldade de aprendizagem” nas crianças e que instituem modelos ensino e aprendizagem a partir das avaliações em larga escala; apostar na rasura de imagens que nos petrificam e paralisam, visto que os processos de *aprenderensinar* exigem movimento. É preciso sair da inércia, do comodismo, do dogmatismo. O biopoder se alimenta dos regimes de verdade produzidos por meio dos clichês, por isso é necessário quebra-los para que os “possíveis” de sair do óbvio, de produzir outros modos de compor os movimentos curriculares, de deslocar as ações moralizantes, aconteçam.

Esses “possíveis” atravessam o plano de imanência da escola, pois, a força-invenção de crianças e professores é potência para a vida curricular, uma vez que são esses sujeitos que inventam os processos de *aprenderensinar* sem se limitarem aos códigos curriculares, mesmo com estes sempre presentes. Nesse contexto, é preciso ampliar os “possíveis” de “[...] inventar novos desejos e crenças, novas associações e novas formas de cooperação” (PELBART, 2011, p. 23). As micropolíticas propagadas nos movimentos curriculares inventados por professores e crianças constituem-se como apostas na vida curricular não codificada. É preciso defender que esses sujeitos não necessitam de listagens de objetivos e conteúdos produzidas internamente em secretarias pelos ditos “especialistas”. Também não precisam de avaliações em larga escala produzidas por outrem e que visam quantificar a aprendizagem – como se isso fosse possível. Eles são a própria força-invenção de currículos outros.

Desse modo, à guisa de uma conclusão provisória, a partir dos movimentos labirínticos de *aprenderensinar* que potencializam outros “possíveis” para a vida curricular é fundamental afirmar – para os que alegam que os professores não sabem o que fazer nas escolas e necessitam dos códigos

curriculares para ensinarem aquilo que dizem ser necessário às crianças – que a biopotência está por em todos os lugares no plano de imanência das escolas, novos *desejos* e *crenças* são (re)ativados a cada minuto e *novas formas de cooperação* são inventadas a cada milésimo. Assim, a vida curricular ainda respira e inspira e transpira e...e...e...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem fim*: notas sobre a política Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa*: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2008. p.121-136.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.02, p.10-18, jul./dez. 2002.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

PELBART, Peter Pál. *Vida Capital*: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2011.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental*: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

CURRÍCULO E IDEOLOGIA



- XCIX -

O ENFRENTAMENTO A CULTURA PATRIARCAL COMO EIXO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO ESCOLAR: ANÁLISE DOS LIMITES E DESAFIOS DO PROJETO LEI MARIA DA PENHA NAS ESCOLAS.

Émerson Silva Santos¹⁵⁶ - UFPE (Brasil).

Elba Ravane Alves Amorim¹⁵⁷ - ASCES (Brasil).

INTRODUÇÃO

Historicamente a desigualdade contou com uma rede de sustentação que transforma diferenças em desigualdades e assim naturaliza tais desigualdades legitimando opressões e violações de direitos.

O sistema patriarcal de poder conta com o Estado patriarcal e através dele com Leis erigidas para beneficiar os homens, brancos e heterossexuais, e excluir mulheres, negros, crianças, idosos e LGBT's da cidadania. Esse Estado conta ainda com um modelo de educação que é marcado pela hierarquia seja na construção do saber pela classe dominante, pelo acesso, pela relação educador/a, seja entre estudantes, de modo que se queremos construir uma sociedade justa,

¹⁵⁶ 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.

¹⁵⁷ Coordenadora da DIVERSA - Centro de Pesquisa em Direitos Humanos, Gênero e Democracia. Mestre em Direitos Humanos pela UFPE (Brasil). Professora da Faculdade ASCES (Caruaru-Brasil). Elbaravane@gmail.com.

verdadeiramente democrática e igualitária, é necessário problematizar teorias e repensar práticas.

Compreendendo essa realidade, no ano de 2012 a Secretaria Especial da Mulher da Prefeitura de Caruaru criou o “Projeto Lei Maria da Penha nas Escolas”, com o objetivo de divulgar a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) nas escolas da cidade de Caruaru/Pernambuco. O projeto foi considerado exitoso e diversos outros municípios do estado de Pernambuco o implementaram, a partir do modelo de Caruaru/Pernambuco.

Nesse sentido, o presente trabalho tem o objetivo de fazer uma análise das contribuições do “Projeto Lei Maria da Penha nas Escolas”, para a desestruturação do patriarcado e quais as possibilidades de avançar no debate sobre igualdade de gênero nas escolas.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, a opção metodológica adotada foi a abordagem qualitativa com a pesquisa de tipo explicativa (MINAYO, 1996). A coleta de dados ocorreu por meio da realização de entrevistas do tipo semi-estruturadas (GIL, 2002) com duas gestoras de políticas públicas para as mulheres em municípios onde o “Projeto Lei Maria da Pena Nas Escolas” foi implementado para que pudéssemos compreender realidades distintas. Os municípios selecionados foram Caruaru/Pernambuco onde o projeto teve início, e Garanhuns/Pernambuco.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Na análise das entrevistas seguimos uma perspectiva feminista valorizando as vivências de cada gestora e assim compreendendo os avanços e possibilidades da implementação dessa experiência nas escolas iniciada em Caruaru e implementada hoje em vários municípios pernambucanos, entre eles, Garanhuns, Jaboatão dos Guararapes e Recife. Sobre a importância de realizarmos estudos a partir das abordagens feminista Saffioti (2001) refletindo sobre algumas considerações de Soares destaca que:

Se as abordagens feministas são denominadas de ideológicas por esta autora, a ciência dos homens, a ciência oficial é neutra. Ora, nem no campo das ciências naturais se acredita nesta história de carochinha. No domínio da epistemologia, a contribuição feminista tem sido valiosa,

criticando a razão cartesiana e, nesta direção, ampliando os horizontes das(os) estudiosas(os) (SAFFIOTI, 2001, p.130).

Ao longo da história da humanidade a dominação de determinados sujeitos sobre outros/a foi naturalizada através de diversas ferramentas, dentre as quais podemos citar a Educação. Simone de Beauvoir (2009, p. 243) destacou que:

A história mostrou-nos que os homens detiveram sempre todos os poderes concretos; desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de dependência; os seus códigos estabeleceram-se contra ela; e foi assim que ela se constituiu concretamente como Outro.

De modo que toda as estruturas de poder têm estado a disposição do exercício de poder dos homens, brancos, heterossexuais e da classe dominante e a educação sem crítica, desenvolve-se para a manutenção desse *status quo*. A reflexão a partir de uma crítica feminista sobre a forma como se estabelece as relações nos diversos lócus de desenvolvimento da educação nos aponta para relações marcadas pela lógica patriarcal.

Consideramos que dentre as ferramentas de estruturação do patriarcado inclui-se as leis, a religião, a escola, as mídias e várias outras, focaremos aqui nas Leis e na escola, mas antes consideramos importante apresentarmos o conceito de patriarcado com o qual trabalhamos. Para Saffioti (2004, p. 58) o patriarcado “[...] representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência.” Já Marlise Matos e Clarisse Paradis observam que:

Nos dias de hoje, podemos afirmar que o patriarcado é uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: (1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens, e (2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos (MATOS; PARADIS, 2014, p.64).

Não resta dúvida porém que as rupturas que temos conseguido provocar decorrem da ativa organização das mulheres nos movimentos feministas. Consideramos que ontem e hoje serão os movimentos sociais que vão impulsionar rupturas com um sistema patriarcal de poder produtor e legitimador das desigualdades. Surgiu assim, a partir dessas reivindicações dos movimentos

feministas, a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), bem como diversos projetos, programas, políticas públicas e criação de organismos de políticas públicas para as mulheres, no âmbito da União, dos Estados e Municípios.

A instituição da Lei Maria da Penha, foi uma resposta a uma demanda histórica das mulheres brasileiras vítimas de violência doméstica, sexista, familiar, psicológica, patrimonial e moral. Representa uma ruptura do Estado historicamente patriarcal em produzir leis que naturalizam o poderio dos homens sobre as mulheres, tem uma caráter pedagógico para o Estado e para toda sociedade, torna público o que antes era privado, diz a sociedade que a violência contra mulher não é natural, mas é um crime e portanto deve ser objeto da intervenção do Estado.

