

CURRÍCULO, ENTRE O COMUM E O SINGULAR

Márcia Angela da Silva Aguiar
Antônio Flávio Barbosa Moreira
José Augusto de Brito Pacheco
(Organizadores)



**Márcia Angela da Silva Aguiar
Antônio Flávio Barbosa Moreira
José Augusto de Brito Pacheco
(Organizadores)**

**CURRÍCULO: ENTRE O COMUM
E O SINGULAR**

ANPAE

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

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

Sobre a Biblioteca Anpae

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

Ficha Catalográfica

AG282c

Currículo: entre o comum e o singular - Organização: Márcia Angela da Silva Aguiar, Antônio Flávio Barbosa Moreira, José Augusto de Brito Pacheco [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ISBN 85-87987-09-7

Formato: PDF, 340 páginas

1. Educação. 2. Currículo. 3. Estudos Curriculares. I. Aguiar, Márcia Angela da, II. Moreira, Antônio Flávio Barbosa. III. Pacheco, José Augusto de Brito. IV. Título

CDU 37.01(06)

CDD 375

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.anapae.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

Introdução	6
<i>Márcia Angela da Silva Aguiar, Antonio Flávio Barbosa Moreira, José Augusto de Brito Pacheco</i>	
<hr/>	
I - A importância dos estudos curriculares em África	9
<i>Hildizina Norberto Dias</i>	
<hr/>	
II – Ideologia reacionária na educação	36
<i>Luiz Antônio Cunha</i>	
<hr/>	
III - Teorias curriculares: entre o estado e o sujeito	63
<i>José A. Pacheco</i>	
<hr/>	
IV - Currículo e políticas educacionais contemporâneas: que papel para o professor?	85
<i>José Carlos Morgado</i>	
<hr/>	
V - Cenários de inovação para a educação na sociedade digital: literacia digital dos docentes do ensino superior no Brasil e Portugal	102
<i>Bento Duarte da Silva</i>	
<hr/>	
VI - Diferença e relevância no currículo: diferenciar em função da relevância?	127
<i>Francisco Sousa</i>	
<hr/>	
VII - Proposta curricular para a formação de formadores no mestrado profissional	144
<i>Marli André</i>	
<hr/>	
VIII - Permanência dos estudantes no ensino superior a distância: conceitos e fatores	156
<i>Filipa Seabra</i>	
<hr/>	
IX - Currículos em espaços não-escolares: aprendizagens cotidianas, justiça cognitiva e democracia	174
<i>Inês Barbosa de Oliveira</i>	

X - Currículo e espaços não escolares – educar para a sustentabilidade social, um constructo Education City <i>Isabel C. Viana</i>	192
XI - A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação curricular formacional <i>Roberto Sidnei Macedo</i>	206
XII – Culturas e currículo: o viver ordinário como âni­ma das mudanças <i>Alexandra Garcia</i>	215
XIII - #Potênciaciborgue: notas para escapar de ciladas teóricas em análises sobre currículos e tecnologias digitais <i>Shirlei Sales</i>	236
XIV – Experiência de si: um tema ainda pouco explorado na formação de professores e currículo <i>André Marcio Picanço Favacho</i>	248
XV - Currículo e conhecimento escolar:a sala de aula como espaço de construção do conhecimento escolar <i>Maria João Mogarro</i>	264
XVI - Currículo e avaliação na educação superior <i>Edilene Rocha Guimarães</i>	284
XVII - Políticas e pesquisas em currículos: das capturas e estratégias de escape <i>Janete Magalhães Carvalho</i>	300
XVIII - Entre o comum e o singular; entre direito e justiça – problematizando políticas curriculares <i>Rita de Cassia Prazeres Frangella</i>	320
XIX – Sobre os organizadores	339

Introdução

Por um lado, dentro dos imperativos de lidar com o mundo real dos embates, há demandas em competição por um foco na dominação/controlado (efeitos contingentes e contextuais do poder), na disparidade (desigualdade e necessidade de acesso), na diferença (comprometimento com a diversidade) e no desejo (compreendendo como identidade e agenciamento/ação estão relacionados). Por outro lado, reconhecendo o imperativo foucaultiano de sempre interrogar os próprios modos de pensar, de manter um ceticismo constante em relação aos conceitos e modos de pensar (Pennucook 2006, p. 82-2)¹

As várias edições dos Colóquio sobre Questões Curriculares, Colóquio Luso-Brasileiro e Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares tem se constituído uma importante oportunidade de conagração de acadêmicos, estudantes de pós-graduação, pesquisadores e profissionais da área da educação que investigam e debatem questões atinentes ao campo do currículo. Ao mesmo tempo em que constitui um espaço científico privilegiado para a socialização de estudos e pesquisas os Colóquios favorecem um intenso intercâmbio entre pesquisadores do Brasil, de Portugal e de Países Africanos. A riqueza, amplitude e complexidade dos temas abordados contribuem para ampliar o debate necessário ante os problemas e desafios que as questões contemporâneas trazem para o campo dos Estudos Curriculares. Constituindo-se como um espaço privilegiado para a reflexão, discussão e troca de experiências, a junção destes três colóquios introduz um importante elemento dinamizador proveniente do intercâmbio 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.

¹ Pennycook, a. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo:Parábola, 2006.

Seguindo tal tradição, as edições do 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, no estado de Pernambuco, Brasil, tendo como tema central: Entre o Comum e o Singular, referência das atividades organizadas a partir de dezesseis Eixos Temáticos, a saber:

Currículo e ensino superior; Currículo e escola; Currículo e educação infantil, ensino fundamental e médio; Currículo e políticas educacionais; Currículo e teorias; Currículo e história social das disciplinas; Currículo e espaços não escolares; Currículo, formação e trabalho docente; Currículo e conhecimento escolar; Currículo e avaliação; Currículo e culturas; Currículo e tecnologias; Currículo e diferença; Currículo e ideologia; Currículo e gestão da escola; Currículo e inclusão

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.

A riqueza dos debates que contribuiu de forma significativa para os aprofundamentos teóricos confluiu para seis publicações disponibilizadas ao público nos sítios eletrônicos da ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação (<http://www.anpae/bibliotecavirtual>) e do Colóquio de Currículo (<http://www.coloquiocurrículo.com.br>).

Finalmente, com a presente coletânea de textos, intitulada Currículo: Entre o Comum e o Singular, compartilhamos com os pesquisadores, professores, estudantes e o público em geral, interessados no campo dos Estudos Curriculares, as reflexões de estudiosos que teorizam, problematizam e contribuem para o alargamento do debate sobre as tensões, dilemas e perspectivas das questões contemporâneas do currículo.

Márcia Angela da Silva Aguiar
Antonio Flávio Barbosa Moreira
José Augusto de Brito Pacheco



- I -

A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS CURRICULARES EM ÁFRICA

Hildizina Norberto Dias²

INTRODUÇÃO

O objetivo dos Estudos Curriculares é estudar o currículo na sua complexidade, atendendo aos seus **aspectos substantivos**³ (objetivos, conteúdos, experiências, organização e avaliação); **sócio-políticos, económicos, culturais e ideológicos** (contextos e atores sociais) e **técnico-profissionais** (metodologias, design e reformas curriculares). Conforme Pacheco (2016:3), citando (Pinar – 2007:18), os Estudos Curriculares são “*o estudo interdisciplinar da experiência educativa (...) a teoria do currículo é um campo de estudo distinto, com uma história única, um presente complexo, um futuro incerto*”

² 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.

³ Os aspetos do currículo são bem explicados por Ribeiro, António Carrilho. *Desenvolvimento Curricular*. 8.ed. Lisboa, Texto Editora, 1999.

Ao ter como objeto de estudo o “currículo”, a área dos Estudos Curriculares, assume-se como uma área em que a complexidade é a sua principal característica e, por essa razão, torna-se difícil enquadrá-la na área das Ciências, delimitando de forma clara o seu campo de estudos.

Tal como afirma Pacheco (1996:15), o termo currículo é um conceito polissêmico que varia consoante as perspetivas teóricas que se adotam. Pacheco (1996) considera que a conceitualização de currículo é problemática e não existe à sua volta consenso. Visto que as intenções são variáveis, consoante as sociedades e as matrizes civilizacionais que rodeiam um certo currículo, Grundy (1987:7) e Kemmis (1988:44), citados por Pacheco (1996:18), afirmam que o currículo não é um conceito, mas é uma construção cultural, social e historicizada i.e., *“uma certa forma de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas que dependem de vários condicionalismos e de interesses conflituosos. Essa construção deve ser estudada relacionando-a não só com as condições históricas e sociais mas também com os contextos de implementação nas escolas”*.

A área dos Estudos Curriculares, em África, tem tido um grande impulso no seu desenvolvimento, sobretudo na década de 90. Um dos maiores desafios educacionais tem sido a criação de currículos que sejam adequados a países com muita diversidade cultural e desigualdades sócio-económicas.

Um dos maiores desafios educacionais para os Estados africanos é desenvolver currículos que atendam às necessidades de uma população diversificada e heterógena, em países pobres. Estes países, no período pós-colonial, democratizaram e massificaram a educação, na tentativa de aumentar o acesso à educação para todos.

No âmbito das discussões sobre o ensino na diversidade cultural, coloca-se como um dos maiores problemas e desafios da educação africana o ensino e a aprendizagem das línguas oficiais (europeias), sobretudo no que concerne ao domínio da leitura e a escrita. Os nossos currículos continuam a excluir e a não considerar os modos de vida, as linguagens e os saberes dos atores educacionais (alunos, professores e gestores) das camadas populares.

Os Estudos Curriculares têm sido de grande auxílio para a melhoria da qualidade educativa em África e têm contribuído para a

construção de conhecimentos necessários para a solução dos problemas educacionais.

O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS CURRICULARES EM ÁFRICA

Irei abordar o desenvolvimento dos Estudos Curriculares em África a partir da minha experiência como curricularista em Moçambique; auxiliar-me-ei também da experiência de outros colegas e terei como base os estudos e as pesquisas que vêm sendo feitas sobre o currículo.

Em alguns países africanos, incluindo Moçambique, desde a Independência que havia a tendência de considerar o currículo como uma forma de “reconstrução social”, que permitiria a Unidade Nacional, o progresso, o desenvolvimento e o crescimento económico dos respetivos países. As análises sobre o currículo visavam a formação de um cidadão que pudesse contribuir para as transformações que se impunham com as mudanças políticas, sociais e económicas.

A abordagem das questões curriculares, em África, está ligada inicialmente às instâncias de decisão curricular, i.e., ao Ministério da Educação e às Instituições de Formação de Professores, que eram também tuteladas pelo Estado. Podemos afirmar que predominava uma construção curricular tecnicista (Tyler-1974 e Bobbit-2004), de carácter tradicional em que havia o predomínio de um interesse administrativo.

Para Moçambique podemos distinguir 3 grandes períodos de produção científica: (i) de 1975 a 1985 - avaliações e inovações curriculares; (ii) de 1986 a 2006 - produção para a obtenção de graus académicos e (iii) de 2007 a 2016 - produção institucionalizada em Centros de Pesquisa.

(i) de 1975 a 1985 - avaliações e inovações curriculares

Durante o período acima referido, os estudos sobre o currículo eram basicamente realizados pelo Ministério da Educação, pelos Centros e Institutos de Formação de Professores e pela Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

Nesta época, valorizava-se bastante a apresentação de relatórios em seminários e não havia muita pesquisa individual em forma de artigos e de livros. Os relatórios eram feitos com base em depoimentos e relatos de experiências das escolas e das Direções Distritais, Provinciais e Nacionais.

(ii) de 1986 a 2006 - produção para a obtenção de graus académicos

A partir de 1983, criou-se o Sistema Nacional da Educação. O *Ministério da Educação* impulsionou a pesquisa educacional no Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) e iniciou-se um ciclo de estudos orientados para a monitoria e avaliação curricular do Sistema Nacional da Educação.

Durante este período criou-se, em 1985, a Universidade Pedagógica (UP) que surgiu como um Instituto Superior Pedagógico (ISP), vocacionado para a formação de professores e técnicos da Educação. Com a criação desta instituição, começaram a surgir, ao nível do Ensino Superior, pesquisas com base teórica para a obtenção do grau de Licenciatura.

Apesar de as preocupações sobre o currículo estarem patentes desde a Independência do país, em 1975, podemos afirmar que a área dos Estudos Curriculares começa a ser mais saliente, em Moçambique, na década de 90. Até esta década, os estudos sobre o currículo vinham sendo feitos por pesquisadores das áreas da Didáctica Geral e das Didácticas Específicas, que tinham feito as suas Pós-Graduações (Mestrado e Doutorado) em países socialistas como República Democrática Alemã, União Soviética, Hungria, Bulgária, Checoslováquia e Cuba.

Nos finais da década de 90, os estudos sobre o currículo começam a ganhar autonomia em relação às Didácticas e iniciou-se um percurso de construção de uma identidade própria, em que o currículo vai aparecer como um objeto de estudo específico. A delimitação do objeto de estudo e a institucionalização da área dos Estudos Curriculares, ao nível do Ensino Superior, foi impulsionada pelos Doutores e Mestres formados em

Universidades estrangeiras, sendo de destacar a Pós-Graduação conferida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, no Brasil.

Foram estes Mestres e Doutores em Educação/ Currículo que vieram dar um impulso enorme à institucionalização da área dos Estudos Curriculares e à criação de cursos de Pós-Graduação em Educação/ Currículo.

(iii) de 2007 a 2016 - produção institucionalizada em Centros de Pesquisa.

Um marco importante para analisar a produção científica na área dos Estudos Curriculares foi a criação de Centros de Pesquisa Educacional em Universidades como, por exemplo, a Universidade Pedagógica. Em 2007, a UP criou o Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) com o objetivo fundamental de analisar as políticas educativas e curriculares dos diferentes níveis do Sistema Nacional da Educação. O CEPE possui Núcleos de Pesquisa sobre o currículo de cada um dos níveis de Educação, desde o Infantil até ao Superior. Para além disso, há Núcleos que pesquisam assuntos que são comuns a todos os níveis como, por exemplo: os Núcleos de Avaliação, Transversalidade e Transdisciplinaridade; Necessidades Educativas Especiais; de Género e de Educação em Sexualidade.

O CEPE tem a particularidade de ser um Centro de Pesquisa interdisciplinar em que algumas pesquisas são financiadas pela instituição. A pesquisa realizada pelo CEPE tem sido regularmente divulgada em conferências anuais e seminários e com a publicação de Actas dos eventos e de uma revista científica, denominada UDZWI.

Em síntese, podemos notar que os estudos sobre o currículo ganharam 2 dimensões principais: (i) a dimensão formativa e (ii) a dimensão investigativa.

A dimensão formativa surge, sobretudo, motivada pela urgência e prioridade de formação de professores. A dimensão investigativa desenvolve-se, predominantemente, na realização de pesquisa sobre o currículo nos cursos de Pós-Graduação em Educação, nos Institutos de Desenvolvimento da Educação e em Centros de Pesquisa.

Tal como afirma Pacheco (2005) para o caso dos curriculistas portugueses, os curriculistas africanos ainda lutam para a criação de um espaço académico próprio. Ainda enfrentamos problemas relacionados com a afirmação da identidade profissional dos curriculistas. Tal como reconhece Pacheco (2005), apesar da sua independência formal, o curricularista busca uma “semipermeabilidade” entre o campo das Ciências da Educação e o de outras Ciências. Devido ao carácter semipermeável da área dos Estudos Curriculares, os curriculistas africanos enfrentam também problemas de identidade porque ora, são reconhecidos como Físicos, Matemáticos, Linguistas, Geógrafos, ora são considerados como Pedagogos, Didactas, Psicólogos, Sociólogos. Na Universidade Pedagógica é frequente perguntar-se aos curriculistas: O que são vocês? O que fazem? Em que área científica se situam?

As dúvidas não só se colocam em relação à identidade dos curriculistas como também se relacionam com o *estatuto epistemológico e a investigação da área curricular*. É frequente considerar a área do Currículo como “Pseudociência” porque muitos não compreendem muito bem qual é o seu objeto de estudo. A pesquisa que realizamos não é reconhecida como investigação científica exata e credível visto que ela, por vezes, apresenta descrições de situações cotidianas e usa quadros metodológicos muito recentes, baseados em enfoques da Fenomenologia, da Dialéctica e da Hermenêutica, que se distanciam da pesquisa experimental e Positivista que predominou durante muito tempo na produção científica.

Para além dos problemas antes referidos e tal como afirma Pacheco (2005:7-10), para o caso de Portugal, ainda permanecem algumas dificuldades conceptuais como, por exemplo, (i) melhor especificação da *terminologia das disciplinas* que estudam o currículo; (ii) criação de um corpo de estudos coesos; (iii) *determinação mais adequada do lugar dos estudos sobre o currículo* (iv) demonstração e aplicação prática dos Estudos Curriculares para a melhoria da qualidade educativa.

Vejam de seguida em que consistem as principais temáticas, quadro teórico e metodológico dos Estudos Curriculares em África

PRINCIPAIS TEMÁTICAS, QUADROS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

As temáticas das Monografias, Dissertações, Teses e dos artigos e livros produzidos e publicados são variadas, sendo de destacar:

- Políticas Educacionais e Curriculares;
- Reformas e Inovações Curriculares;
- Gestão Curricular;
- Avaliação Educacional;
- Currículo e Diversidade Cultural;
- Currículo e Novas Tecnologias;
- Currículo, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e complexidade;
- Currículo e Desenvolvimento Sustentável (questões sobre temas transversais de Educação Ambiental, Igualdade de Género, Ética e Deontologia Profissional, Saúde Reprodutiva, eentre outros);
- Educação Inclusiva (adaptações curriculares para alunos com Necessidades Educativas Especiais);
- Currículo e Corporeidade;
- Currículo e Desenvolvimento Humano;
- Currículo e Ensino Aberto e à Distância.

As temáticas anteriormente apresentadas apoiam-se em matrizes teóricas diversas desde as concepções Pós-Estruturalistas (Cherryholmes-1993; Veiga-Neto-1995) e Pós-Modernistas (Touraine-1994; Kumar-1998, Prado Coelho-2004), até às concepções Pós-Coloniais (Fanon-1983; Bhabha-1999) e aos Estudos Culturais (Storey-1980; Silva-1995).

Tal como afirma Pacheco (2016:5), a área dos Estudos Curriculares caracteriza-se pela diversidade teórica que é parte inerente da sua “*afirmação epistemológica*”.

As pesquisas realizadas sobre o currículo têm tido como eixo estruturante a questão da diversidade cultural. Tal eixo traz para a

discussão questões como homogeneização, diferenciação, globalização, universalismo, internacionalização, a transnacionalização, a lógica do mercado, as particularidades e as localidades.

Algumas pesquisas ainda continuam a usar a pesquisa experimental, mas o grupo de Mestres e Doutores em Educação estão a efetuar uma “autêntica reviravolta epistemológica” ao priorizarem a pesquisa qualitativa. As pesquisas passam a usar com maior predominância técnicas como, a observação participante, história ou relatos de vida, análise de conteúdo, entrevista não-diretiva, pesquisa-ação e estudos de caso. As orientações filosóficas mais usadas em tais pesquisas qualitativas passam a ser a Dialética, a Hermenêutica e a Fenomenologia em qualquer um dos seus enfoques (Interacionismo Simbólico, Etnometodologia e Etnografia).

A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS CURRICULARES EM ÁFRICA.

É muito importante neste momento, em que o movimento de reformas curriculares em todo o mundo constitui uma prioridade no setor da educação, desde o Ensino Primário até o Superior, que haja um corpo de pesquisadores especializados para lidar com os assuntos teóricos e práticos do currículo.

Os Estudos Curriculares devem contribuir para a elevação da qualidade da educação, por meio da introdução de inovações e mudanças curriculares. A melhoria da qualidade educacional terá repercussões muito positivas no crescimento económico e na redução da pobreza nos países africanos.

Os Estudos Curriculares têm uma grande importância para a educação africana em muitas vertentes, mas por uma questão metodológica iremos analisar quatro aspetos em que a intervenção dos curriculistas africanos é fundamental, designadamente:

- Currículo e qualidade da educação;
- Currículo, diversidade cultural e desigualdades sociais;

- Seleção do conhecimento escolar e glocalidade;
- Formação de professores, Novas Tecnologias e Educação Aberta e à Distância.

Currículo e qualidade da educação

Hoje, no mundo globalizado, quando as palavras de ordem são a liberalização, a integração, a desregulamentação, a descentralização, o poder local e o respeito pelas diferenças, é preciso pensar numa educação que seja eficiente, eficaz, de qualidade e que atenda às diferenças individuais.

Uma das questões de maior debate ao nível da educação em África é a da “qualidade”. Este termo é polissémico e a qualidade pode ser definida em termos quantitativos ou qualitativos. Em termos quantitativos apontam-se como indicadores de qualidade o aumento dos efetivos escolares, do número de escolas, de professores formados, das taxas de escolarização e de aprovação, entre outros. Em termos qualitativos, a qualidade é definida a partir do desempenho, dos conhecimentos, habilidades e atitudes e do grau de satisfação dos alunos, dos professores, dos gestores, dos pais e da sociedade em geral.

É habitual em alguns países africanos como, por exemplo, em Moçambique apontar a qualidade da educação em termos de expansão escolar. Aborda-se pouco a qualidade como sinónimo de bom desempenho e boa competência (domínio de conhecimentos, de capacidades e de atitudes). Trata-se muito pouco sobre a qualidade da educação de forma qualitativa, considerando as perceções dos atores educacionais, trazendo para o debate a questão da eticidade e da qualidade ética.

Em tempos de Pós-Modernidade, em que se assiste, tal como afirma Dias (2002), a crise dos principais paradigmas hegemónicos (o Positivismo, a Psicanálise e o Marxismo), em que vivemos num tempo de falta de esperança e desencanto em relação às grandes utopias e narrativas universais, é necessário resgatar a eticidade na educação. As grandes

verdades da racionalidade da Modernidade que defendiam o bem estar da sociedade industrializada, a igualdade, o bem ético, a educação para todos e a libertação humana, por meio da educação, estão a cair em descrédito. Os valores éticos e morais predominantes, em tempos de Pós-Modernidade, defendem o hedonismo, o consumismo, a permissividade e o relativismo. Rompem-se com valores já consagrados e no seu lugar instauram-se valores caóticos.