Para além da responsabilização dos/as agressores/as e da garantia de direitos diversos para as mulheres, a Lei Maria da Penha reconhece a escola como espaço estratégico para a desestruturação do sistema patriarcal que é o responsável pela violação do direito à uma vida livre e por violências contra as mulheres.

Nessa direção, a Secretaria Especial da Mulher e Direitos Humanos da Prefeitura de Caruaru/Pernambuco, criou no ano de 2012 o “Projeto Lei Maria da Penha nas Escolas” que tornou-se referência em Pernambuco. No ano de 2013 o projeto foi implementado no município de Garanhuns, localizado na região agreste meridional do estado de Pernambuco, com o nome “Lei Maria da Penha Vai à Escola”. O projeto consistia em levar discussões sobre violência contra as mulheres para as escolas da educação básica e ao mesmo tempo divulgar a Lei Maria da Penha.

Com essa compreensão, analisando as entrevistas que realizamos, foi possível verificar que o “Projeto Lei Maria da Penha nas Escolas” ou “Lei Maria da Penha Vai à Escola” surge com o objetivo de provocar rupturas nesse processo no qual a escola é produtora ou legitimadora das desigualdades existentes no seio da sociedade. Visto que quando perguntamos sobre os avanços do projeto as gestoras apresentaram as seguintes respostas:

Gestora de Políticas para as Mulheres de Caruaru – Katherine Lages	Gestora de Políticas Públicas para as Mulheres de Garanhuns – Eliane Vilar
<i>Observamos hoje maior compreensão de estudantes e educadores acerca das questões diversidades que permeiam o debate de gênero. [...] Apontamos também que o</i>	<i>Trabalhar a desconstrução do preconceito contra a mulher vítima de violência e discussão e compreensão acerca das bases</i>

<i>contato com a discussão, na perspectiva de acolher e atuar a partir da realidade dos estudantes, possibilita a expressão reflexão sobre as práticas individuais e coletivas.</i>	<i>históricas e culturais que promovem e perpetuam a violência.</i>
---	---

Observamos que as atividades se desenvolvem com o objetivo de mudar práticas coletivas e individuais a partir da desconstrução dos estereótipos de gênero que são legitimadores das desigualdades de gênero e fundantes da violência contra mulher. Quando perguntamos se o projeto continua sendo implementada as gestoras responderam:

Gestora de Políticas para as Mulheres de Caruaru – Katherine Lages	Gestora de Políticas Públicas para as Mulheres de Garanhuns – Eliane Vilar
<i>Sim, o primeiro semestre foi dedicado à formação dos/as oficineiros/as, e no segundo iniciam as com o público-alvo do projeto.</i>	<i>Sim, a rede municipal conta com 72 escolas, iniciamos com cinco e atualmente o projeto trabalha 20 dessas escolas. As demais serão inseridas gradativamente.</i>

Apesar das dificuldades com o patriarcado ainda presente nas organizações do Estado, perceptível nas respostas de ambas, observa-se também que nos dois municípios o projeto foi regulamentado por decreto. Quando indagamos sobre as dificuldades a gestora de Caruaru aponta:

A falta de recursos materiais e pessoais dificulta o desenvolvimento do trabalho, pois acaba por sobrecarregar a equipe responsável, que também acumula outras atividades. Porém, a resistência ao tema por algumas áreas da gestão também é um elemento dificultador e desafiador (LAGES, 2016).

Já a gestora de Garanhuns, Eliane Vilar (2016) aponta como principal desafio a “*Falta de pessoal, desconhecimento a respeito da problemática, preconceito contra a mulher vítima de violência doméstica.*” Vale destacar que ambas apresentaram as metodologias que envolvem capacitação da rede de ensino e diálogos com os/as estudantes, vejamos:

Gestora de Políticas para as Mulheres de Caruaru – Katherine Lages	Gestora de Políticas Públicas para as Mulheres de Garanhuns – Eliane Vilar
<p><i>Ao longo de seu desenvolvimento, sofreu mudanças em sua metodologia. Inicialmente, era voltado para sensibilização, com realização de palestras. Com o passar do tempo, apesar dos resultados positivos que foram alcançados, percebem-se a necessidade de uma intervenção integrada e sistemática, que possibilitasse um acompanhamento contínuo. Foi quando, em 2015, firmou-se uma parceria com o projeto de extensão de psicologia “Gênero e Educação” e com o Laboratório de Psicologia (LAPOS) da UNIFAVIP/DeVry e passou-se a desenvolver oficinas temáticas periódicas com o mesmo grupo de estudantes. Todavia, como este acompanhamento sistemático não é capaz de atingir todas as escolas que possuem interesse, em paralelo, continuaram a ser desenvolvidas as rodas de diálogo e palestras sensibilizatórias, coordenadas pela equipe da Secretaria da Mulher, nas unidades de ensino que demandarem. Em 2016, as oficinas serão desenvolvidas exclusivamente pelo LAPOS.</i></p>	<p><i>Apresentação do projeto e decreto, rodas de conversa, capacitação trabalhando a lei e a construção histórica e cultural que perpetua a violência contra a mulher.</i></p>

Observamos que em Caruaru/Pernambuco, a Secretaria Especial da Mulher envolveu uma Instituição de Ensino Superior (IES), o que é de suma importância, uma vez que permite que o debate de gênero também permaneça vivo dentro da IES parceira e ajuda a superar a falta de recursos para o Projeto. De acordo, segundo Lages (2016) “O projeto não possui recurso definido. À medida que esta demanda surge, o orçamento é enviado para autorização do Chefe do Executivo”. Já em Garanhuns, a gestora Eliane Vilar (2016) ao ser questionada sobre a existência de recursos respondeu que “Sim, folders e vídeos”. E complementa “Há uma equipe de cinco pessoas facilitadores que apresentam o projeto e promovem oficinas e rodas de conversas

com gestores, coordenadores, equipe pedagógica, comunidade escolar, alunos dos anos finais (7º, 8º e 9º) e alunos de EJA”.

Em relação as redes de ensino que o Projeto atinge, as gestoras apresentaram as seguintes respostas:

Gestora de Políticas para as Mulheres de Caruaru – Katherine Lages	Gestora de Políticas Públicas para as Mulheres de Garanhuns – Eliane Vilar
<i>Atualmente, as oficinas temáticas são desenvolvidas na Escola Municipal Álvaro Lins, escola piloto, mas as palestras e rodas de diálogo são desenvolvidas em todas as redes.</i>	<i>Na rede municipal por meio do decreto. Nas redes estadual e privada com palestras e oficinas acerca da violência contra a mulher fatores históricos, sociais, estatísticas e a lei Maria da Penha.</i>

No município de Caruaru, no período de 2012 a 2016, o Projeto atingiu 40 instituições, já em Garanhuns, no período de de 2013 a 2016, foram 35 instituições. A Gestora de Garanhuns considera que o principal desafio é “*Atingir todas as escolas do município*” (VILAR, 2016). Já em Caruaru a gestora afirma que o principal desafio é “[...] *o rompimento com o modelo social de construção sóciofamiliar, machista e patriarcal.*” (LAGES, 2016).

É importante ponderar que ambas as gestoras destacaram que as discussões de igualdade de gênero não se encontram no currículo escolar do município:

Gestora de Políticas para as Mulheres de Caruaru – Katherine Lages	Gestora de Políticas Públicas para as Mulheres de Garanhuns – Eliane Vilar
<i>Não. Com a retirada do debate de gênero do Plano Municipal de Educação, a oficialização do Maria da Penha vai às Escolas, transformando-o em programa, foi a saída encontrada para permanência do debate na rede de ensino.</i>	<i>NÃO, inclusive a câmara de vereadores da cidade proibiu que o plano das escolas promovesse tal discussão.</i>

Apesar das dificuldades, ambas as gestoras destacam o envolvimento da comunidade escolar, especialmente dos/as professores/as:

Gestora de Políticas para as Mulheres de Caruaru – Katherine Lages	Gestora de Políticas Públicas para as Mulheres de Garanhuns – Eliane Vilar
<i>Sim, dentre as etapas de formação, estão previstas oficinas e rodas de diálogo também com os educadores/as.</i>	<i>Sim, são muito receptivos ao projeto.</i>

Verificamos que o projeto tem contribuído para discussões de gênero nas escolas, no entanto, isso decorre do ativismo dos organismos de políticas para as mulheres e do compromisso dos/as professores/as envolvidos/as com o projeto e não de uma proposta pedagógica das redes de ensino. Nota-se também a pouca participação e apoio das secretarias de educação desses municípios, onde o projeto foi coordenado pelas secretarias municipais de políticas para as mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou verificarmos que o Projeto Lei Maria da Penha nas Escolas da Secretaria Especial da Mulher e Direitos Humanos da Prefeitura de Caruaru/Pernambuco desenvolvido desde 2012, é uma contribuição para a desestruturação do patriarcado. A partir da socialização da experiência projeto no Fórum de Gestoras de Pernambuco, espaço institucional promovido pela Secretaria Estadual de Mulheres de Pernambuco, contribuiu para que essa experiência do projeto em Caruaru ganhasse reconhecimento, passando a ser desenvolvida em outros municípios do estado, a exemplo de Garanhuns.

A partir das entrevistas com as gestoras, percebemos que o Projeto foi qualificado através de instrumentos normativos como decretos municipais e que apresenta possibilidades de avançar no debate sobre igualdade de gênero na educação. As entrevistadas apontaram que apesar do grande esforço das secretarias municipais de políticas para as mulheres, há uma grande dificuldade dessas questões ingressarem no currículo escolar, tendo em vista a organização dos setores mais conservadores da sociedade que no ano de 2015 se organizaram para retirar qualquer discussão de sobre gênero e diversidade sexual dos planos municipais de educação.

Vale destacar que o principal limite identificado em Caruaru, onde o projeto foi idealizado, é a falta de recursos próprios para sua execução, além da estrutura patriarcal de poder, ainda vigente especialmente na administração pública. Com todos esses percalços percebemos que o projeto tem se destacado como uma

experiência exitosa. Agora, os principais desafios são buscar recursos humanos e materiais, maior apoio e envolvimento das secretarias municipais de educação, além de incluir essas questões de modo mais formal no currículo escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. *Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher*. Brasília: 2006.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- LAGES, Katherine. *Entrevista sobre o Projeto Lei Maria da Penha nas escolas*. Caruaru, 2016.
- MATOS, Marlise; PARADIS, Clarisse Goulart. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. IN: Dossiê O gênero da política: Feminismos, Estado e eleições. *Cadernos Pagu* (43), julho-dezembro, 2014.
- MINAYO, Maria C. de Souza. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SAFFIOTI, Heleieth. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, n. 16, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf>>. Acesso em: 14 julho 2016.
- _____. *Gênero, patriarcado, violência*. Fundação Perseu Abramo, 2004.
- VILAR, Eliane. *Entrevista sobre o Projeto Lei Maria da Penha Vai à Escola*. Caruaru, 2016.

- C -

IDEOLOGIA DE GÊNERO NO CURRÍCULO? O PROSELITISMO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO PERNAMBUCANA

Grasiela A. Morais P. de Carvalho - UFRPE/FUNDAJ e GEPERGES
(Recife/PE)
Cleyton Feitosa Pereira – UFPE/PPGDH (Caruaru/PE)

GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: O CERCO PARLAMENTAR EM PERNAMBUCO

As violências praticadas contra as mulheres é uma realidade nacional, no entanto Pernambuco se destaca com uma taxa de homicídio de mulheres (5,5%) maior do que a taxa nacional (4,8%), a cada 100 mil mulheres. Entre os estados do Nordeste, Pernambuco ocupa o 3º lugar que mais vitima mulheres, atrás da Bahia e do Ceará (WAISELFSZ, 2015). O mesmo ocorre com a população LGBT, se observarmos os índices de violência¹⁵⁸.

A pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) demonstra que mulheres e a população LGBT são frequentes vítimas de discriminação, violências e sofrem mais frequentemente evasão escolar (BRASIL, 2009).

Apesar desses dados desoladores, os currículos escolares ainda conservam uma matriz sexista e heteronormativa. Assim, a educação escolar

¹⁵⁸ Dados provenientes da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e pelo Grupo Gay da Bahia (GGB). Para mais informações recomenda-se a leitura da dissertação de Cleyton Feitosa (2016).

(apenas) voltada à preparação para o mercado de trabalho, comumente não se preocupa com as identidades diversas nem com discussões cidadãs.

Após a retirada das questões de gênero e sexualidade do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (PEEP)¹⁵⁹, por meio da Emenda N° 4¹⁶⁰, o estado novamente foi alvo das atuações da bancada religiosa, desta feita, através do Projeto de Lei Ordinária (PLO) n° 709/2016, de autoria do Deputado Estadual Joel da Harpa, do Partido Republicano da Ordem Social (PROS), e, ainda, do PLO n° 26/2016, de autoria do Vereador do Recife Carlos Gueiros, do Partido Socialista Brasileiro (PSB).

O PLO n° 709 pretendia proibir o lecionamento das temáticas relacionadas à 'ideologia de gênero' e orientação sexual nas instituições de ensino escolar, públicas e privadas (PERNAMBUCO, 2016). Ironicamente, a publicação desse projeto no Diário Oficial deu-se no dia 8 de março: data-símbolo da luta feminista, reconhecido como Dia Internacional da Mulher pela Organização das Nações Unidas (ONU).

A proteção e preservação do modelo tradicional de família foram as justificativas utilizadas no PLO n° 709 afirmando que o papel da escola é a disseminação do conhecimento e preservação do "princípio da neutralidade política e ideológica" (PERNAMBUCO, 2016, p.1). A escola é palco de ideologias políticas - e é democrático que o seja - mantendo-se enquanto ato político, conforme formulações teóricas freireanas.

Outra justificativa consiste na ideia de que lecionar a 'ideologia de gênero' não faz parte das atribuições do Estado, sendo responsabilidade e interesse das famílias (PERNAMBUCO, 2016). Este argumento remonta aos clássicos adágios: "em briga de marido e mulher ninguém mete a colher" ou "a educação sexual é uma prerrogativa dos pais".

Fica evidente que, além de a escola ser alvo de disputas em torno de projetos políticos de distintos grupos e segmentos da sociedade, a própria concepção de educação é disputada pelos diferentes setores sociais: de um lado ela é concebida como *locus* de formação cidadã, crítica e reflexiva, de outro como

¹⁵⁹ Lei n° 15.533/2015.

¹⁶⁰ Autoria do Deputado e também pastor evangélico Cleiton Collins, do Partido Progressista (PP).

espaço de formação meramente conteudista e tecnocrata visando a preparação de quadros para o mercado de trabalho.

Submetido à Comissão de Constituição, Legislação e Justiça da Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco (ALEPE) esta considerou que o PLO nº 709 encontrava-se eivado de grave inconstitucionalidade material por violar o princípio da igualdade. Sendo as disposições contrárias à autonomia pedagógica e das instituições, conforme prevê a Lei de Diretrizes Básicas (Lei nº 9.394/96), o parecer destaca, ainda, o vício de ilegalidade do projeto.

Voltando à atuação parlamentar em Pernambuco, os deputados da bancada religiosa exigiram a retirada dos livros de Ciências “juntos nessa”, da Editora Leya, distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC)¹⁶¹ aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas do Recife por conterem conteúdo acerca da diversidade sexual e de gênero.

Os vereadores do Recife Luiz Eustáquio, do partido Rede Sustentabilidade (Rede) e Carlos Gueiros sugeriram que os livros fossem queimados, pois consideravam impróprios para as crianças, de maneira quase que inquisitorial ou semelhante à censura nazista.

O vereador Carlos Gueiros é autor do PLO nº 26/2016 que se destina a proibição das unidades escolares da rede municipal no que concerne “a utilização, elaboração, publicação, divulgação, exposição e distribuição” de livros didáticos que “versem ou se refiram, direta ou indiretamente sobre a ideologia de gênero e a diversidade sexual” (RECIFE, 2016, p.1) justificado pela concepção de que a educação, no que tange à formação da personalidade, é atribuição dos pais e que à escola cabe apenas o letramento dos alunos. Os projetos de lei mencionados refletem, portanto, os interesses do setor conservador, vinculado à religiosidade dos políticos, na seara estadual e municipal.