Muitos autores referem-se ao momento atual como sendo um momento de crise. Como dizia Gramsci (apud Rigal-2000:171), "*momento no qual o velho está agonizando, ou morto, e o novo ainda não acabou de nascer. Momento portanto de incerteza (...) e de fragmentação*" em que somos obrigados a conviver com "*o incompleto e o efêmero (...) de provisoriiedades heterogêneas*" (Rigal-2000:171).

É neste âmbito que autores como Ahlert (2000: 55) defendem a existência de uma qualidade ética na educação que signifique "*qualidade de vida, quantificada e qualificada para todos, pois qualidade total já existe em abundância, mas para uma pequena minoria*". Para o mesmo autor, a inclusão de todos na educação só será possível se se incorporar o imperativo ético, o que significa resgatar conceitos importantes como o "*reino das necessidades*" e o "*reino da liberdade*", trazendo para a escola a justiça, a paz e a alegria. Uma educação com qualidade total de vida significa, para o autor antes citado, vencer "*a fome, a doença, a ignorância, a servidão, a angústia, o medo*".

De forma a que todos os seres humanos possam alcançar o "*reino das necessidades*" e o "*reino da liberdade*", é necessário, de acordo com Ahlert (2000:56), que se proporcione ao indivíduo espaço físico (casa, pátios, áreas de lazer), vestuário, alimentação, grupo de convívio (família, amigos, vizinhos, colegas), espaço para amar, sorrir, brincar, chorar; liberdade de produzir e consumir cultura, de produzir e consumir arte; direito de escolher onde morar, trabalhar, formar-se; e é necessário também fornecer ao indivíduo emprego, saúde e proteção.

Ahlert (op.cit) considera que a quantificação na educação deve significar multiplicar tudo o que é oferecido às minorias. Isso quer dizer que em África as crianças pobres deveriam também ter direito a uma escola que as protegesse do frio, da chuva e do sol. Por mais que essa

escola fosse feita com madeira, caniço e palha, ela deveria ter condições de habitação humana.

Para ter uma educação ética com qualidade total de vida, o currículo deveria mudar e às crianças pobres não deveriam ser oferecidas como únicas actividades co-curriculares limpar a escola e fazer “machamba”. As crianças pobres também deveriam ter como actividades extracurriculares o desporto (todo o tipo de desporto incluindo o xadrez, a dança, a música, a natação, mesmo que fosse praticada nos rios e lagos próximos às escolas); nas actividades de preservação ambiental dever-se-ia também ensiná-las a cultivar flores para desenvolver o gosto pelo belo. As crianças pobres deveriam também ter casas de banho com loiça sanitária e não apenas latrinas melhoradas.

Como dizem autores como Ahlert (2000:56), a qualidade na educação “*não pode estar dissociada da quantidade e da capacidade de alcançar os excluídos do sistema*”, resgatando uma ética universal. Ao falar dos excluídos do sistema educacional, toca-se num dos temas de maior debate na educação ao nível mundial, o da *exclusão social* que atinge todos os países, com maior acentuação os países pobres. As questões da pobreza e da exclusão estão diretamente relacionadas com as transformações económicas actuais que decorrem de modelos políticos e económicos que provocam desigualdades e aumentam o número de estigmatizados dos sistemas constituído por pobres, mendigos e excluídos. Ao tratarmos da exclusão no currículo, temos de refletir sobre a gestão da diversidade cultural e das desigualdades sociais.

Currículo, diversidade cultural e desigualdades sociais

Os Estudos Curriculares são muito úteis em África se tivermos em conta que uma das maiores preocupações da construção curricular em África é a consideração da diversidade cultural para atender às diferenças entre os indivíduos. De acordo com Silva (2003:90), os estudos sobre o multiculturalismo mostraram que é necessário ir para além da tradição crítica que considera “ (...) a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemónico (...) A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente”. É necessário pensarmos

que em situação de diversidade cultural é importante diferenciar e diversificar o ensino.

A visão de uma **educação democrática** coloca de forma enfática a construção de **currículos para todos**. Essa pressuposição levanta a questão da **diversificação curricular**. Como diversificar? Como atender a todos? Como garantir qualidade para todos? Criar currículos diferentes e separar os alunos de acordo com as suas características? Ou criar currículos comuns com flexibilidade suficiente para atender a todos? O que e a partir de onde flexibilizar?

Os Estados democráticos não estão a conseguir satisfazer as demandas e as necessidades relacionados com o direito à educação e com a criação de um “sistema Educativo de bem-estar”⁴. A retirada do Estado das políticas sociais e a entrada de mecanismos do mercado fazem com que existam contradições entre as políticas educacionais de democratização e a defesa da diversidade social, cultural e ideológica. Por um lado, temos políticas educacionais centralmente definidas que defendem a descentralização, a flexibilidade e modelos educacionais que atendam às individualidades.

As turmas de mais de 70 alunos nas Escolas Primárias Públicas, em muitos países africanos como, Moçambique, surgem no âmbito das políticas democráticas comprometidas com a inclusão cultural e social e com o reconhecimento e respeito da diversidade. Para além da retórica discursiva que acompanha o ideário neo-liberal e a condição pós-moderna, a democratização da educação exige, não só a criação de processos participativos e democráticos de gestão, como também investimentos financeiros mais sérios ao nível da educação como, por exemplo a construção de mais salas de aula, formação e atualização de professores que possam acompanhar as reformas curriculares vigentes, produção de material didático diversificado.

Uma questão que tem polarizado as discussões sobre a educação em África e noutros países multiculturais é a da gestão da diversidade na

⁴ Sacristán, J.Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre, Artmed, 1999, p.214.

sala de aulas. Tal questão mostra-se mais preocupante quando se trata de turmas numerosas.

O tema da diversidade cultural é hoje em dia, ao nível da educação, muito abordado, pois os educadores encontram-se muito preocupados em encontrar formas de conciliar o direito de igualdade à educação para todos, com o respeito às diferenças culturais. Como sabemos, a preocupação política de constituição da nação e da identidade nacional em prol da constituição de uma cultura nacional e homogênea provocou a diluição e o apagamento das diferenças culturais na escola, com o objetivo de garantir uma educação igual para todos.

Ao tratarmos da diversidade cultural, fica difícil separar tal reflexão da questão da desigualdade social e dos preconceitos de género, etnia, idade, língua, cultura e classe social, pois temos de reconhecer que as diferenças culturais são, muitas vezes, socialmente marcadas. Diferentes classes sociais podem exibir traços culturais distintos dependentes da sua situação sócio-económica. Uma das questões que mais inquietam os curriculistas é a relação entre pobreza e qualidade da educação.

A questão da pobreza e da exclusão têm afectado bastante a qualidade da educação. As teorias críticas⁵, conforme Silva (2003:30), colocam “*em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais (...), responsabilizando-os pelas desigualdades e injustiças sociais. O importante para estas teorias é desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz*”. É neste sentido que as teorias críticas são importantes para compreender o fracasso escolar das crianças pobres, a inclusão excludente que está presente na nossa escola pública.

Wanderley (1999:23) considera que a pobreza é um fenómeno multidimensional que se refere tanto aos “pobres clássicos” (indigentes, subnutridos e analfabetos) mas também se refere a outros segmentos pauperizados que vivem situações de inserção precária no mercado de trabalho como os migrantes e os que recebem um salário mínimo. Para o

⁵ Alguns dos representantes das teorias críticas são: Freire (1967, 1987,2000), Bourdieu e Passeron (1970), Althusser (1983), Apple (1982, 1989, 1997), Giroux (1986, 1987), Bernstein (1996, 1998).

mesmo autor, a pobreza associa-se ao conceito de “exclusão”, *“vinculando-se às desigualdades existentes e especialmente à privação de poder de ação e representação e, nesse sentido, exclusão social tem que ser pensada também a partir da questão da democracia”* (p.23). Vêras (1999:27) afirma que a pobreza tem subjacente o conceito de exclusão. A questão da pobreza e da exclusão é normalmente tratada a partir dos ângulos económico e sociológico e, mais recentemente, o debate passa a ser mais acentuado na área educacional.

A questão da exclusão, ao nível da educação, é colocada de duas formas: por um lado, discute-se a exclusão das camadas pobres do direito à educação, i.e., do acesso a escola, engrossando o número de analfabetos; por outro lado, a questão da exclusão é discutida no interior da própria escola, estudando os mecanismos que a escola usa para excluir os alunos que estão nela “incluídos” e denomina-se a esse processo de “inclusão excludente”.

A “inclusão excludente” é o conjunto de estratégias que são usadas para manter os alunos incluídos na escola, mas sendo por ela excluídos por um currículo que mantém normas as quais certos alunos não conseguem aceder. Kuenzer (2011:15) considera que existem estratégias como a empurroterapia, o aligeiramento de cursos e a certificação vazia que são próprias da inclusão excludente. A “empurroterapia” é uma forma de resolver as estatísticas da educação, através da introdução de formas de avaliação como “ciclos de aprendizagem e promoção semi-automática” que vão permitir o fluxo entre classes e anos. O aligeiramento de cursos conduz a uma certificação vazia, sobretudo ao nível da formação profissional e visa melhorar a empregabilidade, ficando os graduados, no entanto, a conhecer de forma superficial as matérias. Um exemplo de formações profissionais aligeiradas acontece nas capacitações de professores. A autora antes citada afirma que essas são formas de inclusão aparentes que muitas vezes vão contribuir para a exclusão no mercado de trabalho.

Os excluídos da escola são, segundo Frison (2000: 104), todos os que depois ficam também excluídos de outros direitos como a saúde, alimentação, habitação, saneamento, bens de produção, etc. Durante anos, a luta foi para garantir o acesso à educação, neste momento a luta é pela permanência e sucesso na educação. Para a autora, excluir da escola é *“fazer*

uso do currículo formal, do currículo oculto ou do nulo como instrumento de exclusão”. A exclusão escolar significa também a não-consideração da cultura do aluno e do professor.

Ao refletir sobre os “incluídos na escola” e “excluídos pelo currículo” noto que são os mesmos que também são excluídos ao nível social e cultural, operando-se assim uma “dupla exclusão”, no dizer de Trindade (1996), apud Frison (2000:104) que significa que “*a exclusão social e a exclusão feita pela escola (...) inviabiliza muitas vezes o acesso à melhoria da qualidade de vida*” e ao direito a uma cidadania plena.

Ao relacionar educação com pobreza e exclusão temos de nos referir sempre ao *desenvolvimento económico*. Na maior parte das vezes, esta relação é abordada numa visão economicista que argumenta que é necessário investir em mão de obra para que haja aumento da produtividade e, conseqüente, aumento do desenvolvimento. Tais teorias, aplicadas à educação, consideram que a educação produz o capital humano que é importante para a qualificação dos indivíduos, bem como para a colocação da força de trabalho nos sectores produtivos da economia. A escolarização aparece como um elemento importante para a ascensão social e, dessa forma, justifica-se o aparecimento de políticas económicas de “*transferência direta de renda como instrumento de contenção da pobreza*” (Sila, Brandão e Dalt – 2011:299).

É no âmbito da relação entre a educação e a pobreza que surgem políticas curriculares assistencialistas de aumento da renda, em forma de vários apoios fornecidos às famílias pobres como forma de romper com os ciclos de pobreza que marcam o percurso de várias famílias. Conforme Sila, Brandão e Dalt (2011:299), o direito à educação só pode ser concretizado se houver uma inclusão social das famílias pobres. Segundo os mesmos autores, a educação escolar é uma “*condição da construção de conhecimento, da formação humana e da protecção social às crianças e adolescentes*”. É no contexto de políticas de desenvolvimento económico que se criam programas de assistência social na escola como, o fornecimento de alimentação, de roupa, de livros escolares, entre outros.

A relação entre pobreza e exclusão na educação pode ser vista considerando as crianças que estão excluídas da escola porque não tiveram acesso a escola, ou olhando para a questão da exclusão de um outro jeito,

na lógica da inclusão excludente que significa que as crianças, mesmo estando dentro do sistema, são no interior da escola excluídas pelo próprio currículo.

Os educadores não se devem contentar em reconhecer a diversidade e em valorizá-la discursivamente, é necessário considerar e criar também diversidade no currículo e nas práticas de ensino. A diversificação das práticas de ensino não é um empreendimento fácil.

A diversificação do ensino é um dos maiores desafios da educação em sociedades complexas e democráticas. São várias as questões que se colocam:

- a. devemos ter currículos diferentes para alunos diferentes?
- b. o que significa realmente diversificar o currículo? Ter conteúdos, objetivos, meios e estratégias de ensino diferentes?
- c. como é que alunos com currículos diferentes vão alcançar metas comuns que possibilitem a aquisição de conhecimentos universalmente aceites e reconhecidos?
- d. a diferenciação e diversificação curricular não irão acentuar as diferenças entre os alunos?

Numa sociedade como a africana, apesar de possuir várias etnias e línguas, já sofreu muitos processos de “contaminação” cultural e existem, inevitavelmente, aspetos convergentes entre as várias culturas. É necessário verificar o que é comum entre elas e efectuar conjuntos de conteúdos transculturais que seriam incorporados no currículo.

Os Estudos Curriculares têm a grande missão de contribuir para a construção de um currículo que atenda à diversidade cultural. Apesar de reconhecermos que a solução para o ensino na diversidade cultural, passa pela criação de um currículo comum, em África, mais concretamente, em Moçambique, ainda estamos longe de alcançar esse ideal educativo, pois para além de termos como desafio a diversidade cultural, coloca-se também a problemática das desigualdades sociais e o direito a Educação para Todos. Apesar de muitos países estarem a tentar garantir o acesso a

educação para todos, os alunos mais pobres continuam a ter um desempenho inferior e são mais atingidos pelas reprovações e evasão escolar.

O desempenho escolar inferior de alguns alunos é explicado como tendo como uma das consequências a falta de significado e relevância do conhecimento escolar que é selecionado para os currículos escolares.

Seleção do conhecimento escolar e glocalidade

As questões que antes colocamos sobre a qualidade da educação, as políticas curriculares e a diversificação do ensino estão a obrigar os curriculistas africanos a discutirem e a pensarem com mais profundidade sobre a constituição de uma abordagem curricular que responda em simultâneo às questões globais e locais, i.e., que tenha em conta a glocalidade⁶. Ao contestarmos a predominância de uma abordagem curricular global e universal, temos de sugerir uma abordagem curricular que permita a consideração do valor universal e do valor local do conhecimento escolar.

Devido à globalização e internacionalização, não se pode ignorar o valor económico do conhecimento global e universal e uma abordagem cosmopolita, mas não se deve desconsiderar o conhecimento local que permite valorizar o “self” e o “sujeito” numa plataforma intercultural. Não se trata de rejeitar a universalidade e exaltar as diferenças, mas de criar uma plataforma intercultural que permita o diálogo entre os dois tipos de conhecimento.

Uma das questões teóricas fundamentais com a qual se confrontam os curriculistas africanos tem sido sobre o tipo de conhecimento escolar que a escola deve incorporar. Como afirma Pacheco (2016:10), apoiando em Spencer (1860): “Que conhecimento é valioso?”. Como considera Pacheco (op. cit.) *“trata-se de uma interrogação complexa, frequentemente revisitada pela sociologia em função de dinâmicas de género, classe e raça*

⁶ Glocalidade é um termo que significa a convergência entre características universais e locais.

(APPLE, 1999, 2010), pelos estudos culturais através dos conceitos de identidade e diferença (VEIGA_NETO, 2011, ROLDÃO, 2003; SOUSA, 2010), pelos estudos de globalização (LIPOVETSKY, SERROY, 2010; RITZER, 2007; GOUGH, 2004; PINAR, 2003) e pela psicanálise com base na noção de sujeito (PINAR, 201^a, 2010^b, PINAR, 201^c).”

Devido ao fato de, após as Independências, os países africanos terem adoptado como língua oficial uma língua europeia e de termos uma herança culturalmente muito marcada pela hibridação cultural entre traços culturais europeus e africanos, é necessário pensar num currículo que tenha em consideração a cultura africana local e que integre também a cultura universal.

As discussões sobre a seleção cultural do conhecimento escolar podem ser ancoradas numa teoria Pós-Colonial. Tal Teoria, conforme Silva (2003:126), “*junta-se, assim, às análises pós-moderna e pós-estruturalista, para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio*”. A análise pós-colonial ajuda-nos a compreender a visão ocidental dominante nos currículos africanos e a pensar em formas de incorporação dos conhecimentos e saberes locais africanos nos currículos oficiais.

O desafio mais delicado e perturbador para a educação africana é a superação do pensamento unívoco e dominador do discurso educacional, globalizador e hegemónico, de forma a que a África possa construir um modelo educacional que seja concebido para resolver os problemas educacionais neste continente.

Os ideais da Modernidade e os novos tempos da Pós-Modernidade, colocam a globalização como o grande ideal a atingir. Como afirma Rigal (2000), ao analisar a Educação na América Latina, a Modernidade e a Pós-Modernidade foram na sua origem noções externas à América Latina. O mesmo acontece em África. Os ideais da Modernidade e da Pós-Modernidade não foram pensados pelos africanos. A África limitou-se a importar e a imitar modelos educacionais que foram pensados para outros espaços com condições diferentes.

Encontramos razões para compreender a imitação de tais modelos educativos no período antes da Independência e no que imediatamente se seguiu. Praticamente, não havia quadros africanos com formação superior

ou intelectuais (mesmo sem formação superior) que tivessem a possibilidade de criticar o pensamento hegemónico dominante e capazes de trazer um modelo curricular emancipador que não fosse cópia fiel do que se fazia no Ocidente. Hoje ainda continuamos a importar modelos educacionais, desajustados à realidade africana e produtores do fracasso escolar.

A explicação desta imitação do Ocidente parece ter a ver com a descentralização e a fragmentação do projecto da Modernidade em África que, tal como na América Latina, resultou numa "*pseudomodernidade em muitos aspetos caricaturesca*" (Octavio Paz, 1987, apud Rigal-2000:175). Tal como afirma Rigal (op.cit), a intelectualidade latino-americana vive o drama histórico de sempre chegar "*tarde a todas as conjunturas, careceu de pensamento autónomo e dobrou-se antes e também agora – às vezes, resignadamente e outras fascinada, mas sempre acrítica – ao discurso hegemónico*". Em África, acontece a mesma coisa. A intelectualidade vive o mesmo drama das identidades fracas, marcadas pela falta de um pensamento autónomo, ao adotarem acriticamente o que vem do estrangeiro e do ex-colonizador.

Um dos autores que mais se debruçou sobre a questão das identidades foi Hall (2006). Este autor afirma que as identidades culturais estão em declínio, "*fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado*" (p.7). A crise de identidade é notória em África. É amiúde deslocarmo-nos mental e identitariamente para o Ocidente em busca de referenciais. Nós próprios colocamo-nos na periferia e colocamos o Ocidente no centro, ao aceitar passiva e resignadamente reproduzir e imitar tudo o que vem do estrangeiro

Conforme Hall (2006:84), em tempos de Pós-Modernidade e num Mundo em que as fronteiras entre os países estão dissolvidas e em que as "velhas certezas" das identidades têm sido questionadas "*pela imediatez e pela intensidade das confrontações culturais globais. Os confortos da tradição são fundamentalmente desafiados pelo imperativo de se forjar uma nova auto-interpretação*". Para o mesmo autor, a globalização está a levar ao fortalecimento de identidades locais e à produção de novas identidades. Em todo o mundo assiste-se a imersão de identidades culturais que, conforme Hall (2006:88), "*não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições (...)* e

que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado”.

É a partir dessas misturas culturais que surgem as culturas híbridas. Tais culturas transportam os *“traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas”*, mas elas são *“irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias casas (e não a uma “casa” particular)”* (Hall-2006:89). Em África, sobretudo nas zonas urbanas, lidamos com uma cultura híbrida que não é, nem tipicamente africana, nem sequer, totalmente, europeia. Ela também não é a justaposição simples de duas culturas, ela tem traços africanos, mas também europeus e ela também é, ao mesmo tempo, uma terceira cultura. A cultura urbana moçambicana encontra-se ao mesmo tempo fora e dentro da cultura ocidental e da cultura autenticamente africana.

A questão da hibridação cultural preocupa muitos intelectuais moçambicanos visto que é necessário pensar num currículo que tenha em consideração a cultura africana local e que integre também a cultura universal. Ao nível da educação moçambicana, por exemplo, é notória a defesa do que vem do estrangeiro e a colocação, em particular, do modelo europeu como o modelo ideal a ser localmente reproduzido. Será por reconhecimento da força desse modelo e da inevitável fraqueza da educação moçambicana? Será por comodismo e conformismo com a nova ordem mundial? Será por falta de criticidade? Ou será a contradição e a ambiguidade inerentes ao próprio discurso da Pós-Modernidade?

A Ciência Ocidental fornece instrumentos de estudo e análise, que já fazem parte do acervo de conhecimentos universais, mas nós poderíamos, com certeza, acrescentar elementos novos, por meio da sugestão de novos conceitos, teorias, modelos, abordagens e paradigmas. Considero que os Estudos Curriculares em África deviam ter o compromisso ético de não somente receber, mas também de dar alguma coisa aos Estudos Curriculares Universais. Temos de usar o conhecimento científico universalmente acumulado; não se trata de rejeitá-lo e de adotarmos um ostracismo que nos auto-destrua. A abertura ao que é do outro é imprescindível (somos países em desenvolvimento), mas devíamos também ter algo inovador para apresentar. Temos conhecimentos

acumulados na área da educação que precisam de ser exteriorizados e sistematizados de modo a formarem um corpo coerente e significativo para que seja aceite por nossos “pares académicos” ao nível internacional.

Na área pedagógica, por exemplo, ensinamos em Didáctica e Pedagogia, que a melhor opção pedagógica ao nível das metodologias de ensino são os métodos participativos por meio do diálogo e da linguagem verbal e esquecemo-nos que a linguagem não-verbal e a interação silenciosa têm um papel fundamental e secular na aprendizagem de conhecimentos, em África. Em 2007⁷, fiz uma pesquisa etnográfica numa Escola Primária em que mostrei o uso do *silêncio* como estratégia valiosa de ensino e aprendizagem em turmas numerosas e com diversidade cultural.

Considero que a superação da visão Ocidental é o desafio mais difícil de ser enfrentado, pois ele tem uma carga política, ideológica, económica e cultural muito grande. Ele representa o peso de séculos de dominação que vai passando de geração a geração. Temos até medo de pensar na possibilidade de rutura, pois podemos perder o “chão” e perdermos o “Norte”. O discurso globalizador hegemónico criou um pensamento único muito forte que ficamos mais preocupados com o que acontece no resto do mundo do que nos próprios países.

Cabe aos pesquisadores que atuam na área dos Estudos Curriculares criar novas ideias e projetos de mudança curricular com vista a criação de um modelo educacional mais adequado à realidade africana que venha acrescentar novos conceitos, teorias, modelos, abordagens e paradigmas. Tal modelo deverá ser, necessariamente, híbrido e a seleção do conhecimento valioso deverá ter em consideração tanto os conhecimentos formais (normalmente veiculados pelas disciplinas), como também os conhecimentos locais, do senso comum, do cotidiano.

Os Estudos Curriculares têm a tarefa primordial de sistematizar esse conhecimento cotidiano. Moçambique criou uma inovação curricular

⁷ DIAS, Hildizina Norberto. *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. Maputo, Imprensa Universitária da UEM, 2009.

denominada “Currículo Local” cujo objetivo principal é a incorporação dos saberes locais na escola.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO ABERTA E À DISTÂNCIA

Os Estudos Curriculares em África têm a grande importância de contribuir para a melhoria da qualidade em Educação, propondo currículos de formação de professores que adotem paradigmas, teorias e modelos de formação mais adequados e atualizados aos desenvolvimentos na área.

Tais currículos devem focalizar as suas atenções para a formação inicial e contínua, ao analisar os processos de indução e socialização profissional dos professores, bem como devem considerar a formação de professores como um espaço de ressignificação das experiências dos formandos.

As pesquisas nesta área estão a ter também como foco a discussão das práticas de formação de professores para o ensino criativo e para o desenvolvimento da autonomia. Os Estudos sobre a formação de professores, estão também a pesquisar sobre os saberes docentes, a profissionalidade e a identidade profissional dos professores.

O estudos sobre a formação de professores são muito importantes pois analisam as inovações curriculares, dando particular realce a interdisciplinaridade, a transversalidade e a transdisciplinaridade na construção do currículo. Tais estudos mostram-se fundamentais ao analisarem o uso de Novas Tecnologias na Educação.

Devido ao desenvolvimento tecnológico e ao facto de o ensino não conseguir chegar a todos os locais, uma das inovações curriculares mais importantes, na área da formação de professores, foi a introdução da modalidade da Educação Aberta e à Distância. Nesta modalidade tem sido dada muita importância à questão da mediação pedagógica e à selecção e organização de situações de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância dos Estudos Curriculares coloca-se com particular realce na adoção de uma visão crítica que nos permita olhar para as desigualdades crescentes, a pauperização das maiorias e consequente enriquecimento das minorias. A criticidade permitir-nos-á também olhar para a inclusão excludente na educação, para a autonomia limitada do sujeito e das instituições escolares, para o neodarwinismo do modelo neoliberal, condicionado a economia de mercado, em que a única proposta válida é a globalização.

É necessário apostar na construção de currículos que formem sujeitos ativos e críticos. Tais sujeitos devem ganhar consciência sobre as assimetrias e devem desenvolver um pensamento autónomo, capaz de criar ruturas epistemológicas que possibilitem respeitar e considerar a diversidade, as diferenças, as heterogeneidades e as provisioriedades próprias da realidade africana. As novas propostas não devem ser pensadas e realizadas de forma individual ou por algumas instituições, mas deve haver um esforço coletivo (entre os vários setores da educação) de construção de propostas educacionais local e universalmente aceites.

Para além dos Estudos Curriculares serem valiosos para a seleção e organização do conhecimento escolar, é importante também referir a sua contribuição para a melhoria das políticas educativas. Nesta área, é essencial estudar as políticas, as reformas e as práticas curriculares que foram sendo implementadas em África antes ou depois da Independência. Os estudos poderão ser desenvolvidos numa perspetiva histórica ou comparativa e as análises poderão incidir em qualquer nível de educação, i.e., na Educação Infantil, Ensino Primário, Ensino Secundário Geral, Ensino Técnico-Profissional, Alfabetização e Educação de Adultos, Ensino Especial e Ensino Superior.

Os Estudos Curriculares devem permitir que, a partir da nossa realidade e olhando para o que os outros curriculistas estão a fazer noutras partes do mundo, criemos um projeto educativo e curricular mais genuíno e autêntico. Tal projeto deve ser multirreferencial e deve aparecer como uma proposta educativa e curricular que incorpore a possibilidade de ser africana, mas que contenha também elementos universais.

Os currículos africanos não devem rejeitar o que vem do Ocidente e do mundo globalizado como também não devemos ter currículos de tal

forma africanizados que nos isolem do resto do mundo, pois perderíamos toda a riqueza do património científico universal.

Os curriculistas africanos devem ser capazes de criar algo novo e que contribua para refazer a identidade fragmentada e elevar a auto-estima desta época pós-colonial. Uma das condições fundamentais para a criação de tal projeto educativo genuíno é que os curriculistas africanos devem ter um pensamento mais crítico, mais aberto, mais dialético e autónomo que permita encontrar alternativas para o discurso educativo neoliberal e neoconservador dominante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHLERT, Alvort. “Exclusão social versus qualidade ética da educação”. In: BONETTI, Lindomar W. (org.). *Educação, exclusão e cidadania*. Ijuí, Rio Grande do Sul, Editora UNIJUI, 2000, pp.39-64.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio, Graal, 1983.

APPLE, Michael. *Conhecimento oficial. A educação democrática numa era conservadora*. 2.ed.Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael. *Política Cultural e educação*. São Paulo, Editora Cortez, 2000.

ARENDS, Richard I.. *Aprender a ensinar*. Lisboa, McGRAW-HILL, 1995.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis, Editora Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madri, Morata, 1998.

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

BOBBIT, John Franklin. *O Currículo*. Lisboa, Didática, 2004.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio, Francisco Alves, 1975.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. 3.ed. São Paulo, EDUSP, 2000.

CHERRYHOLMES, C.. “Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturalistas”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org). *Teoria educacional crítica e tempos pós-modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993, pp 143-172.

DIAS, Hildizina. *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar. Em direção a uma prática linguístico escolar libertadora*. Maputo, Promédia, 2002.

DIAS, Hildizina. *Saberes docentes e a formação de professores na diversidade cultural*. Maputo, Imprensa Universitária/ UEM, 2009.

FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Rio de Janeiro, Fator, 1983.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 24.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 27.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRISON, Marli D. “A exclusão social da/na escola”. In: BONETTI, Lindomar W. (org.). *Educação, exclusão e cidadania*. Ijuí, Rio Grande do Sul, Editora UNIJUÍ, 2000, pp.97-106.

GIROUX, Henry. *Escola Crítica e política cultural*. São Paulo, Editora Cortez, 1987.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis/ RJ, Vozes, 1986.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

KUENZER, Acacia Z.. “Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre

educação e trabalho”. <http://forumeja.org.br> extraído no dia 2 de Abril de 2011.

KUMAR, K.. The post-modern condition. In: PHILIS, P.; HASLEY, H. Lauder e WELLS, A. (eds). *Education – culture, economy, society*. 2 ed. Oxford, Oxford University Press, 1998, pp. 96-112.

PACHECO, José Augusto. “Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. ensaio: avl.pol.públ.educ., rio de janeiro, v.21,n.80, p.449-472, jul./set. 2013. www.scielo.br Extraído a 15 de maio de 2016.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto, Porto Editora, 1996.

PACHECO, José Augusto. *Escritos Curriculares*. São Paulo, Cortez Editora, 2005.

PRADO COELHO, E.. *O fio da modernidade*. Lisboa, Notícias Editorial, 2004.

RIBEIRO, António Carrilho. *Desenvolvimento Curricular*. 8ed. Lisboa, Texto Editora, 1999.

RIGAL, Luís. “A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI”. In: IMBERNON, F.. *A educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre, Artmed, 2000, pp.171-194.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. “A educação que temos, a educação que queremos”. In: IMBERNÒN, F.. (org). *A Educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre, Artmed, 2000, pp.37-63.

SILVA, Anderson P.; BRANDÃO, André e DALT, Salete. “Educação e pobreza: o impacto das concionalidades do programa bolsa família”. www.educacao.ufrj.br extraído em 5 de Janeiro de 2011.

SILVA, Tomaz T. Da. (org). *Alienígenas na sala de aulas. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

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

STOREY, John (org). *What is Cultural Studies? A reader*. London, Arnold, 1996.

TOURAINÉ, A.. *Crítica da modernidade*. Lisboa, Instituto Piaget, 1994.

TYLER, W.R.. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre, Globo, 1974.

VÉRAS, Maura. “Exclusão social – um problema brasileiro de 500 anos (notas preliminares)”. In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, Editora Vozes, 1999, pp. 27-50.

WANDERLEY, Mariangela B.. “Refletindo sobre a noção de exclusão”. In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, Editora Vozes, 1999, pp.16-26.

- II -

IDEOLOGIA REACIONÁRIA NA EDUCAÇÃO

Luiz Antônio Cunha⁸

Ideologia é entendida neste texto como uma definição específica da realidade que se liga a um interesse concreto de poder. (Berger e Luckmann, 1983, p. 166) Ao adjetivá-la de reacionária aponto para sua orientação contrária às mudanças sociais em curso: seus portadores pretendem voltar atrás e restabelecer situações ultrapassadas. Essa ideologia se concretiza de diversas formas, desde manifestações de rua e matérias na mídia até leis imperativas, como as que visam a censura da atividade docente e inserir a religião, a moral e o civismo nos currículos escolares.

Para uma adequada apreensão da ideologia reacionária, no Brasil atual, é preciso lançar mão dos conceitos de secularização e de laicidade. Como eles são comumente empregados de modo confuso, seus significados exigem esclarecimento. Antecipando: o processo de secularização refere-se à cultura e o de laicidade, ao Estado.

O processo de secularização foi entendido como a diferenciação de autonomia das *esferas culturais de valor*, na expressão de Max Weber (s/d). Em cada uma delas (direito, economia, política, arte, educação, saúde, etc.), os grupos envolvidos passam a reivindicar seguirem apenas as normas, os valores ou mesmo a lógica intrínseca a *sua* esfera de atividade, rejeitando correlativamente toda limitação vinda de fora.

Em termos ideal-típicos, o Estado se autonomiza diante do campo religioso e se torna imparcial em matéria de religião, seja nos conflitos ou nas alianças entre as organizações religiosas, seja na atuação dos não crentes, isto é, torna-se laico. Ao invés de usufruir da legitimação conferida

⁸ Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Contatos:
www.luizantoniojunha.pro.br

por uma religião, ele passa a respeitar as crenças religiosas, suas práticas e instituições, desde que não atentem contra a ordem pública, assim como respeita o direito de não se ter uma crença religiosa e até de se opor publicamente a elas. Assim, tal Estado não apóia nem dificulta a difusão de idéias, sejam elas religiosas, indiferentes à religião ou contrárias a ela. Em suma, no Estado laico as instituições políticas estão legitimadas pela soberania popular, ele dispensa a religião para estabelecer a coesão social e/ou a unidade nacional. (BLANCARTE, 2008)

Decorre daí que, no Estado laico, a moral coletiva, particularmente a que é sancionada pelas leis, deixa de ser tutelada pela religião, passando a ser definida estritamente no campo político. Isso quer dizer que as leis, inclusive as que têm implicações éticas ou morais, são elaboradas com a participação de todos os cidadãos, sejam eles religiosos ou não. O Estado laico não pode admitir que instituições religiosas imponham que tal ou qual lei seja aprovada ou vetada, nem que alguma política pública seja mudada por causa de valores religiosos. Todavia, o Estado laico não pode desconhecer que os religiosos de todas as crenças têm o direito de influenciar a ordem política, tanto quanto os não crentes. Renunciando exercer tutela moral sobre a sociedade, os religiosos têm direito a difundir sua própria versão do que é melhor para toda a sociedade, traduzindo seus preceitos nos termos da linguagem política aceitável por todos.

No Brasil, o processo de secularização da cultura tem avançado, em diferentes velocidades, mas o da laicidade do Estado ora avança, ora recua. No século XIX, ambos os processos seguiram juntos, a secularização mais veloz do que laicidade, esta freada pela Igreja Católica, religião oficial e praticamente um departamento do aparelho de Estado. A secularização se notava nas obras de jornalistas e romancistas de ampla aceitação, como Machado de Assis, o mais importante exemplo. A laicidade estava presente na luta pela liberdade religiosa, pela retirada dos privilégios dos católicos em termos de registro de casamentos, nascimentos e óbitos, do direito de voto, da supressão da obrigatoriedade da disciplina Instrução Religiosa nas escolas públicas, enfim na separação entre a Igreja Católica e o Estado. A República proclamada em 1889 realizou com especial cuidado e conciliação os ideais laicos, mas eles logo foram sendo diluídos e até revertidos.

O retrocesso na laicidade republicana aumentou na Era de Vargas, quando o Ensino Religioso voltou à escola pública, de onde não mais saiu, pelo menos na letra da lei – e que se tenta ampliar nos últimos anos. Mas, a secularização da cultura não parou, nem na ditadura do Estado Novo, quando o catolicismo reassumiu, na prática, a posição de religião oficial, e

importantes quadros seus, religiosos e leigos, assessoraram o governo em questões-chave, como a da educação.

Na ditadura empresarial-militar de 1964/1985, houve políticas deliberadas de estancar os dois processos, todavia o foi bem desigual. A laicidade do Estado foi freada, mas a secularização da cultura, a ditadura não conseguiu segurar. A censura dos meios de comunicação social e da produção artística não pôde conter os anseios renovadores, como não foi capaz de segurar as mudanças que se processavam nas relações sexuais, por exemplo. No entanto, a laicidade do Estado sofreu um recuo, com as igrejas cristãs, particularmente a católica, ampliando seus privilégios, inclusive a determinação da Educação Moral e Cívica impregnada de religião. Em 1971, a proibição de empregar recursos públicos na disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas foi suprimida da primeira LDB, o que veio a acontecer também com a segunda, em 1997.

INCORPORAÇÃO DE DEMANDAS SECULARIZANTES PELO ESTADO

Secularização da cultura é mudança, o que enseja tanto adesões quanto reações. Mudança anuncia o desconhecido, que desperta entusiasmo em alguns e receio em outros. As que mexem com a identidade de indivíduos e grupos são as que mais suscitam reações. É o caso da família.

Ora, as famílias concretas se afastam muito do modelo da família idealizada. Há famílias extensas, que compreendem agregados, parentes ou não; grupos domésticos que abrangem mais de um conjunto de pais/filhos/agregados, especialmente nas classes populares; famílias sem filhos; famílias uniparentais, em geral mães e filhos; casais formados por ex-cônjuges de casamentos desfeitos, que reúnem todos ou parte dos filhos das uniões anteriores, e ainda geram outros filhos; famílias unissexuais, com ou sem filhos, adotados ou gerados por inseminação artificial ou “barrigas de aluguel”. Quanto mais a família concreta se afasta daquele modelo, mais é vista como necessitada de enquadramento. E é justamente o enquadramento da família desviante do modelo sacramentado que serve de mote para a pregação de padres e pastores, além da propaganda eleitoral de candidatos a cargos eletivos. Para eles, não é a família nuclear pequeno-burguesa que está em crise, mas toda a instituição familiar.

A incorporação de demandas secularizantes pelo Estado brasileiro vem sendo feita de modo desigual ao longo do tempo. Importantes

demandas demoraram muito a serem expressas em leis e outros mecanismos da ação estatal. Somente em 1977 o divórcio foi legalizado no Brasil, 70 anos depois do Uruguai.

Nos governos Lula e Dilma, o Estado incorporou demandas secularizantes mais intensamente do que os anteriores, daí serem também mais intensas as reações dos grupos sociais e instituições que se sentiram ameaçados. Dentre as demandas secularizantes incorporadas pelos governos Lula e Dilma, estão a Lei Maria da Penha e a Lei Menino Bernardo (da palmada), cujos projetos nasceram na Secretaria de Políticas para as Mulheres; o apoio a projeto de lei de descriminalização do aborto; o programa “Brasil sem Homofobia” e o próprio III Plano Nacional de Direitos Humanos. Tirando aquelas leis, em todas as outras Lula e Dilma foram forçados a recuar pela reação de católicos e evangélicos, apoiados na mídia e nas bancadas conservadoras e reacionárias no Congresso Nacional.

Independentemente dos governos, o Sistema Judiciário (tribunais + Ministério Público) é uma instância do Estado que exerce importante papel na institucionalização de demandas secularizantes. O Supremo Tribunal Federal tem sido palco de disputa entre os favoráveis à descriminalização do aborto e os partidários de criminalizar toda forma de interrupção voluntária da gravidez. Num desses casos, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Saúde moveu uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental para que o tribunal explicitasse o entendimento de que a antecipação terapêutica de parto de feto anencéfalo não era aborto. Até aquela data, as mulheres grávidas de fetos nessas condições não podiam interromper a gravidez sem autorização judicial. Como nem sempre a conseguiam, elas eram obrigadas a levar a gestação até o fim e dar à luz, mesmo sabendo-se que o feto tinha o cérebro incompleto, era um morto cerebral, embora com batimento cardíaco e respiração. A decisão foi por 8x2 a favor do pedido da CNTS, de modo que, além da gravidez resultado de estupro e de perigosa para a saúde da mãe, a geradora de feto anencéfalo passou a ser reconhecida como legal, independentemente de autorização judicial.

Em 2011, o STF estabeleceu que as uniões estáveis homoafetivas passavam a ter todos os direitos gozados pelas uniões estáveis de casais heterossexuais. Apesar da decisão ser feita na direção seguida por outros países, a reação das sociedades religiosas dominantes tem sido de repúdio ao que entendem ser uma doença, uma perversão, um pecado. Mas, nesse caso, a tutela religiosa sobre a moral coletiva está sendo minada de dentro

do próprio Estado. Em resumo: o Sistema Judiciário driblou o Congresso, onde os conservadores barrariam tais mudanças.

A disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas, alvo de críticas, inclusive de instituições confessionais, também foi alvo de uma representação movida pelo procurador regional da República no Rio de Janeiro, Daniel Sarmento. Ele ofereceu ao STF uma Ação Direta de Inconstitucionalidade visando tanto a *concordata* Brasil-Vaticano quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A ação pedia que o tribunal interpretasse ambos os textos legais com base na Constituição, de modo a vedar o Ensino Religioso nas escolas públicas em caráter confessional ou interconfessional, bem como proibir o ingresso no quadro do magistério público de professores representantes de confissões religiosas. A representação do procurador regional fluminense foi assumida e endossada pela procuradora-geral em exercício Deborah Duprat, que a encaminhou ao STF, onde foi acolhida para deliberação como ADI 4.439/2010.

A argumentação dos dois procuradores partiu do princípio de que a LDB e a *concordata* não poderiam contradizer a Constituição, especialmente o art. 19, inciso I, que veda a todas as instâncias do Estado estabelecer ou subvencionar cultos religiosos ou manter com eles relações de dependência ou aliança. A ressalva somente se admitia em matéria de interesse público, na forma da lei. Justamente o contrário disso acontece nos sistemas públicos de ensino, onde prevalece o proselitismo religioso, confessional ou interconfessional. Se não fosse possível interpretar a *concordata* de modo a sintonizá-la com a Constituição brasileira, a ADI solicitou que se considerasse inconstitucional parte do artigo 11 desse acordo, justamente o que especificou o “ensino religioso católico e de outras confissões religiosas”.

Um caso emblemático, que evidencia a iniciativa do Ministério Público no cruzamento da secularização e da laicidade, foi a polêmica *Datena X Ateus*. Durante o programa “Brasil Urgente”, da TV Bandeirantes, em 27/7/2010, ao tratarem do assassinato de um menino de dois anos de idade, o apresentador José Luiz Datena e o repórter Márcio Campos proferiram ofensas e declarações preconceituosas contra cidadãos ateus. Para eles, o assassino só poderia ser um ateu, “um aliado do capeta”. Após esse diagnóstico, o apresentador convocou os telespectadores a se manifestarem por telefone se acreditavam em Deus. Aos que responderam negativamente, Datena disse que poderiam mudar de canal, seu programa não se interessava por eles. E o diagnóstico continuou: o mundo estava cheio de crimes, guerras e peste porque tinha

gente que não acreditava em Deus. E acrescentou que muitos bandidos estariam votando como os ateus. Tudo isso durante 25 minutos, um tempo bastante longo para uma emissão televisiva.

O MP-SP moveu uma ação civil pública contra a TV Bandeirantes, assinada pelo procurador regional dos direitos do cidadão Jefferson Aparecido Dias, que identificou “excesso de conduta” da emissora (aliás, concessionária do serviço público federal de radiodifusão) no gozo da liberdade de comunicação, em detrimento da liberdade de crença dos cidadãos ateus e com prejuízo sensível aos demais direitos fundamentais afetos à sua proteção e honra. (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2014, v. 1, p. 237)

Em 2015, a sentença do juiz federal Paulo Cezar Neves Júnior condenou a TV Bandeirantes a exibir diariamente, durante o programa “Brasil Urgente”, quadros com material encaminhado pelo MP, esclarecendo a população a respeito da liberdade religiosa e da liberdade de consciência e de crença no Brasil, durante um minuto cada um, até atingir o tempo total de 50 minutos, o dobro do tempo empregado nas ofensas, caso contrário ficaria sujeita a multa diária de R\$ 10 mil. A emissora deveria arcar com o custo de produção do material, no valor de R\$ 50 mil reais. O governo federal foi encarregado de exercer fiscalização adequada do programa e da exibição imposta pelo juiz.