A relação entre educação, gênero e diversidade sexual em Pernambuco segue uma tendência nacional que reflete os desígnios do Movimento "Escola Sem Partido", na qual processos de formação e reflexão crítica e cidadã são utilizados de maneira deturpada para justificar que a escola não é um ambiente político. Na proposta de despolitização da educação, de clara orientação neoliberal, adota uma ideologia conservadora que se afasta consideravelmente da agenda dos direitos humanos e da cidadania.

¹⁶¹ Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A RELIGIÃO E A IDEOLOGIA DE GÊNERO

Cabe recuperar a definição de ideologia que não é uníssona. De forma resumida, o conceito elaborado por Marx e Engels relaciona-se a reafirmação e manutenção da dominação de uns sujeitos sobre outros, relacionando isto a luta de classes. Aqui a ideologia seria o conjunto de ideias que concedem uma visão parcial de mundo, tendo como ponto de vista central o olhar das classes dominantes (GALLO, 1998).

Para Gramsci, a ideologia estaria relacionada à ideia de hegemonia: a classe dominante traduz o interesse de toda a sociedade (GALLO, 1998). Já Althusser definia ideologia através do aporte nos aparelhos ideológicos do Estado (família, escola, igreja, governo), estrutura responsável pela manutenção da sociedade e onde o indivíduo é reconhecido enquanto sujeito (GALLO, 1998).

Na ideologia de Sartre, a socialização faz do indivíduo uma peça do quebra-cabeça do sistema, assim:

[...] podemos afirmar que a ideologia é ‘fabricada’ pelo sistema, e que cada sociedade procura ‘fabricar’ os homens - ou o tipo de homem - de que necessita para sobreviver, para funcionar corretamente (GALLO, 1998, p. 145).

Com isso, resta clara a ligação entre as concepções religiosas, os valores morais, a defesa da família e as ações contra a abordagem teórica das relações de gênero e sexualidade no ambiente escolar. A imposição do conceito ‘ideologia de gênero’ aparece cunhado pelo proselitismo sob o disfarce de compromisso com valores morais.

Fala-se de proselitismo na medida em que o processo de doutrinação, praticado pelas vias religiosas, pretende alcançar os espaços das escolas públicas e é exatamente aquilo na qual a comunidade escolar deve romper: a imposição de ideologias fundamentalistas e autoritárias no ambiente escolar, portanto, no espaço público.

A retirada das políticas de gênero e sexualidade na educação vincula-se à ideia de que a discussão dessas questões em um ambiente formativo vai de encontro à família tradicional, sendo tal ‘ideologia’ supostamente capaz de corromper crianças e jovens, impondo identidades de gênero ou orientações sexuais não compatíveis com suas marcas biológicas.

Nessa direção, é necessário compreender gênero como uma categoria de análise que desvela uma construção resultante das próprias relações de poder na sociedade (LOURO, 1997). Assim, a categoria gênero não se propõe a destruir

as personalidades ou envidescer alunos e alunas; ao contrário, propõe que as identidades se façam para além da limitação dicotômica, opostas e binárias (homem/mulher, hétero/homo, branco/negro...), em que as subjetividades e construções individuais e coletivas não tem espaço.

A dita 'ideologia de gênero' pretende limitar a personalidade dos jovens, através da cristalização e naturalização de valores desiguais baseados em uma construção histórica sexista, machista, heteronormativa e biologizante.

IDENTIDADES E CURRÍCULO

O currículo, na condição de território do saber que é, tem sofrido históricos silenciamentos e seletividades pela ótica da ciência moderna. Essa demarcação do currículo enquanto território de poder, reafirma um campo de disputa e tensão que se caracteriza em um projeto histórico de dominação.

Esta construção de poder, reflete-se na expressão de uma ordem que imprime um padrão de poder que atua, ideologicamente, em diversos campos do sujeitos/as subalternizados/as. Os padrões de poder apresentam um significado fortemente inserido nos campos sociais, culturais, políticos, existenciais e epistêmicos.

Esse campo de poder evidencia como referencial formativo e epistemológico, as intelectualidades europeias e subalternizam as racionalidades outras que possam se contrapor aos modelos válidos. É neste sentido que a colonialidade imprime uma concepção de poder validando um pensamento hegemônico e potencializa esta concepção aos sujeitos subalternizados, dando-lhes a classificação dos padrões europeus de raça, gênero e classe.

As identidades impostas por esse projeto político, com implicações também, mas não apenas, na educação são naturalizadas e essencializadas. Esta proposta resvala-se na contramão da concepção de um Estado Nacional, que se projetou a partir dos interesses eurocêntricos, no qual subalternizaram a existência de identidades as quais não se encaixavam nos modelos impostos.

Decerto, podemos compreender o quanto a educação no Brasil tem sido fundamentada a partir de bases eurocêntricas e que por muitos anos a colonialidade tem se consolidado cada vez mais através de uma pedagogia racista, misógina, sexista e LGBTfóbica.

No contexto educacional do Brasil, podemos citar Freire (2005) como um dos grandes expoentes que já denunciava o poder colonial de tradição europeia representado no currículo. Para o autor, em face da compreensão de que a educação é transformadora, e portanto, política, o currículo deve respeitar

os/as sujeitos/as em sua dimensão individual e coletiva, na medida em que isto implicaria na sua condição existencial, seja nos espaços de convivência, seja na dinâmica das experiências em que se processam os significados de sua construção identitária.

Assim, no contexto da contemporaneidade, o currículo deve ser visto como um espaço fundamentado em uma ação democrática que não vilipendie as diferenças e fortaleça a prática dialógica entre os processos de ensino e aprendizagem.

Torna-se, portanto, fundamental entender como o modelo de produção do conhecimento e a seleção dos currículos escolares interferem na produção das identidades que hoje emergem no cenário contemporâneo.

Estamos falando de uma questão que emerge fortemente no campo social dando margem à muitos estudos científicos. De acordo:

As velhas identidades que, por tanto tempo estabilizaram o mundo, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado (HALL, 2011, p.7).

Esta reflexão denota a concepção de que as identidades por serem transitórias e construídas mediante os processos relacionais com seus pares e com o meio em que se inserem, fortalecem as dinâmicas de pertencimento em um dado espaço/tempo que possibilitam suas afirmações de autorreconhecimento.

Seguindo por este caminho, há uma transformação estrutural que por sua vez ressignificam as interfaces culturais que se representam nas concepções de classe, raça, etnia, sexualidade e gênero. Deste modo, a dinâmica de transformação que se processa no campo social vem conseqüentemente

[...] mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia de que temos em nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um sentido de si estável é chamada, algumas vezes de deslocamento ou descentração do sujeito (HALL, 2011, p.9).

Assim, de modo a refletir sobre esse contexto, podemos inferir que torna-se inútil congelar o conceito de identidade, uma vez que a própria identidade se refaz. Não há uma definição “homogênea, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (SILVA, 2012, p. 96). Assim, que a escola por sua vez é um campo de discussão,

onde as identidades em sua multiplicidade se fazem presentes, ainda que oprimidas ou desqualificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ocultamentos e proibições acerca das questões de gênero e diversidade sexual dos PEs (nacionais e estaduais) e outros projetos de lei refletem não só uma despreocupação com a superação das desigualdades educacionais e o combate ao preconceito e a discriminação como uma tentativa deliberada e consciente de manter as coisas como estão.

Nesse sentido, o empoderamento dos/das docentes nas questões de gênero e diversidade sexual, a defesa da autonomia pedagógica e da liberdade de cátedra, fortalecidas sobremaneira a partir da formação inicial e continuada, apresentam-se como alternativas para driblar tais retrocessos no ambiente escolar.

Como se não bastasse os desestímulos na carreira que sofrem professoras e professores, a intervenção controladora das religiões nos conteúdos abordados na sala de aula atinge, diretamente, a liberdade docente e desconsidera as necessidades e liberdades discentes. Percebe-se, pois, que os grupos conservadores, utilizando-se de justificativas como a proteção da família tradicional e dogmas religiosos, tentam instaurar pântanos morais, deturpando os conceitos e desconsiderando a realidade do ambiente educacional e os altos índices de violência dentro e fora da escola.

A presente proibição apresenta-se como uma afronta à Constituição Federativa que estabelece a educação como direito fundamental de todos e todas objetivando o desenvolvimento para a cidadania, além de um conjunto de legislações e diretrizes pedagógicas.