MOVIMENTOS SOCIAIS E PARLAMENTARES DE CONTENÇÃO

O protagonismo dos deputados e senadores evangélicos na proposição e na alteração de projetos de leis visando à contenção do processo de secularização da cultura e da laicidade do Estado é um dos elementos mais marcantes do Congresso Nacional, desde a Assembleia Constituinte de 1987-1988. Mas, é enganoso pensar que os evangélicos são os únicos a atuarem nesse sentido ou que são os protagonistas mais fortes. Senão, como explicar que conseguem impor sua ideologia a todo o Congresso, se somam 70 dos 513 deputados e proporção ainda menor no Senado? Por convergência ideológica, parlamentares religiosos católicos, agnósticos e ateus compartilham das posições dos evangélicos; outros fazem o mesmo por mero oportunismo; e outros, ainda, por medo de retaliações eleitorais no futuro.

Neste item, vou focalizar esse protagonismo reacionário, focalizando, primeiramente, projetos de leis sobre família, aborto,

LGBTT, e como eles chegam à normatização educacional; em seguida, abordo os projetos *Escola sem partido*.

Família, aborto e LGBTT

A aliança cristã se constituiu num poderoso bloco político de contenção de mudanças que se processam na cultura, no sentido da secularização. A defesa do padrão idealizado de família tenta ganhar na mudança da legislação a luta que está perdendo na vida prática, nas novelas de TV, na publicidade e nas mídias sociais.

O PLC 6.583, apresentado em 16/10/2013, pelo deputado Anderson Ferreira (PR-PE), sem justificativa, define a entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio do casamento ou da união estável, admitindo que ela seja formada por qualquer dos pais e seus descendentes, ou seja, a família uniparental. Portanto, nenhuma hipótese de família constituída a partir de união homoafetiva. O *Estatuto da Família*, como o projeto veio a ser conhecido, prevê, ainda, que os currículos do Ensino Fundamental e Médio ministrem a disciplina “Educação para a Família”. As escolas deverão implantar medidas de valorização da família, com divulgação anual de relatório a respeito da relação dos alunos com suas famílias – serviço social ou patrulha ideológica? Os conselhos e demais instâncias deliberativas da “gestão democrática das escolas” deverão garantir participação efetiva de representante dos “interesses da família”.

O *Estatuto do Nascituro* foi o objeto do PLC 487, apresentado em 19/03/2007 pelos deputados Luiz Bassuma (PT-BA) e Miguel Martini (PHS-MG). Eles definiram qualquer embrião fecundado como ser humano, com direito à vida e todos os direitos da personalidade. O nascituro concebido em ato de violência sexual não poderá ser abortado, como garante a legislação atual e gozará de pensão alimentícia equivalente a um salário mínimo até que complete 18 anos, o que foi denominado pelos críticos do projeto de “bolsa-estupro”. Caso o genitor não seja identificado, o ônus de tal pensão recairá sobre o Estado. Quem vier a causar a morte do nascituro será culpado de crime hediondo, punido com detenção de um a três anos. Igual pena incorrerá quem congelar, manipular ou utilizar embriões humanos como objeto de experimentação, o que implica a revogação parcial da Lei de Biossegurança. Divulgar processo abortivo também acarretará pena de um a dois anos de detenção e multa. Até mesmo referir-se ao nascituro com palavras ou expressões manifestamente depreciativas levará a pena de detenção de um a seis

meses mais multa. E a lista de crimes e suas penas continua, incidindo sobre médicos que praticarem aborto ou induzam grávidas a fazê-lo, assim como publicitários que veicularem propaganda favorável a tais práticas.

Os deputados propositores não foram reeleitos, de modo que seu projeto de lei foi arquivado. No entanto, a tramitação prosseguiu com base em outro, que lhe havia sido apensado, cujos autores mantiveram o mandato: o PLC 8.116/2014, apresentado pelos deputados Alberto Filho (PMDB-BA), Arolde de Oliveira (PSD-RJ) e Anibal Gomes (PMDB-CE). Sem os detalhes criminais e penalizadores do anterior, o projeto dissimulou o instituto da “bolsa estupro”. Se o genitor do nascituro ou da criança já nascida for identificado, ele será o responsável por sua pensão alimentícia, nos termos da lei. Caso contrário e não tendo a mãe vítima de estupro meios econômicos suficientes para cuidar da vida e do desenvolvimento da criança, o Estado arcará com os custos respectivos.

Tanto na forma original quanto na substitutiva, o projeto de lei de proteção ao embrião como um ser vivo, desde a fecundação, visa barrar, pela via legal, o movimento de mulheres pelo direito de decidir sobre a interrupção voluntária da gravidez, e até mesmo a retroceder em termos dos direitos hoje assegurados pela Constituição e pela legislação ordinária. Ademais, barra atividades médicas que encontram ampla aceitação, como a fecundação artificial e as pesquisas com embriões humanos.

O deputado Francisco Eurico da Silva (PSB-PE), codinome eleitoral Pastor Eurico, apresentou projeto que pretende salvar outro, de autoria de João Campos a respeito do tratamento psicológico de homossexuais. Chamado pelos críticos de “projeto da cura gay”, o original pretendia derrubar resolução do Conselho Federal de Psicologia, de 22/3/1999, que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual. Essa norma proibia os profissionais a ele filiados de promoverem tratamento destinado a reverter a homossexualidade, o que vinha sendo praticado por religiosos bachareis em Psicologia. Como o projeto corria o risco de ser rejeitado em plenário, ele foi retirado pelo próprio João Campos, de modo a evitar a proibição regimental de se prosseguir com o tema na mesma legislatura. Seu colega e também pastor Eurico reapresentou, então, o mesmo projeto, que começou nova tramitação e ganhou novos prazos para alianças e barganhas.

Para o CFP, a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio nem perversão, não havendo razão para terapia. Mas, na interpretação do pastor deputado Eurico da Silva, a Psicologia e a Psicanálise contradizem o Conselho Federal de Psicologia, razão pela qual

as pessoas que desejam deixar a homossexualidade devem ter direito a acolhimento e ajuda profissional.

Passemos ao Plano Nacional de Educação 2014-2024. Oriundo do Ministério da Educação na gestão Fernando Haddad, ele foi submetido ao Congresso Nacional, onde recebeu importantes modificações. No que interessa diretamente a este texto, a questão da “ideologia de gênero” suscitou acerbos discussões. Uma das metas do PNE era “a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Estes dois últimos termos não foram aceitos pelos segmentos conservadores e reacionários, e o Senado os abduziu na mais geral “promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação”. Além da supressão que marcou essa meta, houve um significativo acréscimo, logo nas diretrizes do plano. Uma delas referia-se à formação para o trabalho e para a cidadania. Também significativa, foi a adição do seguinte: “com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”. E assim se esterilizou a redação final do PNE, aprovado pela lei 13.005/2014.

Não só os parlamentares nem apenas os evangélicos fundamentalistas se opuseram a essa meta do PNE. A alta direção da Igreja Católica tem posição definida e contrária ao que entende ser a “ideologia de gênero”. A CNBB entrou na disputa pelo lado da contenção. Depois de manifestações isoladas de padres e bispos, o Conselho Permanente da entidade lançou nota, em 18/6/2015, “sobre a inclusão da ideologia de gênero nos planos de educação” estaduais e municipais: que a mudança realizada no plano federal fosse replicada nesses níveis da Federação. Para os bispos, a “ideologia de gênero” estaria baseada no equívoco de que a identidade sexual é uma construção eminentemente cultural, com a consequente escolha pessoal. A verdade estaria com a frase da Bíblia (Gênesis), posta em epígrafe na nota: “Homem e mulher ele os criou”. Aquela ideologia desconstruía o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher. O Estado estaria cometendo excessos, sobrepondo-se ao papel dos pais e das famílias. A estes competiria o papel de educar os filhos, para o que a CNBB exortou os educadores e as associações de famílias a defenderem essas concepções.

O resultado foi que as bancadas conservadoras das assembleias legislativas e das câmaras de vereadores se sentiram apoiadas pelos bispos católicos. Já não eram apenas os evangélicos atuando a descoberto na luta reacionária. Com base na aliança cristã, no oportunismo e no medo de deputados e vereadores, planos estaduais e municipais de educação têm sido esterilizados, como se fez com o nacional.

Escola sem Partido

Trato aqui do movimento social veiculado na internet denominado *Programa Escola sem Partido (ESP)*, que culminou na apresentação de projetos de lei na Câmara dos Deputados, no Senado, em assembleias legislativas estaduais e em câmaras municipais. Como movimento, nasceu em 2004 da iniciativa do advogado paulista Miguel Nagib, então colaborador do Instituto Milenium. O sucesso do movimento deu origem à *Associação Escola sem Partido*, ONG que atua no campo político mediante ações contra pessoas e instituições.

O primeiro projeto de lei *ESP* foi proposto em 2014 pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro (PSC) na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, a partir de modelo elaborado por Nagib. Desde então, projetos similares, calcados no modelo disponibilizado na página do movimento,⁹ deram entrada nas duas casas do Poder Legislativo Federal, assim como nas suas instâncias correlatas estaduais e municipais. No mesmo ano, no município do Rio de Janeiro, o vereador Carlos Bolsonaro (PSC) apresentou projeto de lei com o mesmo teor do seu irmão, o deputado estadual.

As páginas do movimento *ESP* e de seus apoiadores trazem exemplos em geral caricatos de professores que usam a sala de aula como espaço de doutrinação político-ideológica, mas é significativo que nenhum caso é divulgado sobre a doutrinação religiosa, o que é mais generalizado do que aquela. Fica claro que as religiões pregadas, da tradição cristã, são consideradas legítimas pelos defensores do pretense conhecimento objetivo e da neutralidade do ensino, mas a situação mudaria completamente de figura se um docente adepto de religião afro-brasileira ousasse fazer o mesmo.

Fernando de Araújo Penna, professor da Universidade Federal Fluminense, elaborou um perfil no *facebook* dedicado à explicitação da lógica argumentativa do movimento *ESP*, que tem sido de grande utilidade para organizar a contraposição dos professores e até mesmo dos alunos.¹⁰ Além desse perfil, ele publicou texto que apresenta os elementos principais desse movimento. (PENNA, 2016) Um dos pontos importantes da fundamentação dos projetos inspirados ou copiados do *ESP* é o que distingue o professor do educador. Educar seria responsabilidade da

⁹ www.escolasempartido.org/

¹⁰ <https://pt-br.facebook.com/contraoescolasempartido/>

família e da religião, enquanto que instruir seria tarefa do professor, o qual teria de se limitar a transmitir o programa pré-definido. Os alunos, por sua vez, são caracterizados como uma “clientela cativa” (portanto, passiva), diante da qual o professor não pode nem deve ter liberdade de opinião. A análise minuciosa realizada por Fernando Penna mostrou que o projeto de lei padrão disponibilizado na página do *ESP* transcreveu apenas parte do que a Constituição determina para a educação. Por exemplo, foi transcrito princípio “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico”, mas omitido o “pluralismo de concepções pedagógicas”. Foi endossada a liberdade de aprender do aluno, mas omitida a liberdade de ensinar do professor.

O movimento *ESP* identifica dois inimigos concretos a combater, considerados os agentes dos males resultantes da doutrinação supostamente existentes nas escolas: o Partido dos Trabalhadores e a pedagogia de Paulo Freire, educador identificado ao PT. A página do movimento está repleta de menções ao partido e ao educador, de forma destorcida e a partir das manifestações dos partidos e grupos que promoveram o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Uma ironia, portanto, o nome do movimento, pois ele é totalmente partidário da frente político-ideológica vitoriosa no golpe de Estado gestado desde o início do primeiro mandato do presidente Lula (janeiro de 2003), e perpetrado no segundo mandato de Dilma, em fins de agosto de 2016.

Visto o arcabouço ideológico do *ESP*, passemos aos projetos de lei dele derivados no plano federal.¹¹

O desencadeador foi o PLC 7.180,¹² apresentado em 24/2/2014 pelo deputado Erivelton Santana (PSC-BA), que pretende alterar o artigo 3º da LDB, de modo a inserir um item a mais no elenco dos princípios do ensino: “respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.” No mesmo dia, o operoso deputado baiano deu entrada em outro projeto (7.181/2014) que determinava submeter ao mesmo princípio os parâmetros curriculares nacionais da Educação Básica. Na justificação, a

¹¹ Os textos dos projetos de lei mencionados abaixo, assim como suas justificativas, podem ser acessados no portal da Câmara dos Deputados [www2.camara.leg.br/], mediante o número e o ano de apresentação.

¹² PLC = projeto de lei da Câmara dos Deputados; PLS = projeto de lei do Senado Federal.

razão da complementação estava explícita. É que os PCNs entrelaçavam as disciplinas com temas transversais sensíveis para o proponente: sexualidade, drogas, saúde, meio ambiente, ética, etc. Além disso, os parâmetros reforçavam o papel do professor na construção de um novo fazer pedagógico. “Por isso, impõe-se um olhar cuidadoso do Congresso Nacional sobre as orientações deles emanadas.”

No ano seguinte foi a vez do deputado Izalci Lucas (PSDB-DF) dar entrada no PLC 867/2015, almejando que fosse inserido o Programa *ESP* na LDB. Este projeto foi apensado ao primeiro, de modo que passaram a tramitar conjunta e solidariamente.

O PLC 1.411/2015, do deputado Rogério Marinho (PSDB/RN) é tão ambicioso quanto o de Erivelton Santana. O deputado potiguar pretende alterar o Código Penal (decreto-lei 2.848/1940) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8.069/1990), de modo a tipificar um crime novo, o de assédio ideológico nas escolas. Esse crime foi definido pelo projeto como “toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente.” A pena prevista para o crime é de três meses a um ano de detenção mais multa em dinheiro. A pena pode ser aumentada de 50% se da prática do crime resultar diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente a vida acadêmica da vítima.

Argumentando em favor da democracia e contra o totalitarismo, do qual o Partido dos Trabalhadores seria o agente, a justificação do deputado Marinho diz que o pensamento de Antonio Gramsci foi assumido pelo partido então no poder para buscar a hegemonia mediante “a propaganda desonesta, o marketing mentiroso, a idolatria por indivíduos, a falsificação da realidade e a tentativa de reescrever a História, forjando o passado.” Contra isso, os professores deveriam apresentar aos alunos todas as vertentes ideológicas, políticas e partidárias, sem distinção, para que estes possam formar suas convicções. Não foi considerado pelo deputado o fato de que são os sistemas de ensino estaduais e municipais que definem o conteúdo do Ensino Fundamental e Médio, a partir de parâmetros muito gerais estabelecidos no plano federal

Os projetos de lei que pretendem impor o Programa *ESP* têm como alvo vedar a prática nas salas de aula de “doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.” As escolas públicas e

privadas, confessionais e não, deverão afixar cartaz com os deveres do professor, com o seguinte teor:

I – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

II – O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

III – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações e passeatas.

IV – Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

V – O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Como garantia de que tais mandamentos sejam efetivamente postos em prática, o PLC 867/2015 previu que as secretarias de educação contem com um *canal de comunicação* destinado ao recebimento de reclamações anônimas relacionadas ao seu descumprimento. Não só as salas de aula passariam a ser objeto do *ESP*, como, também, os livros didáticos e para-didáticos; as avaliações para o ingresso no ensino superior, consequentemente sobre o ENEM; e as provas de concurso para o ingresso na carreira docente. Apesar de reconhecer o disposto na Constituição sobre a autonomia universitária, o projeto de lei pretende que as instituições de ensino superior sigam as determinações propostas para a Educação Básica.

Quase dois anos depois de iniciada a tramitação dos projetos de lei gêmeos na Câmara, o Senado recebeu o seu, PLS 193/2016, de iniciativa de Magno Malta (PR-ES), com a mesma inserção na LDB do Programa *ESP*, todavia mais especificado e aperfeiçoado nos seus propósitos controladores. Além dos alvos visados pelo deputado Izalci Lucas, o projeto do senador capixaba incide também sobre “as políticas e os planos educacionais e os conteúdos curriculares”, de modo que não escaparia

sequer a proposta de Base Nacional Curricular Comum para a Educação Básica. Em um dos princípios do ensino elencados na LDB, o PLS 193/2016 pretende adicionar o seguinte parágrafo: “O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.” Mais do que serem controlados em termos político-ideológicos, os professores também deveriam exercer o controle sobre os estudantes, especialmente advertidos para não violarem os direitos assegurados aos seus colegas. Além do *canal de comunicação* das secretarias de educação, para o recebimento de reclamações, o Ministério da Educação também teria um, com idêntico propósito. As reclamações todas deveriam ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa da criança e do adolescente. Se não fossem encaminhadas, o destinatário da reclamação incorreria em pena de responsabilidade.

A explicação para o sucesso do movimento *ESP* tem recorrido à ideologia política direitista e/ou ao fundamentalismo religioso dos seus promotores. Sem descartar um nem outro, que são parcialmente verdadeiros, acrescento outro motivo para o sucesso desse movimento, que me parece de grande importância, até maior do que aqueles, e vigente para todos: o MEDO. Sim, medo da mudança por que passa a sociedade, a cultura, a família. Percebendo a chegada de um futuro incerto, os apoiadores do movimento preferem o que já existe, mesmo sabendo que está cheio de problemas. Melhor ainda se pudesse voltar ao tempo passado, quando tudo era mais justo, mais sincero, mais adequado. Diante da incerteza e do medo que ela acarreta, a tensão é aliviada ao se encontrar um *bode expiatório*. Na conjuntura que gerou o *ESP*, esse bode foi o Partido dos Trabalhadores, acusado de todos os desmandos existentes no país, sendo a malversação dos recursos públicos, o mais visado. Seus membros foram acusados de executores e seus simpatizantes de cumplicidade com todos os malfeitos, reais e imaginários, dos períodos dos governos Lula e Dilma, mesmo quando o assunto não era de sua alçada.

PROJETOS PARLAMENTARES E GOVERNAMENTAIS DE IMPOSIÇÃO

Para os movimentos sociais e parlamentares de orientação reacionária, não basta conter, é preciso impor algo no lugar dos valores e

das práticas que eles consideram danosas. Duas disciplinas escolares atendem a esse propósito: a Educação Moral e Cívica (com esse ou outro nome), nas escolas públicas e privadas e o Ensino Religioso, este só nas públicas.

Desde 1931, quando a disciplina Ensino Religioso voltou às escolas públicas primárias, secundárias e normais, pelas mãos da vertente fascista do Governo Provisório de Vargas, essa disciplina manteve uma sintonia com a Educação Moral e Cívica, ora paralela, ora confundida com ela. A Educação Moral e Cívica integrou os currículos escolares nos períodos mais ostensivamente autoritários, mas o Ensino Religioso se manteve presente até hoje, garantido pelas diversas Constituições, desde a de 1934. Essa sintonia tem sido oscilante devido à ausência da Educação Moral e Cívica nos períodos de maior abertura política, mas, também, por causa da prevalência da religião. Para o primeiro ministro da Educação, Francisco Campos, o ensino da Moral e do Civismo era dispensável, já que ele tinha por base a religião.

Reservei um item para cada uma dessas disciplinas de imposição político-ideológica.

Educação Moral e Cívica

Vem de longe a concepção da Educação Moral e Cívica para a inculcação de valores reacionários. Para não retroceder demasiado, limito-me a indicar que no início da década de 1960 formou-se na Escola Superior de Guerra uma corrente de pensamento que defendia a inclusão dos valores morais e espirituais entre os Objetivos Nacionais Permanentes. O líder dessa corrente era o general Moacyr Araújo Lopes, que veio a ser um dos próceres da Educação Moral e Cívica, chegando a presidente da comissão correspondente do Ministério da Educação.

A ideia subjacente era a de que se impunha enfrentar o desafio do materialismo marxista às nossas tradições pretensas democráticas e cristãs. A infiltração comunista foi responsabilizada pela queda nos padrões de comportamento social, a qual deveria ser combatida pelo ensino da Moral e do Civismo. Essa ideia gerou outra, após o golpe de Estado de 1964, a de que o saneamento moral da sociedade constituiria uma condição indispensável para o desenvolvimento.

Logo em seguida ao Ato Institucional nº 5, o general-presidente Costa e Silva sofreu derrame, uma junta militar ocupou seu lugar e depôs o vice-presidente Pedro Aleixo. Em 12 de setembro de 1969, a junta baixou o decreto-lei 869, proposto por um grupo de trabalho da

Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, visando a inserção obrigatória da disciplina Educação Moral e Cívica nos currículos de todos os níveis e modalidades de ensino do país, tanto no setor público quanto no setor privado.

Apoiando-se no que seriam nossas tradições nacionais, a Educação Moral e Cívica teria por finalidade: a) a defesa do princípio democrático, através da *preservação do espírito religioso*, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, *sob a inspiração de Deus*; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e os grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum; h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Enquanto os setores da Igreja Católica comprometidos com os movimentos populares e orientados pelo Concílio Vaticano II eram reprimidos pela ditadura e seus aliados, não faltaram clérigos que colaboraram com os militares na luta contra o “comunismo ateu”. Na área de educação, o mais importante deles foi Luciano Cabral Duarte, arcebispo de Aracajú. Em 1964, ele era o mais destacado intelectual da corrente integrista da Igreja Católica, que resistia às mudanças induzidas pelo concílio e seus desdobramentos teológicos e pastorais. No CFE, o arcebispo da Aracaju substituiu o padre Helder Câmara como representante da Igreja Católica. Não foi, portanto, por coincidência que o parecer 94/71, do CFE, normatizando a Educação Moral e Cívica, aprovado em 4 de fevereiro de 1971, tenha sido relatado justamente por Luciano Cabral Duarte.

Enquanto a Educação Moral e Cívica, no Ensino de 1º e 2º Graus, estava impregnada de cristianismo e de pensamento conservador, no Ensino Superior ela assumiu a denominação de Estudos de Problemas Brasileiros. Seu conteúdo compreendia a composição entre a doutrina da segurança nacional com a visão tecnocrática dos problemas do país, ao lado de uma Sociologia ingênua. Na prática, a Educação Moral e Cívica foi lugar de emprego preferencial para religiosos e militares, estes principalmente nos cursos superiores. No entanto, alguns professores

conseguiam, à custa de artifícios, contornar os programas oficiais e desenvolver com os alunos atividades pertinentes de resistência ideológica.

Um projeto de lei de extinção da Educação Moral e Cívica passou sete anos tramitando no Congresso. As vicissitudes da transição para a democracia levaram a que essa disciplina tivesse uma longa agonia, ao contrário do fim do Estado Novo, quando ela foi extinta imediatamente após a deposição de Vargas. Mas, ela não ficou esquecida, pois sua matriz ideológica estava profundamente inserida na mente dos protagonistas do pensamento conservador e reacionário. Tanto assim, que projetos de lei tratando de sua volta aos currículos escolares foram apresentados ao Congresso Nacional.

A professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro Daniela Patti do Amaral (2007) localizou 13 iniciativas legislativas no Congresso Nacional (12 projetos de lei e uma indicação) no período compreendido entre 1997 e 2006, criando disciplinas ou mandando inserir conteúdos relativos à educação para a moral e o civismo, assim como temas correlatos. Tais projetos visavam o resgate de valores supostamente perdidos pela sociedade.

Selecionei como exemplo o PLC 722/2003, de autoria do deputado pastor Frankembergen (PTB-RR), também delegado de polícia e bacharel em Teologia, que propôs a alteração da LDB de modo que os currículos do Ensino Fundamental e Médio incluíssem a *Educação para a Moral e o Civismo*, voltada para o “o resgate e a consolidação dos valores morais, patrióticos e sociais”. O deputado considerou a extinção da Educação Moral e Cívica prevista no decreto-lei 869/1969 como feita de forma violenta, que nada deixou no lugar. Rejeitando a identificação com o militarismo da disciplina antecessora, o pastor parlamentar esclareceu que seu projeto de lei visava à “preservação da pátria e dos seus símbolos”. Ao transmitirem um bem maior, eles orientariam os alunos no “sentido de amor ao próximo, de Justiça e a tranquilidade na garantia do povo brasileiro, e respeito às instituições”. Assim, a Educação Básica atuaria na “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus.” Para relatar o projeto, foi designado pela Comissão de Educação o deputado Costa Ferreira, do Partido Social Cristão, hegemônico pela Assembleia de Deus, que emitiu parecer favorável, mas ele foi rejeitado pela maioria dos pares. Novo parecer, desta vez emitido pela deputada Iara Bernardi,

do Partido dos Trabalhadores, foi pela rejeição, posição essa que foi aprovada pela comissão. Assim, em 2004 o projeto de lei foi arquivado.

Na legislatura seguinte, o deputado pastor Frankembergen reapresentou o projeto de lei, com o mesmo teor e justificção, que teve o número 6.570/2006. Para relatá-lo foi designado pela Comissão de Educação o deputado Ivan Valente (PSOL-SP), que foi de parecer contrário, posição que obteve apoio dos demais membros. Em consequência, o projeto foi arquivado pela segunda vez.

O deputado Eliseu Padilha, que ocupou a chefia da Casa Civil no governo Michel Temer, deu entrada no PLC 4.838/2012, propondo a inserção da disciplina *Estudo da Ética e da Cidadania* na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No Ensino Superior, ela seria optativa. O conteúdo da disciplina ficaria ao critério de cada instituição de ensino, observadas as diretrizes curriculares nacionais. A justificção do projeto consistiu na concepção da educação escolar como solução para os mais variados problemas, na linha da *regeneração moral* dos indivíduos e da sociedade:

O egoísmo, o individualismo exacerbado, a ganância desmedida, a injustiça, o caos urbano, a miséria social, a violência nas cidades e no trânsito, a corrupção, entre tantos outros problemas que assolam nosso cotidiano, reflete a falta de uma constelação de valores éticos indispensáveis à vida em sociedade e responsáveis por conter as paixões individuais e fazer prevalecer o bem comum. (PLC 4.838/2012)

O projeto de Eliseu Padilha foi encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania, onde aguarda parecer.

Religião na escola pública

Aí está uma panaceia, solução há muito proclamada para curar múltiplos males. Em 1997, quando a segunda LDB foi reformada, seis meses depois de promulgada, para suprimir dela a proibição de uso de recursos públicos na disciplina Ensino Religioso, os parlamentares fizeram fila para desfiar um verdadeiro rosário de elogios à religião como uma espécie de Educação Moral e Cívica, um remédio miraculoso para sanar

todos os males do mundo. Um deles, Gerson Peres (PPB-PA), disse que a religião tinha como objetivo “o controle moral das atividades”, “um freio, uma obstaculização a nossos ímpetos”, cuja função seria favorecer “o equilíbrio do convívio social, contribuindo para a redução da violência, para o senso crítico das matérias que violentam a moral quer nos meios de comunicação, quer fora deles, quer na licenciosidade explícita hoje em nossa sociedade”. Outro deputado, Inocêncio de Oliveira (PFL-PE), enfatizou justamente o elemento confessional cristão, que outros tentavam dissimular: “Trata-se de ensinar procedimentos éticos e morais, o amor à vida, à liberdade, à justiça, o respeito aos direitos humanos e os direitos dos cidadãos. Enfim, é uma aula de filosofia cristã sobre o verdadeiro Ensino Religioso que deve ser professado.” O projeto substitutivo, de autoria do deputado padre Roque Zimmermann (PT-PR), aprovado como lei 9.475, de 22 de julho de 1997, determinou que o Ensino Religioso se tornasse “parte integrante da formação básica do cidadão”. (CUNHA, 2016a)

Passando do plano legislativo para o chão das escolas públicas de Ensino Fundamental, o que se vê? Vê-se que os professores católicos, monitorados pelos comitês eclesiais das dioceses e/ou das secretarias de educação, assumem o viés missionário que (ainda?) povoa o imaginário da categoria, para impor aos alunos práticas religiosas. Seus homólogos evangélicos, que beberam na mesma fonte, procedem de modo similar. Assim, a presença de práticas religiosas cristãs no interior das escolas públicas passa (ou continua a ser) a ser vista como algo *natural*.

Pesquisas mostram que mesmo onde os docentes das redes estaduais e municipais declaram reconhecer a legitimidade do Estado laico, existem nas escolas públicas orações em reuniões de professores, celebrações de eventos do calendário cristão, apresentação de alunos em datas festivas com músicas religiosas e textos bíblicos fixados em salas de aula e nos corredores. Mais do que os alunos, os professores é que têm o impulso para trazer a religião para dentro da escola. Muitos docentes são adeptos de religiões que incentivam o proselitismo aos seus fiéis, de modo que lhes parece *natural* a utilização do espaço público da escola para propagarem suas crenças mediante práticas que lhes parecem ser universais. Mas, suas crenças e práticas não são universalistas, pois eles mostram dificuldade em lidar com as diferentes das suas. Assim, a presença da religião na escola acaba por se transformar na imposição de práticas religiosas e motivo para acirrar diferenças e abafar vozes minoritárias, particularmente os alunos adeptos de cultos afro-brasileiros.

São cada vez mais ostensivos os mecanismos de colaboração entre professores e diretores adeptos das duas principais vertentes do cristianismo na manutenção do que lhes é comum, como a leitura da Bíblia e a oração do “Pai Nosso”, bem como a oposição ao que lhes é adverso, principalmente as tradições religiosas afro-brasileiras e, sobretudo, os ateus, os agnósticos e os indiferentes. Além dessa colaboração inter-religiosa, existem mecanismos de competição, nem sempre aberta, entre católicos e evangélicos, quando se trata do calendário e dos festejos religiosos. Por exemplo, o presépio, montagem icônica em todo o país, muito valorizado no âmbito familiar e no escolar, é rejeitado pelos evangélicos como prática idólatra. Diante dos alunos provenientes de famílias evangélicas, os professores e diretores católicos recuam constrangidos de suas pretensões por causa da ofensiva dos rivais, em proveito de uma plataforma comum.

Apesar do número crescente de pesquisas, há poucos dados quantitativos a respeito da presença da religião nas escolas públicas. Os mais amplos são os dos questionários da *Prova Brasil*, respondidos pelos diretores das escolas públicas de Ensino Fundamental de todo o país. Os dados referentes a 2013, disponibilizados pelo INEP, permitiram dimensionar o que pesquisas pontuais têm sinalizado: 70% das escolas públicas de Ensino Fundamental ministravam aulas de Ensino Religioso naquele ano. Dentre as que o faziam, 54% confessaram exigir *presença obrigatória*; e 75% não ofereciam atividades alternativas para os alunos que não queriam assistir a essas aulas. Não há prova mais contundente da obrigatoriedade *de fato* para uma disciplina facultativa *de direito*.

O projeto hegemônico católico assumiu sua forma mais dissimulada, portanto com maior possibilidade de sucesso, na proposta de *Base Nacional Curricular Comum-BNCC*, apresentada em versão preliminar, pelo ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, em setembro de 2015. Apesar da disciplina Ensino Religioso ser facultativa para o Ensino Fundamental, assim mesmo somente para as escolas públicas, e normatizada pelos sistemas estaduais, conforme decisão do Conselho Nacional de Educação, ela foi incluída na proposta de BNCC. (CUNHA, 2016b)

Dentre os 113 especialistas nomeados pelo titular da Secretaria de Educação Básica do MEC para elaborar a proposta curricular, estavam quatro para o Ensino Religioso. Eles eram membros do Fórum Nacional

Permanente do Ensino Religioso,¹³ mas essa vinculação institucional foi dissimulada por suas outras vinculações: professores de duas universidades catarinenses, a Universidade Regional de Blumenau e a Universidade Comunitária da Região de Chapecó, da Universidade Federal do Amazonas e da Secretaria Estadual de Educação, também de Santa Catarina. Entre eles estavam o atual e o ex-coordenador do FONAPER.

Num movimento de promoção simbólica, o Ensino Religioso foi inserido na área de Ciências Humanas.¹⁴ Tal inserção foi justificada pelas presumidas conexões existentes com as especificidades da História, da Geografia, da Sociologia e da Filosofia, “de modo a estabelecer e a ampliar diálogos e abordagens teórico-metodológicas que transcendem as fronteiras disciplinares”. Essa genérica declaração de intenção desconhece as grandes diferenças entre as abordagens teórico-metodológicas dessas disciplinas. A despeito de suas especificidades, na Filosofia e nas Ciências Humanas vale o princípio do *agnosticismo metodológico*, que é justamente o contrário do que pretende a proposta com o Ensino Religioso. Não bastasse isso, as teorias de cada uma delas abordam a religião distintamente, entre si e da BNCC. Vejamos a Sociologia. Diferentes teorias contêm conceitos que tratam a religião como ideologia, no sentido de falsa consciência; ou como instrumento de controle social a serviço da ordem; ou como campo social de luta pelo monopólio da violência simbólica; etc. Qualquer que seja a corrente teórica, o campo religioso não é esse espaço de unidade na diversidade apresentado na proposta, mas um espaço objetiva e necessariamente conflituoso. Como, então, supor, como faz a proposta, que o estudo dos conhecimentos religiosos visa “assegurar a promoção e a defesa da dignidade humana”? Ora, o que os estudos historiográficos e sociológicos mostram é que a religião foi e é um elemento importante de dominação, discriminação e alienação. *Reconheço que não foi nem é só isso*, mas afirmo que não se pode tratar desses efeitos

¹³ Essa entidade foi uma derivação do Grupo de Reflexão do Ensino Religioso-GRER, este criado pela CNBB para atuar como *lobby* na Assembleia Constituinte. Aquela entidade foi constituída em 1995 como uma ONG, integrada por quadros religiosos e leigos católicos, que cooptaram outros do variado espectro cristão. A divulgação da entidade se apresenta como fundada pela 29ª Assembleia Ordinária do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso.

¹⁴ A segunda versão da BNCC já não traz o Ensino Religioso entre as disciplinas de Ciências Humanas, mas constituindo uma “área de conhecimento” exclusiva.

deletérios como coisas do passado ou apenas como lamentáveis e eventuais erros de percurso.

Ao contrário do que pensam os proselitistas religiosos dissimulados, não há mais condições para a religião, qualquer religião, nem uma presumida base ética comum a todas elas, vir a ser critério de entendimento do ser humano e do mundo. Esse tipo de educação não é hoje possível nem desejável, por pelo menos duas razões. (i) A complexidade da sociedade moderna, na qual as instituições religiosas (ou quaisquer outras) não estão sozinhas na direção dos processos socializadores. São vários os processos educacionais que convergem e divergem: famílias, escolas, instituições religiosas, comunicação de massa, grupos políticos, grupos de convivência, grupos desportivos, etc. (ii) A democracia exige que se abandone toda e qualquer pretensão de educação totalitária, sob que nome venha, mesmo disfarçada pelo termo *integral*, que assume muitos e diferentes significados, conforme o contexto em que é empregado. A escola, por mais que seja chamada a desempenhar crescentes papéis socializadores, não pode pretender assumir *toda* a atividade educacional. A busca de co-ordenação e consenso progressivo é o caminho da democracia também no campo educacional, que não descarta o dissenso.

Não tem cabimento a pretensão de que o Ensino Religioso venha a fundamentar e articular as diferentes dimensões da cultura, sociológica e antropológicamente entendida. Por exemplo, para o currículo escolar, numa escola laica, a cultura somente pode ser definida em termos imanentes, não transcendentais. Uma boa pedagogia não deve, obviamente, constranger as concepções transcendentais que os alunos eventualmente recebem nas suas famílias e nas comunidades de culto. Mas, em determinados momentos, a colisão é inevitável.

Após apresentar-se, a proposta¹⁵ especifica os *eixos* (ser humano,¹⁶ conhecimentos religiosos e práticas religiosas e não religiosas) e os *objetivos de aprendizagem* para cada um dos nove anos do Ensino Fundamental.

¹⁵ As citações nos parágrafos anteriores e nos seguintes são relativas à primeira versão da BNCC, cujo texto pode ser acessado na página do MEC indicada na bibliografia.

¹⁶ Ser humano é uma expressão abstrata apreciada por certas correntes filosóficas. É evidente que seu emprego como critério de organização dos conteúdos da disciplina em foco é incongruente com as Ciências Humanas presentes no Ensino Fundamental: a História e a Geografia, não têm conceitos equivalentes.

Vejamos alguns flashes dessa complexa e pretensiosa proposta. Como na introdução acima, vale o que estiver escrito e suas previsíveis consequências práticas na escola pública. As intenções (boas, por suposto) dos proponentes não podem ser levadas em conta.

Para o 1º ano (alunos de 6 anos de idade), o eixo ser humano tem como objetivo de aprendizagem “reconhecer que o ‘eu’ estabelece relações com a natureza e com a sociedade mediadas pelo corpo, pelas linguagens e pelas especificações histórico-sociais”. O eixo conhecimentos religiosos tem como objetivo de aprendizagem “entender as singularidades constituintes dos seres humanos, que conferem dignidade, independentemente de suas diferenças físicas, étnicas, culturais, religiosas, de posição social, de modos de ser e de se apresentar”. Se esses objetivos forem alcançados com os alunos de 6 anos de idade, seria de se perguntar para que Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, para os maiores de 14 anos?

A proposta confunde a dimensão sagrada com a transcendente, bem como associa a dimensão material da vida humana com a imanência. Associa, também, a dimensão espiritual com a transcendência, bem de acordo com a doutrina tradicional católica. Ora, há correntes de pensamento que concebem espiritualidades imanentes ao nosso mundo e religiões para as quais um mundo transcendente não faz sentido. Um quadro assim complexo é o que se pretende apresentar aos alunos do 4º ano (crianças de 9 anos de idade). O resultado não pode ser outro senão a ansiedade gerada pela confusão mental ou o proselitismo calmante.

Para os alunos de 10 anos de idade, no 5º ano, o eixo ser humano tem como objetivo de aprendizagem “perceber que os textos sagrados orais e escritos podem justificar práticas de solidariedade, justiça e paz, podendo também fundamentar ações que afrontam os direitos humanos e da Terra”. Eis aí um exemplo da dificuldade dos religiosos em reconhecer os crimes cometidos em nome da religião – eles não passariam de lamentáveis desvios momentâneos. Um conhecimento que se pretende integrado às Ciências Humanas não pode deixar de apresentar as religiões como motivadoras, justificadoras ou potencializadoras de guerras. Entre elas estariam certamente as cruzadas contra os muçulmanos, na Idade Média europeia; o Cristianismo Romano, o Cristianismo Ortodoxo e o Islamismo nas guerras de fragmentação da República Iugoslava, no passado recente. Talvez essa longa lista de horrores devesse aguardar os alunos crescerem um pouco mais... De todo modo, isso é História, não Ensino Religioso.

Aos alunos do 8º ano, idealmente com 13 anos, as “práticas religiosas e não religiosas” da proposta previram: “Perceber os limites e possibilidades da atuação de grupos religiosos em um Estado laico e em uma sociedade construída na diversidade cultural religiosa”. Eis uma questão de grande relevância para os movimentos sociais, notadamente os que se dedicam aos direitos sexuais e reprodutivos, sem esquecer os que lutam pelo fim do Ensino Religioso nas escolas públicas: a atuação das bancadas religiosas nas três instâncias do Poder Legislativo.

A argumentação em defesa do Ensino Religioso, pela BNCC, concebido não-confessionalmente, culmina numa esperançosa declaração de fé: discriminações e preconceitos entre grupos humanos seriam desnaturalizados pela ação dessa disciplina, contribuindo para a superação de violências de caráter religioso, na direção de uma convivência respeitosa com o outro na coletividade. Os professores de Ensino Religioso se transformariam, assim, em especialistas na convivência e na tolerância, como se isso não fosse tarefa de *toda a escola*, de *todos os docentes e funcionários técnico-administrativos*. Aliás, a luta contra a discriminação não se dá exclusivamente na dimensão religiosa, mas, também, em outras, como na dimensão racial e de gênero, para mencionar apenas as mais candentes.

Não tem cabimento pretender que o professor de Ensino Religioso seja especialista em tolerância, virtude que os ramos do tronco abraâmico (judaico, cristão e muçulmano) carecem nas respectivas folhas de serviços prestados à paz. Não se trata apenas de tolerar o diferente. A tarefa da educação laica é lutar contra a discriminação material e simbólica nas dimensões em que ela aparece em cada estabelecimento de ensino: racial, de gênero e religiosa.

Mais do que os alunos, *os professores é que precisam ser educados* sobre como agir numa escola pública: não impor suas próprias crenças (como se fossem universais) e respeitar diferenças entre as religiões e entre os religiosos e os não religiosos. Essa é a grande tarefa, mais ligada ao currículo oculto do que ao manifesto. Ódio e discriminação não são dirigidos somente aos adeptos das diferentes religiões. Tampouco é religiosa sua solução.

PROSPECTIVAS

Pelo argumentação desenvolvida neste texto, pode-se concluir que o currículo da educação básica, notadamente o das escolas públicas, é alvo de ação modeladora que visa frear os processos de secularização da cultura, mediante dois movimentos, um de contenção, outro de

imposição. Ambos os movimentos configuram um projeto de educação imbuído de uma ideologia reacionária, entendida aqui como aquela cujos portadores se opõem às mudanças sociais em curso e pretendem restabelecer situações ultrapassadas.

É possível afirmar que não há indicação alguma de que o processo de secularização da cultura será freado. Mudanças nas famílias devem continuar ocorrendo, assim como o abrandamento dos estigmas incidentes sobre LGBTT e nas expectativas de descriminalização do aborto.

Pode-se esperar que o avanço da secularização induza reações, do que já existem sinais evidentes. As mais ostensivas manifestações de evangélicos receberam um reforço católico de grande peso – do papa Francisco. Quando em visita à Geórgia, ele emitiu dois pronunciamentos contundentes a respeito da “teoria de gênero”, em 2 e 3/10/2016. Essa teoria foi qualificada pelo pontífice como uma grande ameaça ao matrimônio e, como se fosse pouco permanecer em generalidades, acusou os textos escolares franceses de exercerem uma verdadeira colonização ideológica dos alunos, com base na “teoria de gênero”. Agora, a aliança católico-evangélica contra a dissolução dos estigmas incidentes sobre LGBTT poderá seguir mais unida e aproveitar o golpe de Estado para fazer retroceder a incorporação pelo Estado de demandas secularizantes. Nada indica que vai diminuir a mobilização anual da Marcha do Orgulho LGBTT, cujo tema aprovado para 2017 é “Estado Laico”.

Se a secularização da cultura deve continuar avançando, a laicidade do Estado poderá ser estancada e até voltar atrás. O confessionalismo tenderá a crescer, não só pelo capital político-eleitoral que as igrejas cristãs já acumularam ou estão acumulando (a católica, desde sempre, e as evangélicas, mais recentemente), como, também, pelos efeitos do golpe de Estado de 2016. O recurso às igrejas como base de apoio pelo governo golpista poderá vir a ser tentado no momento em que políticas impopulares produzirem seus efeitos (aumento do desemprego, compressão salarial, redução de direitos sociais e trabalhistas, etc.). Todavia, esse apoio pode não ser sólido nem perene. A base popular das Igrejas Evangélicas poderá erodir a sustentação parlamentar do governo golpista, assim como os conflitos internos ao campo religioso (católicos em queda contra evangélicos em alta) poderão resultar em estratégias políticas distintas diante das políticas econômica e social do governo golpista. Assim, a expectativa dele se legitimar pelas urnas, em 2018, pode não se realizar.

Contradições também são previsíveis no próprio âmbito estatal. Aliás, elas já começaram a acontecer, como a reação do Ministério Público Federal e da procuradoria geral da República diante de projetos de leis que pretendem impor o *Programa Escola sem Partido*.

O movimento estudantil secundarista e universitário se credenciou como um protagonista importante, talvez o mais importante, na luta contra projetos de controle político-ideológico no interior das escolas, em especial das escolas públicas. O primeiro indicador dessa possibilidade foi a ocupação da Assembleia Legislativa de Alagoas pelos estudantes, em 5/5/2016, em protesto contra a lei que trouxe a ideologia reacionária para as escolas públicas e privadas dessa unidade da Federação, sob o nome de *Escola Livre*.

Dentre as várias possibilidades levantadas, uma coisa é certa: contendas não faltarão no campo educacional, no cruzamento com os campos político e religioso. A ideologia reacionária não é o *destino inexorável* da educação brasileira, apenas uma possibilidade reforçada pelo golpe de Estado de 2016, contra o que há protagonistas em luta dentro e fora do campo educacional, para quem a laicidade do Estado deve avançar para sintonizar-se com a secularização da cultura, no rumo da construção de uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Daniela Patti do, “Ética, moral e civismo: difícil consenso”, *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), v. 37, n. 131, maio/agosto 2007.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*, Petrópolis: Vozes, 1983.