Para além da formação intelectual, a escola deve ser compreendida como um *habitat* essencial do reconhecimento e valorização das diferenças, da diversidade, da heterogeneidade e pluralidades identitárias que conformam sua comunidade, assegurando o direito fundamental à educação e posicionando-se contra quaisquer formas de preconceito, discriminação e violência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *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*. Relatório analítico final. Coordenador responsável: Prof. José Afonso Mazzon. São Paulo: 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade: A era da informação, economia, sociedade e cultura*; v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CESAR, Maria Rita de Assis. *Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia"*. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a04>> Acesso em: 03 set. 2015.

FEITOSA, Cleyton. *Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais em Pernambuco: O caso do Centro Estadual de Combate à Homofobia*. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALLO, Sílvio. *Subjetividade, ideologia e educação. Perspectiva*. Florianópolis, v.16, n.2.9, p.133-152. jan. /jun.1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10581/10115>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na pós-modernidade*. 11.ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LAGE, A. C. Entre hegemonias e subalternidades, discurso e militâncias que apontam para uma ciência pós-colonial: é possível uma ciência mestiça? Revista do *Observatório dos Movimentos Sociais*. Caruaru, nº1, jul./ago./set./out. 2008

LAGE, A.C.; SILVA, E. A. É possível democratizar a ciência? Reflexões sobre a contribuição da epistemologia feminista pra pensar além da ciência sexista. *REALIS*, v. 04, n. 01, jan./jun. 2014.

_____. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PERNAMBUCO. Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco. *Projeto de Lei Ordinária nº 709/2016 - Dispõe sobre a proibição de lecionamento de qualquer temática relacionada a ideologia de gênero no âmbito educacional do Estado de Pernambuco e traz outras considerações*. Deputado estadual Joel da Harpa (PROS). Mar., 2016. Disponível em:< <http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=35BAB42F0DCAD1E103257F6C005656A6>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

RECIFE. Câmara Municipal do Recife. *Projeto de Lei Ordinária nº 26/2016 - Proíbe em todas as unidades escolares da rede de ensino público do município, a utilização de livros e outros meios definidos que versem sobre a ideologia de gênero e a diversidade sexual*. Vereador Carlos Gueiros (PSB). Fev., 2016. Disponível em:< <http://www.recife.pe.leg.br/vereadores/16a-legislatura-1/carlos-gueiros>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*. Faculdade latino-americana de ciências sociais (Flacso Brasil). 1º Ed. Brasília-DF, 2015. Disponível em:< <http://www.mapadaviolencia.org.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

- CI -

CURRÍCULO E IDEOLOGIA DE GÊNERO: DIALOGANDO SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

Márcio Luiz da Silva - UFRPE - UAG (Brasil)

INTRODUÇÃO

Falar sobre a homossexualidade, transexualidade, uniões homoafetivas, adoção homoparental entre outros assuntos referentes à diversidade sexual ainda são tabus em nossas escolas, causando as mais diversas reações desde surpresa, horror, vergonha, risos, desconfiança ou desdém. Uma coisa é certa, homofobia incomoda e produz sérias consequências psicossociais na vida de muitas pessoas que sofrem com o preconceito.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou em 2004 o estudo Juventude e Sexualidade, fruto de uma pesquisa em 14 capitais brasileiras. O levantamento indicou, entre outros tópicos, que cerca de 27% dxs alunxs não gostariam, por exemplo, de ter umx colega de classe homossexual, 60% dxs professorxs não sabem como abordar a questão em sala de aula e 35% dos pais e mães não apoiam que seus filhos(as) estudem no mesmo local que gays e lésbicas. (GUIA PRA EDUCADORES (AS), 2006, p.8). Desta forma, podemos confirmar que a discriminação no espaço escolar é uma realidade e que há fundamental necessidade de que as questões referentes à diversidade sexual sejam trabalhadas de forma a desmitificar uma cultura machista e preconceituosa entranhada e historicamente construída na educação brasileira.

Segundo Rios (2009, p.98), a escola tem como missão formar sujeitos e promover cidadania, e esta pode e deve contribuir, refletindo sobre os processos

estigmatizantes que atingem as pessoas naquilo que se vem denominando de violência institucional. Sendo assim, a educação precisa compreender a diversidade sexual como algo contextualizado com o cotidiano da sala de aula. Há a necessidade de que a escola esclareça melhor a seus alunos a importância dessa temática por meio de professorxs devidamente informados e livres de qualquer preconceito e/ou exclusão em seu discurso e suas metodologias.

O presente trabalho apresenta como objetivo principal a reflexão para a importância de uma educação voltada ao respeito à diversidade sexual, através da implementação e discussão da temática no currículo escolar, visto que, a escola que é um dos principais locais de reforço de estigmas e exclusão social dxs estudantes por sua orientação sexual, mas em contrapartida precisa ser constituída por um espaço privilegiado para a promoção da cidadania e autonomia dxs estudantes. Como ponto de partida elencamos algumas dificuldades em trabalhar a diversidade sexual na escola proporcionando aos profissionais de educação, informações científicas acerca da identidade sexual humana; além de promover a abordagem da diversidade sexual nos conteúdos transversais vivenciados na sala de aula.

CURRÍCULO E HETERONORMATIVIDADE

Na década de 1990, dentro de um conjunto de reformas educacionais, o governo brasileiro produziu um documento muito importante, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que foram idealizados em função da grande desorganização político-pedagógica que encontrava a educação básica no Brasil. Esse documento foi elaborado como uma resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero. Segundo o Artigo 5º da Constituição Federal de 1988:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a todos a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade. Ninguém será obrigado fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei. (parágrafo 2º)

II - Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento desumano ou degradante.

X - São invioláveis a intimidade, a vida privada e a honra dos cidadãos.

Este artigo ressalta a importância do respeito à igualdade, mas acima de tudo ao respeito às diferenças, tratando-se do que acontece na vida privada das

pessoas. Desse modo, as novas diretrizes da educação brasileira se nortearam pela transversalidade dos temas abordados no cotidiano escolar e instituiu a educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos PCNs. Dessa forma, incita a aproximação do cotidiano dos estudantes aos temas debatidos no contexto escolar que por sua vez, não se restringe apenas as matérias obrigatórias a serem vivenciadas no currículo.

O fascículo sobre o Tema Transversal Orientação Sexual, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo. O Ministério da Educação, através dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* incentiva às escolas a possibilidade de trabalhar com seus estudantes questões sobre a sexualidade humana, incluindo conceitos básicos que vêm dos estudos das características biológicas, aparelhos reprodutor feminino e masculino, as noções de métodos contraceptivos, informações sobre a diferença entre gênero e sexo, família e papéis sociais, cidadania e direitos humanos.

De acordo com Carvalho (2004), o currículo é entendido como um dispositivo cultural na determinação dos objetos de poder/saber e na produção de subjetividades multidimensionais de classe, gênero, raça, etnia, geração e sexualidade. Mas se tratando de algo tão complexo que é a sexualidade, as escolas não dispõem de um aparato de informações e materiais adequados a discussão dessa temática, tropeçando nos mitos e convicções pessoais dos educadores que por si, também necessitam de orientação de como trabalhar a diversidade sem esbarrar no preconceito e na discriminação do discurso heteronormativo.

A heteronormatividade é a matriz heterossexual imposta aos indivíduos da sociedade, e que não é natural, mas sim “imaginária” uma vez que se apresenta como uma construção social (BUTLER, 1993). Do contrário, não haveria tanta proibição e tabu em relação à homossexualidade. Para a filósofa americana Judith Butler, não somente a heteronormatividade, mas também a instituição masculina e a homofobia não são “a origem, mas o efeito” da proibição da homossexualidade.

Nesse viés, Butler discute o papel social constituído desde o nascimento, onde atribuem a nossa figura um conjunto de informações relativas à maneira como devemos agir, quais as cores que deverão ser usadas, entre outras práticas sociais que constroem a ideia de sexo masculino e feminino e como o mundo de fato os conhece, distinguindo por características e critérios biológicos. O caráter “delicado” do tema advém da norma social produzida no interior do dispositivo da sexualidade, isto é, a norma da heterossexualidade ou, como a denominou Judith Butler, a heteronormatividade.

Sintetizando essa afirmação, a dificuldade ou o caráter “delicado” apontado pelo texto dos PCNs advém de uma confusão entre a ideia de gênero, definida não como categoria de análise das relações de poder entre os gêneros. Os tabus que são criados em torno da contrapartida dessa norma refletem o quanto a sociedade dita o que é normal, ignorando os princípios de subjetividade do homem em suas escolhas e sua interação social. Conviver com a diversidade é uma das tarefas mais difíceis num mundo que promove condutas e padrões de adequação aos jovens em idade escolar.

Medo, desprezo e intolerância... esses são apenas alguns dos sentimentos de repulsa demonstrados contra homens e mulheres homossexuais. A homofobia – ódio ou aversão à homossexualidade – é uma prática disseminada não apenas entre skin heads, ou grupos extremistas, mas também entre adolescentes, jovens, adultos e idosos que, por motivos culturais, sociais ou de conduta individual, discriminam pessoas de acordo com a orientação sexual (GUIA PARA EDUCADORES (AS) 2006 p. 19).

Por muitos anos a escola tornou-se um ambiente repressor e alheio aos conflitos referentes à sexualidade dos alunos. Os que se mostrassem “desviados” dessa norma condutora, seriam punidos pelo abandono e descaso de uma educação voltada para a exclusão do diferente, do inadequado ao ambiente escolar. E ao que relacionamos as relações homoafetivas, o quadro de discriminação e preconceito aos homossexuais tem levado a um quadro de evasão escolar, violência de gênero e a homofobia propriamente dita (UNESCO, 2004). A homofobia¹⁶² é resultado de uma produção histórica cultural onde teorias são criadas, defendidas, justificadas nas ciências e leis, e a escola inserida nessas condições históricas as reproduz e reafirma o que a sociedade exige dela.

BULLYING, A VIOLÊNCIA VELADA

Associado a conduta homofóbica, entra em cena um fenômeno que só a pouco conseguiu evidência nos estudos de várias ciências humanas como a psicologia e a sociologia, o *bullying*. Como muitos estudantes, pais e educadores podem facilmente comprovar, o *bullying* é um fenômeno cada vez mais comum

¹⁶² O termo homofobia está ligado às práticas de violência e preconceito contra homossexuais (FACCHINI, 2005).

na atualidade. O termo *bullying* foi adotado universalmente em virtude da grande dificuldade em traduzi-lo para outras línguas. É uma palavra de origem inglesa utilizada para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo incapaz de se defender. A palavra "bullyer" significa "valentão", o autor das agressões. A vítima, ou alvo, é a que sofre os efeitos delas. Quando isso ocorre, na maioria dos casos, os/as alunxs, vítimas do bullying ficam em silêncio, por se sentirem envergonhados ou com medo de novos ataques, por parte dos agressores.

O *bullying* gera e alimenta a violência explícita e que vem se disseminando nos últimos anos no Brasil, segundo Fante (2005). O *bullying* está por trás de todas as formas de assédio, discriminação, preconceito, maus tratos, perseguição de conflitos e violência. O comportamento violento, que causa tanta preocupação e temor, resulta da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade. Infelizmente, o modelo do mundo exterior é reproduzido nas escolas, fazendo com que essas instituições deixem de serem ambientes seguros, modulados pela disciplina, amizade e cooperação, e se transformem em espaços onde há violência, sofrimento e medo. É um tipo de violência que causa uma tortura silenciosa à vítima e uma antagônica impunidade ao agressor.

A realidade é que presenciamos nas escolas, é impregnada de diversas formas de violência, às vezes oculta, onde os alunos passam por situações de "humilhação, gozações, ameaças, imputação de apelidos constrangedores, chantagens, intimidações" (FANTE, 2005 p.16). Essa violência não é apenas praticada pelos colegas, mas também pode ser oriunda dos professores, da equipe gestora e funcionários da escola, entre outros envolvidos no cotidiano escolar.

Para Fante, a escola aparece como poderoso veículo de reprodução das lógicas homofóbicas. Logo, a homofobia é consentida (quando não ensinada), produzindo efeitos devastadores na formação das pessoas. A homofobia compromete a inclusão educacional e a qualidade do ensino. Incide na relação docente-estudante. Produz desinteresse pela escola, dificulta a aprendizagem e leva ao abandono escolar. Afeta a definição da carreira profissional e dificulta a inserção no trabalho. Desumaniza e promove insegurança, isolamento e vulnerabilidade.

Quando o assédio moral tem um foco (por exemplo, raça, sexo, gênero e orientação sexual) é expresso como preconceito racial, discriminação, assédio sexual, e assim por diante. Quando o *bullying* não tem um foco, se expressa como o assédio moral puro, revela uma oportunidade para compreender tais

comportamentos como base constitutiva de uma cultura repressora que discrimina a diversidade de um ambiente tão importante na constituição do ser social.

O *bullying* tende a ser uma violência muitas vezes banalizada por se tratar de uma prática comum aos jovens em idade escolar. Muitas pessoas confundem essa violência com uma simples brincadeira de apelidar, empurrar, zombar das características físicas alheias, E tudo isso na maioria dos casos fica banalizado entre os colegas de escola por se tratar de uma piada, de uma brincadeira que dificilmente aos olhos dos profissionais da educação chegue a ser chamada de um ato de violência. Para esses profissionais a violência só atinge seu status quando perpetua pela agressão física identificada através de marcas externas e não internas.

O *bullying* deve ser sempre combatido e jamais tolerado em escolas ou qualquer outro lugar. Já se tem informações que a sua manifestação ocorre dentro das empresas e academias. Cabe lembrar que não é só aquele que pratica o *bullying* que é o agressor. Na verdade, os espectadores que não fazem nada e ainda dão risada da vítima que está sendo humilhada é tão agressor quanto o *bullyer* (como é chamado o agressor), são chamados de agressores passivos e são esses agressores que reforçam o comportamento do agressor que por sua vez aumenta muito a frequência dos comportamentos agressivos, já que obtém reforço social.

As vítimas de *bullying* geralmente sofrem de sentimentos de solidão e baixa autoestima. Na escola, esses alunos são frequentemente temerosos e intimidados, o que dificulta sua capacidade de concentração nas aulas, afetando diretamente o seu processo de aprendizagem. As vítimas desse tipo de violência geralmente sentem suas vidas infelizes, destruídas, sempre sob a sombra do medo, perdendo a autoconfiança e confiança nos outros, sofrem de um autoconceito negativo e depreciativo, dificuldades de ajustamento na adolescência e vida adulta, nomeadamente problemas nas relações íntimas e no último grau a morte (muitas vezes por suicídio ou vítima de homicídio).

A verdade é que, o índice de maldade das pessoas que praticam o *bullying* é assustador. Seja por diversão, inveja, falta de atenção ou problemas psíquicos mais graves, o *bullying* é mais uma forma de violência que vem crescendo assustadoramente e fazendo vítimas, fatais ou não. Como em qualquer forma de agressão, as marcas podem levar anos para serem apagadas ou mesmo permanecer por toda a vida, caso não haja algum acompanhamento terapêutico adequado.

Cada vez mais as crianças tem contato com gays lésbicas, bissexuais, dentro da família, na vizinhança, e até mesmo dentro da própria escola, e como

vivemos numa sociedade de informações, eles acabam de alguma forma encontrando explicações errôneas, e preconceituosas a respeito da orientação sexual desses indivíduos. A masculinidade se constrói e se afirma contra a homossexualidade, o que logo se concentra sempre uma violência prestes a explodir de na forma do agressão física ou verbal. Segundo Foucault:

Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre (FOUCAULT, 1988, p. 43).

Está claro que a discriminação na escola causa sofrimento à criança e/ou adolescente, que se torna obrigadx a aprender que deve se comportar como menino ou menina, de acordo com o sexo biológico, sendo a criança privada de expor sentimentos, vontades, colocando em risco o processo pedagógico, e psicológico dxs estudantes. A discriminação no âmbito escolar abre um caminho de difícil na vida da criança, já que este carregará para sempre na memória essa fase da vida, além de poder reproduzir futuramente modelos referentes à discriminação sofrida, num despertar de comportamentos violentos e atos homofóbicos.