BLANCARTE, Roberto. “O porquê de um Estado Laico”, In: LOREA, Roberto Arriada (org.), *Em defesa das liberdades laicas*, Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Curricular Comum do Ensino Básico*, acessível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. *Ministério Público em Defesa do Estado Laico*, Brasília: CNMP, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. “O veto transversal de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas”, *Educação e Pesquisa* (São Paulo), v. 42, n. 3, julho/setembro 2016a.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum”, *Educação & Sociedade* (Campinas), v. 37, n. 134, janeiro/março 2016b.

PENNA, Fernando de Araújo. “Programa Escola sem Partido: uma ameaça à educação emancipadora”, in: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim (orgs.), *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*, Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2016.

WEBER, Max. *Ensaios de Sociologia*, Rio de Janeiro: Zahar Editores, s/d (organizado por Hans Gerth e C. Wright Mills).

- III -

TEORIAS CURRICULARES: ENTRE O ESTADO E O SUJEITO

José A. Pacheco¹⁷

INTRODUÇÃO

Este texto é escrito no quadro da minha participação num congresso internacional, subordinado ao tema “Currículo: entre o comum e o singular”. Convoco para a sua elaboração ideias anteriormente exploradas por mim em textos sobre a teorização curricular, bem como o contributo de autores, caso de Foucault, Bourdieu e Pinar¹⁸, com o intuito de interligar, e não de separar, o comum (Estado) e o singular (Sujeito), no pressuposto que o currículo é um projeto de formação que acontece em tempos concretos e em espaços e contextos específicos, numa complexa rede de produção de significados sociais, culturais, políticos, pessoais e ideológicos. Sustento que o modo como o caminho curricular é percorrido, no sentido do termo latino *currere*, traduz uma conversação complexa e deliberativa, apenas possível numa sociedade que valoriza o conhecimento.

TEORIAS CURRICULARES

Como já salientei em diversos textos (Pacheco, 1996, 2000, 2005, 2009, 2011; 2012, 2013, 2014, 2016; Pacheco & Sousa, 2016), a discussão conceptual das teorias curriculares tem sido marcada pela diversidade de

¹⁷ Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Membro do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

¹⁸ Sobre este autor, cf. José Augusto Pacheco, *Pinar's influence on the consolidation of Portuguese curriculum studies*, 2017.

perspetivas, pois o currículo contém na sua construção quotidiana de gerações o conflito de paradigmas, mais agravado quando se valoriza a matriz antagónica das ciências sociais e humanas e das ciências exatas e naturais.

A teoria curricular tem a função de descrever e compreender os fenómenos educativos, servindo de programa para a orientação das atividades resultantes da prática com vista à sua melhoria. Assim, "a teoria do currículo, como qualquer outra teoria, tem a sua origem no pensamento, na curiosidade, na atividade e nos problemas humanos. Uma teoria não consiste em fazer abstrações estranhas, senão o que se procura é que nos sirva para compreender certas situações"¹⁹.

No campo epistemológico dos Estudos Curriculares, a teorização tem sido marcada pela diversidade de abordagens, sendo a mais utilizada, pelo menos em textos de autores portugueses e brasileiros, a de Kemmis²⁰, proposta na base da teoria dos interesses constitutivos de Habermas²¹ (técnico, prático e crítico), ainda que Macdonald²² - teorias de controlo, hermenêutica e crítica - tivesse sido o pioneiro²³, juntamente com Pinar²⁴, que segue uma classificação idêntica para a denominação dos grupos de curriculistas (tradicionalistas, empiristas conceptuais e reconceptualistas). Muito próximo destas classificações está o texto *Teoria tradicional y teoria crítica*, publicado em 1937, por Horkheimer, com influência em Tomaz Tadeu da Silva²⁵: teorias tradicionalistas, críticas e pós-críticas.

Porque a teoria tradicional no campo curricular corresponde ao *Rationale* Tyler, e porque o seu pensamento viria a revelar-se teoricamente

¹⁹ Cf. Herbert Kliebard, *Curriculum Theory: Give me for a Instance*, 1977, p. 258.

²⁰ Cf. Stephen Kemmis, *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, 1988.

²¹ Faço uma análise mais aprofundada das teorias curriculares, no capítulo VI – Teorias curriculares – do livro *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*, 2005, depois de já o ter feito no Parte II do livro *Currículo: teoria e práxis*, 1996; 2001; 2006. De entre autores portugueses, que têm escrito sobre esta temática, cf. Preciosa Fernandes, *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspetivas e desafios*, 2011; Maria Palmira Alves, *A (des) construção do currículo: o papel dos professores na avaliação dos alunos*, 2001; José Carlos Morgado, *A (des)construção da autonomia curricular*, 2000.

²² Cf. James Macdonald, *Curriculum theory as intentional activity*, 1975.

²³ Aplicação da teoria dos interesses constitutivos de saberes de Habermas ao campo curricular foi realizada por James Macdonald, *Ibid.*, p. 286.

²⁴ Cf. William F. Pinar, *Curriculum theorizing: the Reconceptualists*, 1975.

²⁵ Cf. Tomaz Tadeu da Silva. *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*, 2000.

marcante nos estudos curriculares, e ainda mais na estruturação das práticas escolares, argumento que as duas teorias mais evidentes são a *teoria de instrução*, para utilizar-se a expressão primeira de Tyler²⁶, e a *teoria crítica*, segundo as palavras de Horkheimer²⁷, situadas, respetivamente, nos modelos das racionalidades técnicas e das situações²⁸. Com a afirmação conceptual do pós-estruturalismo e da pós-modernidade, e com a emergência da teoria pós-marxista²⁹, é mais assertivo falar de teoria (pós) crítica, uma vez que há uma diversidade de abordagens que não são suficientemente inscritas no que se entende ser a teoria crítica, na esteira da *Escola de Frankfurt*.

Conhecimento enciclopédico, conhecimento disciplinar, classe, ordem e exame são conceitos centrais na caracterização da teoria curricular do racionalismo académico, isto é, na estruturação da escola como edifício cognitivo, em que a mente se torna num músculo que necessita de ser exercitado, através de saberes universais e processos rígidos de aprendizagem, cujos pilares têm sido erguidos ao longo do tempo a partir de pressupostos teóricos, bem definidos nas suas raízes medievais, que a tem transformado num espaço de memorização, por excelência. Ao considerar a inteligência como músculo, cuja exercitação fortalece o desenvolvimento cognitivo do aprendente, esta teoria baseia-se na essencialidade e perenidade do conhecimento, aspeto que não é ignorado pela teoria de instrução, só que esta valoriza mais o modo comportamentalista do aprender.

O contributo da racionalidade tyleriana, inscrita no paradigma tecnológico, que aqui designo por *teoria de instrução*, consiste na afirmação de discursos e práticas curriculares orientados para o conhecimento utilitário e objetivo, bem como para a competência e a avaliação sumativa. Neste caso, o fim da teoria da teoria curricular não é o de responder à interrogação valorativa do conhecimento (*Qual é o conhecimento mais valioso?*), mas a de apresentar uma solução técnica para a sua operacionalização, sendo mais adequado traduzi-la pela seguinte questão: *De que modo o conhecimento é operacionalizado?*

²⁶ Cf. Ralph Tyler, *Basic principles of curriculum and instruction*, 1949.

²⁷ Cf. Max Horkheimer, *Teoría tradicional y Teoría crítica*, 1937/2000.

²⁸ Cf. José Augusto Pacheco, *Políticas curriculares*, 2002; *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*, 2005

²⁹ Cf. Philip Goldstein, *Post-marxist theory. An Introduction*, 2005.

Por mais designações que existam, e são inúmeras face às diversas abordagens curriculares³⁰, prefiro a designação teoria de instrução às de teorias técnica, de controlo e tradicional, pois Tyler assim a menciona, apresentando-a como a racionalidade para a identificação dos quatro pilares fundamentais de qualquer currículo e plano de instrução (objetivos, experiências educacionais, atividades, avaliação): “O propósito do *rationale* é o de dar uma perspectiva dos elementos envolvidos num programa de instrução e das suas inter-relações necessárias”³¹.

Tendo como referência fundamental Tyler, Bloom e Bruner, num casamento entre currículo e psicologia, a teoria de instrução foca-se no binário currículo/instrução, sendo esta última fundamentada numa cultura de performatividade, bastante salientada na lógica neoliberal de uma “accountability school”, com foco nas governamentalidades curriculares centradas em resultados de aprendizagem e em *standards* (Pacheco & Marques, 2014), traduzindo quer a aprendizagem em objetivos comportamentais, competências operacionais e metas curriculares de padronização de resultados, quer a lógica de pensamento spenceriano de currículo, ou seja, a superioridade do conhecimento utilitário face ao conhecimento racional e de pendor cognitivo.

A teoria crítica não é a da especulação cognitiva, de base filosófica como a teoria do racionalismo académico, nem a teoria do controlo, de argumentos comportamentalistas, caso da teoria de instrução, mas sim da problematização, traduzindo-se pela “teoria que não reduz a *realidade* ao que existe”³². Com raízes conceptuais na *Escola de Frankfurt*,³³ a teoria crítica distingue-se, segundo Horkheimer³⁴ da teoria tradicional a partir da interrogação: *Como se relaciona o pensamento crítico com a experiência?*

³⁰ Para uma discussão teórica do currículo, cf. Maria Teresa Estrela Teresa, *Complexidade da epistemologia do currículo*, 2011.

³¹ Cf. Tyler, Ralph, *Basic principles of curriculum and instruction*, 1949, p. 128.

³² Cf. Boaventura Santos, *Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?* 1999, p. 197. Ver, também, Roberto Dias da Silva, *Curriculum, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea*, 2016.

³³ Segundo Axel Honneth, *Teoria crítica*, 1999, p. 509, há “raízes históricas e filosóficas ... ainda que por razões epistemológicas, o estabelecimento de uma teoria crítica da sociedade exige uma reflexão sobre o nível histórico-filosófico para a qual nenhum lugar legítimo era reservado na divisão contemporânea entre a filosofia e as ciências”.

³⁴ Cf. Max Horkheimer, *Teoría tradicional y teoría crítica*, 1937/2000, p. 51.

Por isso, a teoria crítica representa, por um lado, a problematização dos fatores sociais e políticos, com ênfase para a ideologia e hegemonia como categorias principais do pensamento social, por outro, a construção de uma identidade ligada ao sujeito e sua relação com os outros. Trata-se, por conseguinte, de analisar na teorização crítica duas vertentes interligadas - o social e o pessoal - que constituem dois ícones analíticos de referencialização argumentativa no quadro das ciências sociais e da educação, com diferenças teórico-conceptuais se analisadas pelo estruturalismo ou pelo pós-estruturalismo e pós-modernidade, ainda que a teoria curricular (pós) crítica seja uma pluralidade divergente de perspectivas, mesmo que teoria crítica e teoria pós-crítica partilhem uma base comum de problematização e interrogação.

Repensar a teorização (pós) crítica à luz destes conceitos é dizer que nem tudo é homogêneo, uniforme, igual e universal, já que as identidades e diferenças são construídas quer em dinâmicas sociais que se sobrepõem (na vertente crítica), quer em dinâmicas pessoais que são autorreferenciais e dominadas pela subjetividade (vertente pós-crítica), no reconhecimento de que a desigualdade é muito mais que uma questão teórico-conceptual, contrariamente a ideias que tendem para a sua inevitabilidade social³⁵.

Nestas possibilidades, o currículo entender-se-á numa diversidade de temporalidades, formadas e vividas por pessoas em espaços e lugares concretos, não sendo desejável que haja um rolo compressor que nivela as aprendizagens e as molda até que os aprendentes atinjam determinados resultados, quase sempre inscritos em lógicas produtivistas. Assim, a teorização (pós) crítica não estará do lado de perspectivas que expressem o currículo como cânone e matriz de saberes perenes, utilitários e globalizados em resposta a critérios de produtividade económica, mas de abordagens curriculares centradas na análise do sujeito e na análise social, que fazem do currículo um percurso individual e coletivamente reconstruído em função de interesses e finalidades, que têm de ser interpretados contextualmente. Dada esta especificidade, o currículo constitui-se num espaço de reconstrução da esfera social e da esfera privada, sabendo-se que não há referentes absolutos para se dizer que conhecimento é mais valioso.

³⁵ A posição de Harry G. Frankfurt. *Sobre a desigualdade*, 2016, é colocada no ponto de vista da moral, e da sua discussão abstrata, o que não é suscetível de ser admitido numa teorização de raízes críticas.

Porque uma teoria é uma forma de interrogar as práticas, as teorias curriculares – teoria do racionalismo acadêmico, teoria de instrução e teoria crítica – são somente modelos conceituais para a compreensão do que é o currículo e de que modo pode ser construído como uma narrativa social e pessoal. Não há uma, mas várias teorias, pois as práticas curriculares são construídas no plural de decisões, não obedecendo a um mimetismo conceptual e observando-se numa distância significativa relativamente aos discursos. Entendidas na intra/interdiversidade de abordagens conceituais, as teorias curriculares contribuem para a compreensão de uma realidade educacional que é, ao mesmo tempo, inteligível pelas racionalidades técnicas e pelas racionalidades contextuais.

Dos diversos referenciais curriculares, apresento, de seguida, o Estado e o Sujeito, embora outros devam ser considerados, caso do mercado e da comunidade³⁶.

ESTADO

No estudo do Estado, Bobbio³⁷ cita a história das instituições políticas e a história das doutrinas políticas, como fontes principais, insistindo que toda e qualquer definição depende de várias perspetivas, sobretudo se for uma definição ampla ou uma definição estreita, de acordo com referenciais teórico-conceituais explorados por Bourdieu³⁸, para quem Estado não existe fora da administração de formas de governo e do território, acrescentando, no sentido weberiano, que a sua definição implica o reconhecimento do monopólio da violência legítima, ou seja, “monopólio da violência física e simbólica”. Como é reconhecido pelas ideias marxistas, o Estado é o reino do poder, identificável e localizado socialmente, que vai para além do reino da razão, tal como é explorado pelas ideias kantianas.

Sendo “um lugar de um poder universalmente reconhecido”³⁹ de interesses legitimados em termos sociais, que conferem a diversidade de

³⁶ Cf. José A. Pacheco, *Políticas curriculares*, 2002.

³⁷ Cf. Norberto Bobbio, *Estado, governo, sociedade. Para uma teoria geral da política*, 2014.

³⁸ Cf. Pierre Bourdieu, *Sobre o Estado*, 2014, p. 16.

³⁹ *Ibid.*, p. 132.

princípios para a sua fundamentação, o Estado discute-se muito teoricamente, mas aceita-se quando se interliga o público e o privado, mesmo que haja o forte reconhecimento da sociedade civil. Recorrendo-se à história crítica do holocausto, Snyder justifica o Estado pelo “reconhecimento, o apoio e a proteção de direitos, o que significa criar as condições sob as quais tais direitos podem ser reconhecidos, apoiados e protegidos. O Estado subsiste para criar uma sensação de durabilidade”⁴⁰, pelo que a sua dissolução, como aconteceu em muitos países europeus destruídos pela II guerra mundial, pode ser o caminho direto para a barbárie. E esclarece, ainda, o historiador: “Quando não temos uma sensação de passado ou de futuro, o presente parece uma plataforma trémula, uma base incerta para a ação. Defender Estados e direitos é impossível de empreender se ninguém aprender com o passado ou acreditar no futuro. A consciência da história permite o reconhecimento de armadilhas ideológicas e cria o ceticismo sobre a busca de ação imediata porque tudo mudou de repente”⁴¹.

Um outro olhar sobre a noção de poder é introduzida por Foucault⁴². Partindo do estudo da racionalização da prática governamental no exercício da soberania política, introduz biopoliticamente a noção de governo como arte de governar em contextos específicos e diversos, sem identificar as formas de administração das pessoas e das comunidades, embora o mercado, tal como o descreve na onnipresença política, seja uma forma concreta de administração ou de arte de governar: “Governar segundo o princípio da razão de Estado é fazer de modo que o Estado se possa tornar sólido e permanente, que possa ser rico, que possa ser forte face a tudo o que pode destruir”.

A racionalidade governamental constitui-se, em termos históricos, numa “realidade específica e descontínua”⁴³, pois o Estado só existe por si mesmo e relativamente a si mesmo”, numa pluralidade de horizontes históricos construídos por pessoas, pelo que “o Estado não é um monstro

⁴⁰ Cf. Robert Snyder, *Terra negra. O holocausto como história e aviso*, 2016, p. 477.

⁴¹ *Ibid.*, p. 477.

⁴² Cf. Michel Foucault, *Nascimento da biopolítica*, 2010, p. 26.

⁴³ *Ibid.*, p. 29.

frio; é o correlativo de uma certa forma de governar”⁴⁴, incorporando, no entanto, Bourdieu⁴⁵ quer o Estado 1, como serviço de poderes públicos, quer o Estado 2, como conjunto de pessoas: “O Estado 1, no sentido de aparelho burocrático de gestão dos interesses coletivos, e o Estado 2, no sentido da instância na qual se exerce a autoridade desse aparelho”.

Deste modo, o Estado não é uma entidade monolítica e a sua razão de ser fundamenta-se em prioridades e interesses, interna e externamente justificados a partir de múltiplas realidades. Sendo associado a autoridade, coerção, norma e lei, o Estado é uma forma de poder, “O Estado é uma realidade específica e descontínua. O Estado só existe por si mesmo e relativamente a si mesmo”⁴⁶, sendo caracterizado pela especificidade e pluralidade. Deste modo, a racionalidade governamental contém formas diferentes de governamentalidade, como é o caso da defesa do Estado mínimo pelo liberalismo, princípio que é explorado pelo neoliberalismo, baseada na mundialização comercial.

Numa dimensão cultural, o Estado tem um sistema escolar que legitima uma cultura através do currículo, inserido no que Bourdieu⁴⁷ chama “campo administrativo ou campo de função pública”, no seio do qual existe o sistema escola⁴⁸ que origina a formação histórica da função professoral ou duma universalidade reconhecida, exigindo que “o professor seja mandatário da Instituição e que transmita o saber estabelecido, o saber canónico, que fale dos trabalhos já feitos em vez de trabalhar dos trabalhos pessoais, ou seja, incertos”⁴⁹.

Enquanto instância de racionalização, “o Estado é o lugar de circulação da fala oficial, do regulamento, da regra, da ordem, do mandato, da nomeação”⁵⁰, com um poder universalmente reconhecido, pois “Estado é um lugar do universal, oficial”⁵¹, garantindo o professor uma autoridade simbólica através do conhecimento definido pelos programas

⁴⁴ *Ibid.*, p. 30.

⁴⁵ Cf. Pierre Bourdieu, *Sobre o Estado*, 2014, p. 57.

⁴⁶ Cf. Michel Foucault, *Nascimento da biopolítica*, 2010, p. 29.

⁴⁷ Cf. Pierre Bourdieu, *Sobre o Estado*, 2014, p. 6.

⁴⁸ Sobre o imperativo desta escola, cf. Jan Masschelein e Maarten Simons, *Em defesa da escola: uma questão pública*, 2013.

⁴⁹ Cf. Pierre Bourdieu, *Sobre o Estado*, 2014, p. 67.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 132.

⁵¹ *Ibid.*, p. 53.

escolares, que são assunto do Estado”⁵², já que o Estado é reconhecido pelas “ideias de oficial, de público e de universal”⁵³.

Consequentemente, e transpondo-se tais ideias para o campo dos Estudos Curriculares, o Estado, como campo do conhecimento oficial, de legitimação de programas com conteúdos que definem o que aprender na escola, é sinónimo de conhecimento como um bem comum, garantindo o direito do sujeito à educação, no sentido de uma formação ampla (*Bildung*⁵⁴), uma vez que a escola tem a função máxima de tornar-se numa barreira à barbárie através de um conhecimento que é emancipação⁵⁵.

O Estado torna-se, assim, na fonte de legitimação de um conhecimento oficial, prescrito e inscrito em programas de âmbito nacional, não sendo possível menorizar a existência de uma matriz transnacional das políticas curriculares, uma vez que “é nesse contexto que se institui, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando o controlo dos sistemas de ensino nacionais”⁵⁶.

Não sendo de modo algum um lugar neutro, tal como proclamado por vários filósofos, caso de Hobbes, Locke e Leibniz, analisados por Bourdieu⁵⁷ e Bobbio⁵⁸, o Estado é lugar de conhecimento, de um conhecimento poderoso e especializado, para Young⁵⁹, sendo que “o aspeto maios debatido do conhecimento poderoso é o poder. Poder é muito facilmente interpretado como poder sobre e, com frequência, como

⁵² *Ibid.*, p. 153.

⁵³ *Ibid.*, p. 29.

⁵⁴ Cf., entre outros autores, Gert Biesta, *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*, 2013a; *Knowledge, judgment and the curriculum: on the past, present of the future of the idea of practical*, 2013b.

⁵⁵ Cf. Carmen Teresa Gabriel, *Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional*, 2016; *Currículo e epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar*, 2011; Theodor Adorno, *Educação e emancipação*, 1971/2011.

⁵⁶ Cf. José Carlos Libâneo, *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar*, 2016, p. 144.

⁵⁷ Cf. Pierre Bourdieu, *Sobre o Estado*, 2014, p. 29.

⁵⁸ Cf. Norberto Bobbio, *Estado, governo, sociedade. Para uma teoria geral da política*, 2014.

⁵⁹ Cf. Michael Young, *Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?*, 2016, p. 35.

na política, em qualquer nível, poder sobre os outros. Entretanto diferentes disciplinas oferecem aos alunos diferentes tipos de poder”.

Face às ideias dominantes da pós-modernidade e do pós-estruturalismo, que tendem a acentuar o relativismo do conhecimento, torna-se crucial revalorizar o conhecimento escolar, como propõe Moreira⁶⁰, na medida em que “os padrões e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes. Faz-se necessária, além da imersão nos padrões do cotidiano, a imersão nos padrões das disciplinas”, tornando-se, ainda, necessária a interrogação “Como organizar o conhecimento escolar para se otimizar a aprendizagem?”⁶¹

Qualquer resposta, no quadro plural de perspectivas, exige uma abordagem da escola como lugar de conhecimento, sendo discutível que o lado negativo esteja num conhecimento nacional e que o lado positivo esteja associado ao conhecimento da quotidianidade e dos espaços locais.