CONCLUSÃO

Neste sentido, entendemos como o Bullying está intrinsecamente associado à prática da homofobia, e consequentemente evitá-lo e combatê-lo cabe à comunidade escolar em geral (professores, gestores, funcionários, pais), para que todos os agentes sociais se voltarem à este assunto tão delicado e necessário, já que a diversidade sexual não é tratada na escola como algo natural ao ser humano.

Desta maneira, vemos ser de suma importância que a escola incorpore no currículo escolar a discussão e fomenta dispositivos de debates sobre o assunto, pois não tem como combater *bullying* sem entender que este é um produto da sociedade atual insistindo em alijar as diferenças, e continua exaltando o modelo eurocêntrico, e binário de sociedade. E que só através da promoção do encontro dos diferentes é que iremos constituir uma nova geração de crianças e adolescentes mais saudáveis, e ajudar na constituição de um país sem homofobia, e racismo e outras violência que atentam contra o princípio fundamental de

igualdade que visa nossa Constituição. Apenas quando a sociedade se mobilizar em prol da cooperação de todos e que iremos modificar o quadro de violência que encontramos em nossas escolas e sociedade.

Fica claro também que a discriminação é uma das causas que agrava a desigualdade social, pois à medida que os indivíduos são alvos de mecanismos discriminatórios, maior o fortalecimento de uma sociedade patriarcal, capitalista, e segregadora, e menor será a possibilidade do sujeito ascender a essa situação negativa fomentada por estes mecanismos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. *Juventudes e sexualidade*. UNESCO Brasil, 2004.

ANDRADE, A. S. *Sociodrama Educacional – uma estratégia de pesquisa-ação em Psicologia Escolar Institucional* In: FLEURY, H. J. MARRA, M. M. (ORGS)

Intervenções grupais na educação. São Paulo: Agora, 2005, cap. 2, p. 49-66.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MECSEF, 1997.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, J. P. *Bodies that matter: on the discursive limits of sex*. London: Routledge, 1993.

CARVALHO, Rosângela Tenório. *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife:

NUPEP/UFPE, Edições Bagaço, 2004.

FACCHINI, Regina. *Sopa de Letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GUIA PARA EDUCADORES (AS). *Educando para a diversidade*. CEPAC. Curitiba, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do Fracasso Escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

- CII -

A DIALÉTICA NEGATIVA E O DEBATE SOBRE A DIFERENÇA

Renata Peres Barbosa - Universidade Estadual Paulista – UNESP
(Brasil)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Theodor W. Adorno constrói críticas fecundas à racionalidade instrumental e ao positivismo. Para o filósofo, a formalismo da razão e o rigor científico no excesso de método, passam a exigir mecanismos de controle e de manipulação dos fatos, tendo, portanto, seus objetivos voltados para um contexto pré-concebido, estático, de cunho instrumental. Em nome de uma unidade do sistema, o pensamento é submetido ao esquema ordenador, que anseia o saber absoluto, próprio do mundo administrado. Para Adorno, “tal vontade de compreender revela uma exigência de poder que contradiz o que deveria ser compreendido” (ADORNO, 2009, p. 12), ou seja, na ânsia de controle e dominação, domina a si próprio ofuscando seu desvario.

A razão instrumental produz uma identidade sem arestas entre o objeto e o conceito “tende a excluir as qualidades, transformando-as em determinações mensuráveis” (ADORNO, 2009, p. 44). A obsessão a ordem, à exatidão, e a compulsão à identidade, revestidas pela racionalidade paranoica do sempre igual “transforma o mundo todo em algo idêntico, em totalidade” (p. 128), elimina a possibilidade de expressão do diferente: “o que seria diferente é igualado. Esse é o veredicto que estabelece criticamente os limites da experiência possível” (ZAMORA, 2008, p.23-24).

A partir de uma pesquisa bibliográfica, pretendemos promover a discussão acerca do tema da diferença no âmbito educativo, entendendo que trata-se de um conceito potencialmente pedagógico, que possibilita refletir sobre os impasses concernes à experiência formativa e sobre a possibilidade da razão

no desenvolvimento do pensamento autônomo. O presente artigo tem como objetivo mobilizar o debate sobre o tema da diferença pelo viés da teoria crítica, entendendo que o tema da diferença se insere como problemática inerente ao debate da dialética negativa, proposta por Theodor W. Adorno.

A MOBILIZAÇÃO DO CONCEITO DE DIFERENÇA SOB O VIÉS CRÍTICO

Em diversas passagens da obra *Dialética negativa*, Adorno (2009) concentra sua crítica à racionalidade instrumental, presente de maneira contundente na modernidade, e reitera que a multiplicidade da experiência foi negligenciada por uma racionalidade cega que “se fecha contra os momentos qualitativos” (p.44). Ressalta a crítica aos pressupostos universais e aos modelos de representação que agiram historicamente enquanto opressores ideológicos e sustenta que “a filosofia não pode ser saciada com teoremas” (p. 22).

De maneira acentuada, Adorno (2009) salienta que são os próprios conceitos universais que permitem o questionamento das mazelas advindas do desprezo pela experiência plena do conteúdo particular. Legítima sua crítica sem prescindir do horizonte racional, sua “insistência no qualitativo serve a essa autorreflexão, não evoca irracionalidade” (p. 45), é “algo que precisa ser por sua vez pensado racionalmente” (p. 44). Assim, é sentencioso na insistência pela autorreflexão crítica da razão. Para ele, o pensamento “consegue pensar contra si mesmo, sem abdicar de si” (p. 123). Logo, enfrentar o totalitarismo da razão pela dialética negativa é a maneira de liberar o singular e o diferente. O espaço da diferença é, dessa forma, esse espaço de tensão entre o particular e o universal e não pode abster-se dos parâmetros racionais.

O pensamento conceitual está fadado ao fracasso, uma vez que subsume o objeto à identidade imediata do conceito e recalca a diferença. Entretanto, o próprio pensamento é capaz de perceber essa insuficiência por meio da autocrítica filosófica. 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, 2008, p. 39). O fato “que a cultura tenha falhado até hoje não é justificativa para promover o seu fracasso” (ADORNO, 2008, p. 41).

De acordo com a tese da dialética negativa, não é possível alcançar a pureza do singular de maneira positiva e dispensar a mediação racional. Para Adorno (2009), a busca pelo qualitativo por meio de sua afirmação é ingênua, pois “a individualidade ainda não é e por isso é ruim onde ela se estabelece” (ADORNO, 2009, p. 132). Ou seja, não é possível conceber a diferença como

existente. O conteúdo singular, aquilo que escapa do enquadramento matemático, é algo por conquistar, em direção à superação do pensamento identificatório, e não está livre de coação:

“ante todo e qualquer conteúdo específico, enquanto algo firmado abstratamente, essa estrutura é negativa no sentido mais simples possível, espírito que se tornou coação. O poder dessa negatividade continua vigendo até hoje, realmente. Aquilo que poderia ser diverso ainda não começou. Isso afeta todas as determinações particulares” (ADORNO, 2009, p. 127).

No aforismo *A três passos de distância*, da obra *Minima moralia*, a questão já é pressuposta: “é apenas na distância em relação à vida que se desenvolve a vida do pensamento que realmente atinge a vida empírica” (ADORNO, 2008, p.110). Não há como desistir do pensamento conceitual para alcançar o elemento diferente que foi privado pela predominância do formalismo lógico: “os singulares teriam qualidades que não poderiam ser atribuídas aqui e hoje a ninguém” (ADORNO, 2009, p. 131). Adorno é enfático: “nenhuma filosofia está em condições de colar as coisas particulares nos textos, como pinturas poderiam fazê-la pensar” (p. 18), e “é justamente essa assimilação do espírito ao princípio dominante que precisa ser trazida à luz pela reflexão filosófica” (p. 36).

Com efeito, abdicar do conceitual, para Adorno (2009), foi o grande equívoco da filosofia contemporânea, e oportunamente ressalta que o pensamento crítico “opõe-se tão bruscamente ao relativismo quanto ao absolutismo”, ao considerar que “o relativismo é um escândalo de pensamento sem solo” (p. 38).