Quando se fala em territorialização do conhecimento entender-se-á a busca da flexibilização do conhecimento e sua adaptação a contextos, espaços e lugares de sujeitos, não sendo possível argumentar que apenas o Estado é o local de definição do conhecimento escolar, ainda que as formas de currículo local não passem, na realidade, de um currículo nacional-oculto, quer pela ausência de formação de professores, quer pela intromissão do mercado, que rapidamente estabelece padrões nacionais para a sua exploração.

SUJEITO

Se o Estado é lugar de conhecimento, o sujeito é o referencial para esse conhecimento, essencialmente se for marcante na sua construção a subjetividade, assim perspectivada por Pinar⁶²: “Currículo, concebido como um verbo — *currere* — privilegia o conceito *de indivíduo* nos Estudos Curriculares. É um conceito, em si próprio, complexo. Cada um de nós é diferente, o que significa que cada um de nós tem uma imagem diferente, herdada geneticamente, assim como uma diferente educação, família e educadores, outros significativos e mais genericamente, em termos de raça,

⁶⁰ Cf. António Flávio Moreira, *Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares*, 2012.

⁶¹ *Ibid.*, 184.

⁶² Cf. William F. Pinar, *Foreword*, 2015, p. 11.

classe e gênero, por si próprios conceitos individualizados, infletidos por lugares, tempos e circunstâncias. Informado pela cultura e por outras forças homogeneizantes, cada um de nós é, ou pode ser, singular”.

Com as ideias pós-estruturalistas e pós-modernas são introduzidas na abordagem curricular perspectivas que proclamam a impossibilidade do conhecimento definido pelo Estado ser a base da construção do currículo; pelo contrário, o conhecimento não está no ensino, na transmissão de uma estrutura cognitiva, mas sim na subjetividade e identidade do sujeito, envolvido num devir sem fim, como defende Butler, citada pelas palavras de Salih⁶³ : “o sujeito de Butler não é um indivíduo, mas uma estrutura linguística em formação. A “sujeitidade” (*subjecthood*) não é um dado e, uma vez que o sujeito está sempre envolvido num processo de devir sem fim, é possível reassumir ou repetir a sujeitidade de diferentes maneiras”.

O sujeito é situado por Foucault⁶⁴ num contexto histórico, situado por entre as estruturas de poder, cuja hermenêutica é um princípio para o cuidado de si, que é “uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência”, pelo que “a necessidade do cuidado de si inscreve-se, pois, não somente no interior do projeto político, como no interior do *deficit* pedagógico”⁶⁵.

No texto que escreve sobre a hermenêutica do sujeito, o autor fala de “sujeito de ações, de comportamentos, de relações, de atitudes”⁶⁶, afirmando ao mesmo tempo que o professor ensina aptidões e capacidades, através da “mestria de competência, ou seja, a simples transmissão de conhecimentos, princípios, aptidões, habilidades, etc., aos mais jovens”⁶⁷. Assim, “o cuidado de si deve consistir no conhecimento de si”⁶⁸, situado em relações, “numa elaboração de si como objeto de

⁶³ Cf. Sara Salih, *Judith Butler e a teoria queer*, 2012, p. 11.

⁶⁴ Cf. Michel Foucault, *A hermenêutica do sujeito*, 2011, p. 9.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 35.

⁶⁶ *Ibid.*, p.53.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 116.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 63.

saber e de conhecimentos possíveis”, sendo professor ou o mestre “um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito”⁶⁹.

No argumento de que “subjetividade e universalidade não se excluem mutuamente, mas são as duas faces da mesma moeda”, Žižek⁷⁰ introduz nesta discussão do sujeito a subjetividade cartesiana e lacaniana, ou seja, a lógica de um sujeito racional e de um sujeito transitório e efêmero, respetivamente. Assim, para Žižek, a universalidade é um elemento fundamental da identidade do sujeito, sujeito esse que existe no plano de quatro lógicas: a lógica objetiva (presente nas estruturas categoriais da realidade), a lógica subjetiva (relacionada com a estrutura do raciocínio do sujeito), a lógica absoluta (ligada ao Espírito) e a lógica intersubjetiva (as relações entre os sujeitos finitos, seus desejos e pulsões). Trata-se da *universalidade concreta*, na qual se processa a individualização primária do sujeito, pela pertença à família e à comunidade local, e da *universalidade abstrata*, na qual ocorre a individualização secundária do sujeito, a partir do momento em que se sai do particular e faz-se parte do que é mais abstrato. Sendo que o universal nega o conteúdo particular, Žižek⁷¹ interpreta que “o primeiro passo para a universalidade concreta é negação radical da totalidade do seu conteúdo particular”, com base em dois argumentos principais. O primeiro corresponde à aceitação da universalidade neutra do *cogito* cartesiano: “o cogito cartesiano é a substância pensante neutra, comum a todos os seres humanos, indiferente ao género, e, como tal constitui o fundamento filosófico da igualdade política dos sexos”⁷²; o segundo, e enunciado por Laclau, que o autor cita, diz respeito ao universal vazio, contingente e particular: o Universal é vazio (...) e está sempre já preenchido, ou seja, hegemonzado por algum

⁶⁹ *Ibid.*, p. 117.

⁷⁰ Cf. Slavoj Žižek, *O sujeito incómodo. O centro ausente da ontologia política*, 2009, p. 229. Vide, ainda, deste autor: *A subjetividade por vir*, 2006; *Menos que nada. Hegel e a sombra do materialismo dialético*, 2013.

⁷¹ Cf. Slavoj Žižek, *O sujeito incómodo. O centro ausente da ontologia política*, 2009, p.103.

⁷² *Ibid.*, p. 111.

conteúdo contingente e particular, que age como seu substituto- em suma, cada Universal é o campo de batalha onde a multiplicidade dos conteúdos particulares luta pela hegemonia”, pelo que “o Universal afirma-se sempre na forma de um conteúdo particular, que pretende encarna-lo diretamente, excluindo assim qualquer outro conteúdo como meramente particular”⁷³.

Com efeito, e aplicando-se ao processo de mudança que os sujeitos têm na sua ligação ao sistema educativo, tanto pela sua pertença a escolas, como pela sua relação com o conhecimento, a universalidade afirma-se pelo particular, cujo absoluto subjetivo está interligado a uma lógica intersubjetiva, no sentido habermasiano.

CURRÍCULO: CONVERSAÇÃO COMPLEXA E DELIBERATIVA

A escola tem um papel fundamental na (des)construção do sujeito, pelo que a discussão em torno do conhecimento exige que se olhe quer para o passado como morada do futuro⁷⁴, quer para o presente, argumentando a este respeito Sampaio e Galian⁷⁵: “À luz da perspectiva de Norbert Elias, entendemos que tornar presente o fundo coletivo de conhecimento, as questões interdependentes presentes na prática social e desafiar o pensamento para novas possibilidades explicativas seria uma dimensão possível do trabalho escolar. Nesse sentido, se entendemos a escola como instituição que tem relação de função não só com o chamado “sistema”, mas também com as pessoas que a constituem, uma hipótese é que essas pessoas, vivendo nas configurações em redes de interdependência, podem fazer predominar a função de atendimento a suas necessidades de conhecimento. Com isso, avançarão no conhecimento objetivo, na compreensão da realidade e na sua orientação dentro dela”.

Este olhar sobre o comum e o singular, ou sobre o Estado e o Sujeito, torna possível o entendimento do currículo como uma

⁷³ *Ibid.*, pp. 111-112.

⁷⁴ Cf. William F. Pinar, *Foreword*, 2015.

⁷⁵ Cf. Sampaio, Maria das Mercês Sampaio e Cláudia Galian, *Norbert Elias e o conhecimento: contribuições para o debate sobre o currículo*, 2016, p. 156.

conversa o complexa – “em tempos que prevalece um cinismo, que parece ser são político e não  tico⁷⁶ – e deliberativa⁷⁷.

Conversa o complexa porque o currículo   a hermenêutica de um sujeito ou sujeitos não incorporados em procedimentos de standardiza o, numa busca analítica do passado que   futuro, que se torna presente, já que “o futuro não está   nossa frente, está atrás, oculto no passado, num tempo anterior a resultados escolares inscritos numa falsa competi o internacional que servem para os políticos esconder as suas próprias lacunas”⁷⁸. Quer dizer, assim, que “quando o passado se torna presente, podemos recomeçar o trabalho através das circunstâncias presentes”⁷⁹.

Conversa o deliberativa que significa, por um lado, a crítica da racionalidade tyleriana, agora ressignificada por conceitos e procedimentos de presta o de contas e responsabiliza o, no sentido de uma escola como negócio e de uma escola sem ideologia, como se fosse possível a utopia política de uma escola sem crenças, atitudes e comportamentos, despida de valores e baseada num conhecimento asséptico e, por outro, uma nova perspetiva de desenvolvimento do currículo, no sentido de produzir dinâmicas relacionadas com a aprendizagem dos alunos, “inspirada numa arte pedagógica poderosa⁸⁰, fortemente “ancorada numa pedagogia progressista e emancipatória” e “numa autonomia profissional responsável”⁸¹.

O currículo como conversa o complexa e deliberativa, que resgata a abordagem reconceptualista (mudança do paradigma técnico para o paradigma da compreensão humana) e a abordagem p s-reconceptualista (centrada na subjetividade, identidade e cosmopolitismo do sujeito), corresponde a uma nova concep o do desenvolvimento do currículo, numa desconstru o do bin mio currículo/instru o⁸², com marcas de

⁷⁶ Cf. William F. Pinar, *Working from within together*, 2017, p. 194.

⁷⁷ Cf. James C. Henderson, *A new curriculum development: inspiration and rationale*, 2015.

⁷⁸ Cf. William F. Pinar, *Foreword*, 2015, p. XI.

⁷⁹ *Ibid.*, p. XII. Ver, de igual modo, Donna Trueit, *Complexities of the complicated conversation*, 2017.

⁸⁰ Cf. James C. Henderson, *A new curriculum development: inspiration and rationale*, 2015.p. 1.

⁸¹ *Ibid.*, p. 7.

⁸² Cf. J. Daniel Castner, *Teaching for holistic understanding: inspirational events in study of practice*, 2015.

contestação do paradigma dominante do pensamento curricular, de cariz técnico, normativo e burocrático, mostra uma imagem fragmentada do desenvolvimento do currículo, no contexto de um sistema de *accountability*, pois o racional de Tyler é, ainda, uma forte estrutura presente no desenvolvimento do currículo, definindo as práticas curriculares de forma estandardizada, como se o currículo fosse uma pintura só de números.

Com efeito, “a gestão estandardizada está focada nos resultados de testes estandardizados é uma contínua batalha para acrescentar valor-acrescentado ao ano anterior”⁸³, sabendo-se que “o currículo nacional idolatra uma gestão estandardizada para um grau insuportável”⁸⁴, explorado pelo neoliberalismo de forma hábil nas escolas. No entanto, este autor não coloca em causa os *standards*, mas sim o seu uso padronizado no desenvolvimento do currículo, acreditando que a batalha pela educação pública consiste em reconhecer a existência de dois campos distintos: um, que em reforça a educação emancipatória, outro, que reproduz um controlo totalitário, pelo que perspetivar a educação mediante o currículo que é um projeto que se afirma no quotidiano das escolas como conversação complexa e deliberativa significa tão-só lutar aspetos como a reconstrução do pessoal, perspetivas diferentes, equidade e uma cultura centrada no que acontece nas salas de aula⁸⁵.

A este respeito, e em concordância com um currículo que é a expressão de multiplicidades e de microações afirmativas quotidianas, Veiga-Neto⁸⁶ insiste numa teoria que considere o particular como objeto de discussão, pois “no campo educacional brasileiro, temos generalizações demais, certezas demais, lugares-comuns demais, grandiloquências demais”⁸⁷ e que acrescente a experiência humana, sendo que “o valor de uma experiência é, antes, uma função da transformação que a experiência acarreta naqueles que são por ela atravessados”⁸⁸. O currículo, nesta perspetiva, é uma conversação com o escopo de “problematizar o

⁸³ *Ibid.*, p. 87.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 88.

⁸⁵ Cf. Boni Wozolek, *Deliberative conversation: possibilities of equity in everyday schooling*, 2015.

⁸⁶ Cf. Alfredo Veiga-Neto, Alfredo, *Prefácio*, 2014, p. 8.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 8.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 9.

microfísico das práticas sociais, e mais especialmente, das suas práticas educacionais”⁸⁹.

Ainda na afirmação do currículo como conversação complexa (e também deliberativa) Pinar⁹⁰ reconhece que a abrangência de uma tal conversação envolve relações entre subjetividade, cosmopolitismo e internacionalização, na argumentação que subjetividade é uma asserção desconstruída do sujeito, cosmopolitismo é uma reconstrução subjetiva numa dinâmica de mundialidade e internacionalização é um processo de diálogo intercultural.

UMA NOTA FINAL

Um apontamento final não sobre o que foi dito, mas sobre as tecnologias que são sempre a base da construção do currículo, no pressuposto de que não poder haver currículo sem tecnologia, dada a essencialidade da comunicação na relação pedagógica. Por isso, as tecnologias contribuem ao mesmo tempo para o reforço da transmissão cultural e cognitiva e para a individualização do sujeito, fazendo do currículo uma conversação ainda mais complexa e deliberativa. Numa posição crítica acerca como o conhecimento é abordado na escola, Duarte diz que, não podendo ser ignoradas, as tecnologias no interior da escola, o uso dessas tecnologias não gera, por si mesmo, o acesso livre e pleno ao conhecimento”, cabendo à escola “a condução dos alunos pelas sendas do saber sistematizado”⁹¹.

Posição idêntica é defendida por Lipovetsky⁹², escrevendo, na análise dos fundamentos de uma civilização do ligeiro, que “os métodos escolares assentam nos valores do esforço e da disciplina, na lentidão e na progressividade controlada, em exercícios repetidos e programas impostos tendo em vista uma aquisição de tipo sistemático”. Tal antagonismo alimenta a ideia revitalizada de uma sociedade sem escola, o que para Lipovetsky⁹³ ganha terreno em autores anteriores, como Illich, não

⁸⁹ *Ibid.*, p. 7.

⁹⁰ Cf. William F. Pinar, *Foreword*, 2015.

⁹¹ Cf. Newton Duarte, *Relações entre conhecimento escolar e liberdade*, 2016, p. 321.

⁹² Cf. Gilles Lipovetsky, *Da leveza. Para uma civilização do ligeiro*, 2016.

⁹³ *Ibid.*, p. 321.

aceitando o que diz Serres sobre a Internet: “torna inútil a escola, os professores e as disciplinas, pois todo o saber está acessível a todos, já foi transmitido para sempre e em toda a parte”.

Perante a sociedade da informação, o autor discorda que a mesma signifique o fim da escola, sendo certo que o conhecimento das tecnologias e sobretudo o modo como a informação é transformada em conhecimento, pois “quanto mais numerosos são os conteúdos disponíveis, mais crucial é a forma de interpretá-los, escolhê-los, organizá-los e ordená-los: a informação “bruta” não é sinónimo de conhecimento verdadeiro. O universo do digital pode “encher” as cabeças, mas não tem o poder de criar “cabeças bem-feitas”: o progresso tecnológico não é o processo cognitivo; estar ligado não é suficiente para pensar”⁹⁴.

Em suma, o estudo das teorias curriculares exige a discussão do Estado e do sujeito como conceitos fundamentais de uma conversão curricular e complexa em torno do conhecimento, em cuja hibridez têm de ser consideradas as tecnologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor (1971/2011), *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.

Alves, Maria Palmira (2001). *A (des) construção do currículo: o papel dos professores na avaliação dos alunos* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Biesta, Gert (2013a). *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica.

Biesta, Gert (2013b). Knowledge, judgment and the curriculum: on the past, present of the future of the idea of practical. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (5), 684-696.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 321.

Bobbio, Norberto (2014). *Estado, governo, sociedade. Para uma teoria geral da política* (19ª ed.). Paz e Terra São Paulo: Paz e Terra.

Bourdieu, Pierre (2014). *Sobre o Estado*. Lisboa: Edições 70.

Castner, Daniel J. (2015). Teaching for holistic understanding: inspirational events in study of practice. In J. C. Henderson *et al*, *Reconceptualizing curriculum development. Inspiring and informing action* (pp. 39-53). New York: Routledge.

DIAS DA SILVA, Roberto (2016). Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), 158-185.

DUARTE, Newton (2016). Relações entre conhecimento escolar e liberdade. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), 78-103.

ESTRELA, Maria T. (2011). Complexidade da epistemologia do currículo. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. Moreira & A. Mouraz (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp.29-36). Porto: Porto Editora.

FERNANDES, Preciosa (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.

FOUCAULT, Michel (2010). *Nascimento da biopolítica*. Lisboa: Edições 70.

Frankfurt, Harry G. (2016). *Sobre a desigualdade*. Lisboa: Gradiva.

GABRIEL, Carmen T. (2011). Currículo e epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. Moreira & A. Mouraz (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp.37-43). Porto: Porto Editora.

GABRIEL, Carmen T. (2016). Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), 104-131.

GOLDSTEIN, Philip (2005). *Post-Marxist theory. An introduction*. New York: State University of New York Press.

HENDERSON, James C. (2015). A new curriculum development: inspiration and rationale. In J. C. Henderson *et al*, *Reconceptualizing curriculum development. Inspiring and informing action* (pp. 1-33). New York: Routledge.

HONNETH, Axel (1999). *Teoria crítica*. In A. Giddens & J. Turner (Org.), *Teoria social hoje* (pp. 503-552). São Paulo: Editora NESP.

HORKHEIMER, Max (1937/2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.

KEMMIS, Stephen (1988). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata

KLIEBARD, Herbert (1977). Curriculum theory: give me for a instance. *Curriculum Inquiry*, 6 (4), 257-269.

LIBÂNEO, José C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), 38-63.

LIPOVETSKY, Gilles (2016). *Da leveza. Para uma civilização do ligeiro*. Lisboa: Edições 70, 2016.

MACDONALD, James (1975). *Curriculum theory as intentional activity*. Paper presented at Curriculum Theory Conference, Charlottesville, VA.

Masschelein, Jan, & Simons, Maarten (2013). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica.

MOREIRA, António F. (2012). Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *RBP AE*, 28 (1), 180-194.

MORGADO, José C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.

PACHECO, José A. (1996). *Currículo: teoria e práxis (3ª ed.)*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José A. (2000). Teoria curricular crítica: as contradições (e dilemas) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (3), 49-71.

PACHECO, José A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (137), 383-400.

PACHECO, José A. (2011). Curriculum studies: the state of the field. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. Moreira & A. Mouraz (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp.10-28). Porto: Porto Editora.

PACHECO, José A. (2012). Curriculum Studies: what is the field today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8 (1), 1-25.

PACHECO, José A. (2013). Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. *Revista e-Curriculum*, 11 (1), 6-22.

PACHECO, José A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José A. (2016). Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), 64-77.

PACHECO, José A. (2017). Pinar's influence on the consolidation of Portuguese curriculum studies. In M. A. Doll (Ed.), *The reconceptualization of curriculum studies. A festschrift in honor of William F. Pinar* (pp.130-136). New York: Routledge.

PACHECO, José A., & Marques, Micaela (2014). Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In M. R. Oliveira (Org.), *Professor: formação, saberes e problemas* (pp. 105-136). Porto: Porto Editora.

PACHECO, José A., & Sousa, Joana. O (pós-crítico) na desconstrução curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9 (18), 65-74. Doi:10.20952/revtee.2016v19iss17pp 65-74.

PINAR, William F. (1975). *Curriculum theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley, CA; McCutchan.

PINAR, William F. (2015). Foreword. In J. C. Henderson *et al*, *Reconceptualizing curriculum development. Inspiring and informing action* (pp. XI-XVI). New York: Routledge.

PINAR, William F. (2017). Working from within, together. In M. A. Doll (Ed.), *The reconceptualization of curriculum studies. A festschrift in honor of William F. Pinar* (pp. 194-205). New York: Routledge.

SALIH, Sara (2012). *Judith Butler e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
Sampaio, Maria M., & Galian, Cláudia (2016). Norbert Elias e o conhecimento: contribuições para o debate sobre o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), 132-157.

SANTOS, Boaventura (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-215.

SNYDER, Timothy (2016). *Terra negra. O holocausto como história e aviso*. Lisboa: Bertrand Editora.

TADEU DA SILVA, Tomaz (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

TRUEIT, Donna (2017). Complexities of the complicated conversation. In M. A. Doll (Ed.), *The reconceptualization of curriculum studies. A festschrift in honor of William F. Pinar* (pp. 161-169). New York: Routledge.

TYLER, Ralph (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The Chicago University Press.

VEIGA-NETO, Alfredo (2014). Prefácio. In A. Ribetto (Org.), *Políticas. Poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)* (pp. 7-10). Rio de Janeiro: Lamparina/PAPERJ.

WOZOLEK, Boni (2015). Deliberative conversation: possibilities of equity in everyday schooling. In J. C. Henderson *et al*, *Reconceptualizing curriculum development. Inspiring and informing action* (pp. 99-109). New York: Routledge.

YOUNG, Michael F. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), 18-37.

ŽIŽEK, Slavoj (2006). *A subjetividade por vir*. Lisboa: Relógio D'Água.

ŽIŽEK, Slavoj (2009). *O sujeito incómodo. O centro ausente da ontologia política*. Lisboa: Relógio D'Água.

ŽIŽEK, Slavoj (2013). *Menos que nada. Hegel e a sombra do materialismo dialético*. Lisboa: Relógio D'Água.

- IV -

CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: QUE PAPEL PARA O PROFESSOR?

José Carlos Morgado⁹⁵

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do currículo, a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e dos resultados educativos e os modelos de organização pedagógica que prevalecem nas escolas continuam na agenda das políticas educacionais em Portugal, o que consigna uma clara centralidade à atuação dos professores, nomeadamente às estratégias e metodologias de trabalho que utilizam e às soluções que engendram para dar resposta aos reptos com que diariamente se deparam. Uma centralidade que permite reconhecer a *relevância educativa* do trabalho docente (Sanches, 2016), bem como a sua influência no sucesso educativo dos estudantes e no êxito ou fracasso das reformas educativas.