No aforismo *O interesse da filosofia*, endereçado aos potenciais latentes da experiência filosófica, Adorno (2009) é categórico ao advogar pelo heterogêneo, tarefa essa que só pode ser efetivada pelo conceitual e não pelo contingente. Em sua postura de desconfiança diante das filosofias modernas “para aquilo que desde Platão foi alijado como perecível e insignificante e sobre o que Hegel colocou a etiqueta de pueril” (p. 15), Adorno já sinaliza que recorrer a fundamentos de crítica externos à razão, se trata de um caminho equivocado. Corroborar que o particular emerge como um desiderato e recai em irracionalismo: “o ódio contra o rígido conceito universal fundou o culto à imediatividade irracional, à liberdade soberana em meio à não-liberdade” (p. 15).

Nessas circunstâncias, Adorno (2009) problematiza algumas tentativas já realizadas na história da filosofia, em que “o tema da filosofia apontaria para as

qualidades por ela degradadas como contingentes e transformadas em quantidade negligenciável” (p. 15), ou seja, para a qualidade do singular negligenciada pela soberania do mensurável. No entanto, o fato é que essas tentativas, em nome de uma primazia do singular, acabaram por negligenciar o conceito dialético. Nesse aspecto, é possível observar uma involuntária crítica de Adorno ao pensamento pós-moderno, quando se refere às filosofias cujo “sal dialético foi arrastado pelo fluir indiferenciado da vida” (p. 15), tentativas filosóficas de abrir-se à multiplicidade da experiência que, no entanto, recaíram naquilo que pretendiam superar.

Adorno sugere filósofos contemporâneos tais como Bergson, Husserl, Sartre e Heidegger como exemplo de filósofos que criticaram a absolutização do conhecimento e demonstraram a busca pelo qualitativamente diverso, como representantes da modernidade filosófica a favor do elemento não-conceitual, mas que acabaram enredando pelo caminho da irracionalidade, que “permaneceram na espera da imanência subjetiva” (p. 16), de forma que “o modo mecânico-causal permanece” (p. 15). Tais filósofos, solaparam o conceito dialético “sob o encanto da imediaticidade” (p. 54) e, ao dispensar o momento especulativo, recaem “naquele formalismo que elas combatem em função do interesse essencial da filosofia” (p. 51).

Segundo o frankfurtiano, Bergson propõe uma forma de pensamento que rechaça o conhecimento metafísico e se orienta pelos “*données immédiates de la conscience*”. A crítica de Adorno é que “o puro devir, o *actus purus* convertem-se na mesma atemporalidade que Bergson critica na metafísica desde Platão e Aristóteles” (p. 16). Deixa o pensamento a mercê de um “modo intuitivo de comportamento [...] rudimento arcaico de uma reação mimética” (p. 16), sem mediação, apenas ao redor de seus próprios meios intuitivos, “degradando-se em arbitrariedade em meio a um comportamento que não é de antemão mediado pelo comportamento cognitivo” (p. 16). Assim, mais uma vez, é enfático: “todo o conhecimento, mesmo aquele de que fala o próprio Bergson, precisa da racionalidade por ele assim desprezada” (p. 16). Uma crítica na qual se renunciou a própria compreensão de conteúdo, “acabou por se transformar em um apelo do ser que rejeita todo conteúdo como uma contaminação” (p. 15).

Do mesmo modo, observa a proposta de Sartre, como a “tentativa mais recente de escapar do fetichismo do conceito” que “permaneceu preso ao idealismo” (49). Adorno acentua que o existencialismo se enredou por um caminho em que “a objetividade é indiferente” e, em decorrência disso, seu potencial crítico é esvaziado, pois “o pensamento expurgado de conteúdo objetivo não é superior à ciência particular desprovida de conceitos” (p. 51).

Segundo Adorno, ao pressupor a espontaneidade absoluta, a filosofia de Sartre enrijece a própria espontaneidade. Sua ponderação é de que, “a representação de uma liberdade absoluta de decisão é tão ilusória quanto aquela do eu absoluto que engendra o mundo a partir de si” (p. 50). Assim, na crítica existencialista, que nega a onipotência da razão, “o sujeito absoluto não escapa de seus enredamentos: as correntes que ele gostaria de arrebançar, as correntes da dominação, equivalem ao princípio da subjetividade absoluta” (p. 50).

Adorno redobra sua atenção à ontologia heideggeriana, que segundo ele, se popularizou no século XX na Alemanha dentre as filosofias que negam a onipotência da razão. Segundo Adorno, Heidegger também se inclui na perspectiva de traços irracionais, como crítico da essência e da universalidade, que se estabelece por “uma consciência na qual nominalismo e subjetivismo estão sedimentados (p. 66)”. Cabe lembrar que, na segunda parte da *Dialética negativa*, Adorno dedica sua crítica à ontologia heideggeriana, e que não nos deteremos neste trabalho.

Em outras palavras, Adorno endossa a postura desses filósofos de que o particular reificado deve ser trazido à reflexão filosófica, de que é preciso “insistir no que eles buscam em vão” (p. 16), no conteúdo não-conceitual. Trata-se de uma exigência filosófica, movida por uma confiança utópica de que se pode ultrapassar o conceito, de “dizer o que não pode ser dito”, necessária “contradição que qualifica a filosofia como dialética” (p. 16):

“Uma confiança como sempre questionável no fato de que isso é possível para a filosofia; no fato de que o conceito pode ultrapassar o conceito, os estágios preparatórios e o toque final, e, assim aproximar-se do não-conceitual [...] A utopia do conhecimento seria abrir o não-conceitual com conceitos, sem equipará-lo a esses conceitos” (ADORNO, 2009, p. 16-17).

Todavia, cumpre sublinhar que tal exigência filosófica só pode ser cumprida pelo caminho racional de autocrítica: “o trabalho da autorreflexão filosófica consiste em destrinçar tal paradoxo. Todo o resto é designação, pós-construção, hoje como nos tempos de Hegel algo pré-filosófico” (ADORNO, 2009, p. 16). À filosofia “reside o esforço de ir além do conceito por meio do conceito” (p. 22), “a reflexão filosófica assegura-se do não-conceitual no conceito” (p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na modernidade, o desencantamento do mundo teve sérias implicações éticas, políticas e sociais, ao transpor a racionalidade instrumental como condutora do progresso, através de valores como o utilitarismo, a funcionalidade e a eficiência. Consequentemente, tais valores negligenciaram diversas dimensões humanas que não poderiam ser secundarizadas, aprisionando as condições de liberdade e os potenciais de emancipação.

No anseio de realizar-se enquanto instância esclarecida e onipotente, a razão triunfa de maneira dilacerada e inconsistente. No entanto, sua promessa se mantém: ser a instância capaz de formar os homens e a sociedade de modo a dar fim às desigualdades, às injustiças e às mazelas humanas, com força própria capaz de estruturar a sociedade e os homens, de guiar a vida em termos e leis racionais. Sua dívida com a humanidade persiste.

O presente artigo adotou a teoria crítica como fundamento teórico. A dialética negativa nesse sentido, não nega a legitimidade das pretensões do sujeito moderno e de sentido à objetividade. A crítica da razão segue no sentido de proporcionar a autorreflexão do pensamento frente à pretensão de emancipação e sua impossibilidade, uma crítica ao movimento interno da razão, no qual o conceito é sujeitado à identidade. A dialética deve refletir criticamente sobre essa pretensão falida, expor aquilo que está para além da identidade do conceito. A partir de uma leitura crítica da tradição filosófica e das filosofias idealistas pautadas no princípio de identidade, Adorno veicula a possibilidade da razão, mesmo perante seu fracasso decorrente do vínculo da dominação. Evidenciar o abismo entre o conceito e a identidade, “aceitar a razão contra a sua razão” sem se abdicar da configuração conceitual, “a crítica da própria consciência constitutiva” é o que Adorno designa como tarefa da dialética negativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Dialética Negativa*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: editora Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Minima moralia*: reflexões a partir da vida lesada. Tradução de Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

PUCCI, Bruno. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.1 abril, 2012.

TURCKE, Christoph. Pronto-Socorro para Adorno: fragmentos introdutórios à dialética negativa. In: ZUIN, Antonio A. S; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-

OLIVEIRA, Newton (Org). *Ensaio frankfurtiano*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 41-59.

ZAMORA, José Antonio. *Th. W. Adorno: pensar contra a barbárie*. Tradução de Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.