As questões que acabamos de referir ganham um revelo acentuado se tivermos em conta a catadupa de mudanças a que a sociedade atual tem estado sujeita e que tem canalizado novos desafios para a escola, que se vê a braços com solicitações e problemas até há bem pouco tempo inimagináveis.

Partindo de algumas dessas mudanças, pretendemos ao longo do texto refletir sobre o seu impacto quer ao nível do currículo, quer das políticas educativas que o conformam, quer, ainda, do trabalho

⁹⁵ *Universidade do Minho, Portugal*

jmorgado@ie.uminho.pt

desenvolvido pelos professores nas escolas. Em momento posterior, propomos algumas ruturas que consideramos cruciais para que a escola se sintonize com as expetativas que nela se depositam atualmente, se reconfigure em função de ambientes cada vez mais complexos e exigentes e responda, com sabedoria, à necessidade de formar *cidadãos de corpo inteiro*, isto é, capazes de cumprir os deveres a que estão obrigados e de usufruir dos seus direitos de participação, essenciais a uma *consciência cívica bem formada* (Carneiro, 2009). No fundo, uma escola capaz de fazer da sua missão educativa um esteio de esperança e um modo de projetar um futuro mais aprazível.

Para o efeito, estruturámos o texto em três segmentos principais. O primeiro, em que abordamos algumas mudanças que têm perpassado a sociedade contemporânea, fazendo emergir novas dinâmicas sociais e desencadear uma efetiva mudança paradigmática, com reflexos tanto a nível individual como coletivo.

O segundo, em que analisamos alguns dos principais efeitos que essa mudança de paradigma tem gerado [e continua a gerar] a nível educativo, nomeadamente ao nível das políticas educativas, do campo do currículo e do trabalho que os professores desenvolvem nas escolas.

Por fim, um terceiro segmento em que nos debruçamos sobre alguns dos principais desafios a que urge dar resposta de modo a poder (re)valorizar a profissão docente e a garantir a melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo que presta à comunidade em que se insere.

NOVAS DINÂMICAS SOCIAIS NUM MUNDO EM MUDANÇA

Parece não suscitar controvérsia a afirmação de que vivemos num contexto pejado de *mudanças de banda larga*, com impactos significativos em diversos quadrantes sociais. Uma série de mudanças tão intensas e aceleradas que levam Carneiro (2003: 11) a afirmar que “a vertigem tecnológica” se apoderou do nosso quotidiano e desencadeou um processo transformacional a que não é alheia a emergência de uma estrutura social em rede, hoje visível em praticamente todos os domínios da atividade humana.

Associados a esse processo transformacional existem pelo menos três fenómenos que, embora de forma necessariamente breve, não podemos deixar de referir: (i) a *globalização*; (ii) o *neoliberalismo*; e (iii) aquilo que Lipovetsky (2016) denomina como “*era da leveza*” para se referir ao

mundo material leve, fluido e móvel em que nos encontramos inseridos atualmente.

Relativamente à **globalização**, esta tem sido sobejamente reconhecida como um fenómeno que, direta ou indiretamente, influencia as nossas vidas de forma significativa, já que nos recoloca, em termos temporais e espaciais, em terrenos cada vez mais amplos e globais, conformados e geridos coletivamente. De facto, como génese, expansão e/ou consolidação de relações sociais, económicas e políticas, a globalização tem fomentado a interdependência entre diferentes países do mundo, sendo portadora tanto de oportunidades relevantes como de ameaças preocupantes. Daí a necessidade de diversificarmos o nosso olhar não só para dar conta das inter-relações que este fenómeno tem gerado entre o individual e o comunitário, o público e o privado ou o global e o local, mas também para estarmos atentos às disparidades que tem provocado, sobretudo no fosso que existe entre os mais ricos e os mais pobres, num mundo em que o progresso e a riqueza teimam em conviver com a pobreza mais imoral.

Tais disparidades resultam do facto de a globalização, em muitos casos, ter avivado a distância entre os que lutam pelos interesses individuais e os que defendem o bem-comum e de ter produzido um impacto significativo na rutura dos principais laços sociais, com consequências tanto na perda de centralidade de muitas instituições e/ou agências socializadoras como na (re)valorização do ator social, seus interesses, expectativas e interações, o que, na opinião de Touraine (2005), contribuiu para a afirmação de tendências claramente individualistas e para a redução do espaço de ação do governo de cada país.

Em termos económicos, a globalização dinamizou a expansão do sistema capitalista, ao contribuir para a internacionalização da produção, a expansão da economia de mercado e a abertura da economia nacional ao comércio internacional, alimentando a ideia de que se trata de imperativos essenciais para a captação de recursos e a melhoria financeira de cada país. Contudo, Petrella (2002:19) alerta para a necessidade de ter em conta que esta pressão económica, exercida sobretudo por forças que operam a nível transnacional, tem veiculado a afirmação de “concepções e políticas destrutivas do bem comum, as quais fazem dos valores e dos critérios próprios da economia capitalista de mercado os valores e os critérios exclusivos de referência e de medida daquilo que é bom, útil e necessário.”

A globalização, a expansão do sistema capitalista e as ideias que lhe serviram de esteio contribuíram para que, em finais de 1970, se começasse a afirmar o que hoje se designa por **neoliberalismo** (ou capitalismo

financeiro) para identificar um conjunto de ideias políticas e económicas que defendem a não participação do estado na economia, devendo essa possibilidade ser transferida para o mercado, a livre circulação de capitais e a privatização dos serviços públicos. Trata-se de uma corrente política cujos defensores acreditam ser mais eficiente em termos económicos e sociais, uma vez que faz da capacidade individual, da racionalidade empresarial, da competitividade e da produtividade os seus principais sustentáculos.

Na opinião da Han (2015: 15), o neoliberalismo, como “forma de mutação do capitalismo, transforma o trabalhador em empresário”, responsabilizando-o pelos seus sucessos ou fracassos, contribuindo para que “a exploração alheia” se transforme em “autoexploração”. Sendo um sistema inteligente e eficaz, Han considera que o neoliberalismo consegue explorar a liberdade de cada indivíduo, servindo-se para o efeito de referentes tais como “a emoção, o jogo e a comunicação”, o que permite que hoje se fale em “capitalismo da emoção”, um tipo de capitalismo que induz e maximiza o consumo através do recurso a emoções que estimulam a compra e engendram necessidades. Trata-se de um sistema eficaz pois, em última instância, “não consumimos coisas, mas sim emoções”, o que confere a esse campo de consumo carácter ilimitado (*idem*: 56).

Os aspetos que acabamos de referir conduziram à emergência de um terceiro momento caracterizador da sociedade em que vivemos e que Lipovetsky (2016) designa como *era da leveza*, entendida aqui como “um princípio de organização social, um valor estético e tecnológico que, na era hipermoderna”, se tornou fundamental. Na opinião do autor (*idem*: 12-14) a leveza deixou de se limitar “a um doce devaneio poético” e passou a fazer parte do nosso quotidiano em diversas áreas tais como: a moda; o *design*; a decoração, a arquitetura; a energia – onde se reclama uma “mutação energética” baseada em energias renováveis capaz de contrariar o esgotamento de recursos naturais; a “relação com o corpo” – com a proliferação dos livros de dietas, o consumo de produtos *light*, a frequência dos ginásios de *fitness*, com o intuito de manter corpos lisos e esguios que permitam alimentar uma “cultura que se tornou lipófoba”... enfim, uma série de imperativos que conduziram ao “triumfo da leveza”. No fundo, uma mudança cultural que está a transformar o Mundo e permite a Lipovetsky (2016: 14) afirmar que caminhamos para uma *civilização do ligeiro*:

Vivemos numa era do triunfo da leveza, tanto no sentido literal como metafórico do termo. É uma

cultura quotidiana de ligeireza mediada pelos *mass media* que nos governam, o universo do consumo que não deixa de exaltar os referenciais hedonistas e lúdicos. Através dos objetos, dos lazeres, da televisão, da publicidade, difunde-se um ambiente de divertimento permanente e de incitamento ao “gozo” dos prazeres imediatos e fáceis. Substituindo a coerção pela sedução, o dever pelo hedonismo, a solenidade pelo humor, o universo consumista tende a exibir-se como um universo aliviado de toda a gravidade ideológica, de toda a espessura de sentido. O ligeiro, entendido no primeiro ou no segundo sentido, tornou-se um dos grandes espelhos onde se reflete a nossa época.

Só que, na civilização do ligeiro, o futuro passou a circunscrever-se mais ao imediato. Um facto que permitiu a Innerarity (2009: 13-14) falar em “tirania do presente” para se referir à sobrevalorização que fazemos do curto prazo e do aqui e agora (*just in time*), com as consequências que daí resultam: a desestruturação da nossa relação com o tempo e o surgimento de uma autêntica *miopia temporal* que nos impede de projetar o futuro a longo prazo.

Este conjunto de mudanças provocou a emergência de um novo estilo de sociedade, bem diferente do anterior. Rapidamente vimos definhando uma sociedade “estável, simples e repetitiva” típica da era moderna, que vigorou ao longo de quase todo o Século XX, em que “a memória dominava o projeto” e os princípios se mantinham imutáveis, para dar lugar a um modelo social bem mais instável, inventivo e inovador, em que “o projeto se sobrepôs à memória (...) e os modelos são constantemente postos em causa” (Carneiro, 2003: 11). Ora, esta alteração teve reflexos na educação que de repente se viu inundada de novas exigências e na contingência de ter de se reestruturar.

A MUDANÇA DE PARADIGMA E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

A mudança de paradigma que acabamos de referir não pode dissociar-se da passagem de políticas de carácter mais fechado e mais rígido, cujos referentes eram, na ótica de Han (2015), a *disciplina, o corpo* como força produtiva e a *exploração do indivíduo*, para políticas em que os referentes passam a ser processos psíquicos e mentais, o que contribuiu

para que a disciplina corporal desse lugar à otimização mental e a exploração cedesse lugar à autoexploração. Uma mudança cujos reflexos se fizeram sentir em diversos quadrantes, em particular na educação, especificamente ao nível das *políticas educacionais*, do *currículo* e do *trabalho que os professores desenvolvem* nas escolas, aspetos a que nos referimos de seguida.

Em relação às **políticas educacionais**, importa registar o facto de a globalização ter contribuído para que a atuação de certos organismos supranacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Comissão Europeia (CE), OCDE – interferisse nas tomadas de decisão dos Estados, que veem definhar cada vez mais o seu poder interventivo e o seu protagonismo em matéria educativa. Essa interferência, que surge na confluência de vários processos – definição de *standards*, avaliação em larga escala, melhoria da qualidade e da eficiência, importância das estatísticas de educação nas tomadas de decisão –, tem gerado visões estandardizadas da realidade e conseguido ocultar determinadas diferenças (Borer & Lawn, 2013).

Além dos aspetos referidos, Seabra (2015: 80) lembra que existe um outro processo, fundamental na configuração e concretização das políticas educativas contemporâneas: “a criação e difusão de discursos sobre educação que assumem um carácter de conceitos-chave, difundidos e promovidos como base de *boas práticas*”. Tais discursos, bem como os conceitos que veiculam, ignoram “a pluralidade dos contextos” e pactuam com a “desterritorialização de políticas” (*ibid.*), facilitando a afirmação do que Steiner-Khamsi (2012) designa como *reformas viajantes*, para identificar reformas que decorrem de políticas que perderam a ligação com os grupos e os contextos onde foram geradas, através da naturalização das decisões locais e conseqüente externalização, tornando-se por isso mais globais e mais desenraizadas em termos simbólicos, geográficos e temporais. A este respeito, Steiner-Khamsi (2010) lembra que a *descontextualização* – a nível político, económico ou social – tem sido uma prática inerente à *transferência de políticas* e de *conceitos educativos*, atenuando conflitos na implementação de processos internos de reforma que são alvo de contestação, uma vez que se alimenta a ideia de serem medidas políticas decididas externamente. Demonstrativas dessas políticas e dessas *reformas viajantes* são, por exemplo, as mudanças educativas implementadas pelo governo na anterior legislatura em Portugal. A pretexto da recuperação económica do País e conseqüente imposição de medidas mais restritivas, recorreu à externalização para legitimar decisões a favor da racionalização da rede escolar e da afirmação de um modelo educativo estruturado em torno de

conteúdos considerados essenciais e de *metas curriculares*, que sobrevalorizava os resultados e recorria à avaliação externa através de testes e exames nacionais, numa lógica utilitarista, o mais quantificável possível.

Em suma, para além da influência da globalização e das instituições transnacionais e/ou supranacionais na definição e implementação das políticas educativas [e curriculares] em cada contexto, é necessário não descurar, como sugere Morgado (2010), as argumentações neoliberais que as aconchegam e se materializam num conjunto de estratégias que, sob a égide da eficácia da escola, da flexibilização da oferta educativa, da racionalização dos dinheiros públicos, da rentabilização de recursos, da melhoria da qualidade do ensino, pretendem sobretudo cativar a adesão do senso comum e aplicar à instituição escolar esse maniqueísmo intelectual que tende a deteriorar e desvalorizar a imagem do público, a exaltar as bondades do mercado e a servir determinados interesses mais particulares.

O figurino político que acabamos de caracterizar acaba, inevitavelmente, por se refletir no **currículo** que se desenvolve nas escolas. Nesse domínio, Pacheco (2015: 1) afiança que existe uma “similaridade curricular presente nas governamentalidades centradas em resultados e em *standards*”, numa perspetiva a que não são alheias nem a regulação do espaço nacional da educação por políticas transnacionais e supranacionais, nem a afirmação de “uma nova racionalidade *tyleriana*”. Uma nova racionalidade que o autor (*ibid.*) considera ser uma consequência do movimento global de reforma da educação, direcionado para “a estandardização, a prestação de contas, os testes à larga escala e a competição centrada na lógica de mercado”.

Em Portugal, os efeitos destas políticas e, em particular, os efeitos homogeneizadores da globalização têm gerado a *uropeização da educação* conduzindo, como reiteram Seabra, Morgado e Pacheco (20012), à adoção de políticas orientadas para os resultados de aprendizagem, ao controlo curricular através da avaliação, ao escrutínio da atividade docente através da avaliação e da prestação de contas, ao retorno ao *core curriculum* e revalorização da estrutura disciplinar que o tem caracterizado.

Os aspetos que referimos corroboram a constatação de Lima (2012: 22), ao afirmar que quase todos os programas dos governos dos Estados-membros da União Europeia adotam “uma visão focalista, centrada de forma relativamente insular na importância dos exames nacionais, das ‘competências-chave’, das ‘qualificações básicas’ ou dos ‘saberes fundamentais’”, o que revela uma “visão amputada e fragmentada do

currículo escolar” e viabiliza o estreitamento da educação pública, subjugada agora a imperativos de ordem económica e financeira, em detrimento dos princípios emancipatórios, humanistas e democráticos que deviam norteá-la.

Não restam dúvidas de que todo este cenário gera efeitos muito significativos ao nível do **trabalho dos professores** nas escolas. É nesta ordem de ideias que Pacheco (2015: 3) considera que o vendaval globalizador e as constantes vagas políticas que nos envolvem têm viabilizado o recurso a palavras-chave que consubstanciam uma retórica de “controlo docente”, como consequência de associar a escola e seus resultados de aprendizagem a padrões de desempenho, o que tem contribuído para que o professor se preocupe mais com a implementação das políticas governamentais do que com as respostas que é necessário dar aos alunos. Uma situação a que não é alheia a afirmação de *novas formas de governação curricular* (*ibid.*: 5) que fazem da *escolarização escrita*, da *linguagem das competências*, da *avaliação em larga escala* e da *prestação de contas* as suas traves-mestras.

Importa ainda referir que, na ótica de Biesta (2013: 41), estas formas de governação curricular envolvem o professor numa constante “recontextualização performativa”, resultante de uma “coerção avaliativa que abrange tanto o nível dos discursos como o das práticas curriculares e sobrepõe as questões técnicas às pedagógicas”, em particular as que se relacionam com “a eficiência e eficácia do processo educacional”. Este processo de recontextualização faz parte de uma *cultura de performatividade* que, na opinião de Morgado (2014), veicula um *profissionalismo controlado* e relega os professores para a posição de meros técnicos curriculares, preocupados sobretudo com o cumprimento das suas obrigações legais e a implementação das orientações gerais das políticas educativas.

Impõe-se, neste momento, colocar as seguintes questões:

- Será possível alterar toda esta situação? Como?
- Que podem fazer as escolas e, em particular, os professores para recuperarem o protagonismo que outrora lhes coube?
- Será viável uma efetiva alteração do modelo educativo que tem imperado sobretudo ao longo do Século XXI?

DESAFIOS POLÍTICOS, ECONÓMICOS E CURRICULARES

Qualquer mudança do paradigma educativo tem de envolver a escola e, sobretudo, os professores que aí trabalham, no pressuposto de

que essa a mudança decorrerá de uma rutura com práticas e rotinas há muito instaladas, independentemente de existirem outras alterações que se situam a um nível mais macro e que dependem de outros decisores e de condições alheias à própria instituição escolar.

A escola pública, enquanto espaço de exercício da cidadania, a todos diz respeito. Mais do que uma resposta social, “a escola é uma ação conjunta, com a participação direta de pais, alunos e professores, para além de outros intervenientes” (Pacheco, 2015: 7). Por isso, as transformações a que tem estado [e vier a estar] sujeita exigem de todos nós um olhar atento, um debate alargado e uma tomada de posição.

Contudo, é necessário compreender que não é justo assacar à escola certas responsabilidades que incumbem à própria sociedade, nem continuar a alimentar a ideia de que a escola, por si só, consegue diluir as assimetrias e desigualdades sociais a que muitos estudantes estão sujeitos. É nesta linha de pensamento que Lima (2012: 15) lembra que a “atribuição de uma centralidade inédita à educação e ao conhecimento, na agora designada ‘sociedade da aprendizagem’ e ‘sociedade cognitiva’”, embora se possa considerar relevante, tende “a exagerar o poder da educação e do conhecimento, atribuindo-lhes propriedades salvíficas” que não possuem, além de os subjugar “a funções restritas e de carácter predominante utilitarista de que resulta a sua desvalorização em termos substantivos e o esbatimento das suas potencialidades críticas e transformadoras”.

Esclarecido este ponto prévio, importa agora identificar alguns desafios que julgamos nucleares para a melhoria da escola e para o desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo assim para revalorizar o seu estatuto e a sua imagem em termos sociais. Dos múltiplos desafios que poderíamos identificar, por questões de economia, decidimos centrar a nossa atenção em apenas quatro aspetos que, pela sua centralidade e importância, vimos referindo há já algum tempo (Morgado, 2010, 2014).

Em primeiro lugar, a necessidade de a **educação se assumir como um desígnio nacional**. É preciso que as pessoas compreendam que pensar a educação é pensar a sociedade no seu todo, isto é, no seu património cultural, nos seus valores, nas suas ambições e nas suas utopias. Só assim a escola poderá converter-se num espaço de participação social, num referente de cultura e num local de vivência democrática.

Só que, esse ensejo implica uma mudança das políticas públicas, o que permitirá que se (re)valorize o papel e a missão da escola em termos políticos e sociais. Daí a necessidade de implementar um projeto político nacional que promova a defesa da escola pública, como garante da

aquisição e distribuição equitativa de um bem comum, e de assegurar modalidades de intervenção e regulação que devolvam poder de decisão ao Estado, que deve assumir um papel determinante nesse processo. Tal projeto, para além de manter a universalidade no acesso à educação, garantirá a igualdade de oportunidades a todos, independentemente do estrato socioeconómico de que provêm.

Porém, não deixando de reconhecer a necessidade de mudar e melhorar as políticas e os serviços públicos, a concretização deste desiderato implica que se deixe de falar apenas em *Reforma do Estado* e se passe a falar também de *Reforma do Mercado*, sobretudo se tal reforma garantir mais regulação do sector económico e financeiro e menos disparidades entre os poderosamente ricos e os excessivamente pobres. Além disso, seria muito profícuo que, ao mesmo tempo que procedesse a uma *reforma do mercado*, que obrigasse a que os organismos (nacionais e internacionais) que têm condicionado a atuação dos governos e a educação em cada País definissem políticas alternativas para reforço da autonomia das escolas, que consignassem aos professores e demais agentes educativos poderes de decisão curricular e que criassem condições e gerassem apoios que permitissem desenvolver inovações educativas. Em suma, reformas que diluam a obsessão compulsiva pela estandardização que se instalou em diferentes áreas, em particular na educação onde generalizou o que Hargreaves e Fink (2007: 21) designam como “solução de tamanho único” para identificar um modelo educativo que veicula os mesmos programas para todos os estudantes e privilegia uma única forma de os ensinar.

Em segundo lugar, a necessidade de perfilar um **conceito de currículo diferente** do que tem imperado nos sistemas de ensino. Em vez de um conjunto de “matérias” previamente definidas e estruturadas centralmente, de forma a serem transmitidas e implementadas na prática [plano], o currículo deve resultar de uma construção participada e de uma partilha assumida de poderes e responsabilidades (Morgado, 2002), permitindo que os vários intervenientes no processo educativo se sintam corresponsabilizados pela conceção e realização desse projeto formativo comum. Trata-se, como refere Sousa (2004, p. IV), da “passagem de um currículo técnico, pressupostamente asséptico, porque hermeticamente fechado e por isso descontextualizado, para um currículo que toma consciência crítica do seu território enquanto subsistema de um sistema mais amplo onde jogam múltiplas pressões de natureza política, económica, social e cultural”.

Esta mudança conceitual permitirá uma visão de currículo mais ampla e menos circunscrita a um contexto específico, por isso mais consonante com os desígnios que a nível internacional se auguraram para a educação: a sua internacionalização⁹⁶. Um fenómeno que poderá facilitar a afirmação de um *cosmopolitismo democrático*⁹⁷ – que viabiliza uma ampla representação cultural, os direitos humanos e a justiça social – e a conceção e implementação de um **currículo cosmopolita**, “mais sensível às exigências da globalização, que abra espaço para a discussão das dimensões culturais, económicas, políticas e interpessoais das relações internacionais” (Moreira & Ramos, 2015: 29)⁹⁸. Tais propósitos não procuram sintonizar-se com as exigências do mercado de trabalho global, apenas de ter em conta que o desenvolvimento social e cultural se tem procurado inscrever no cânone de uma sociedade multicultural, que pensa e age em termos globais (Rizvi, 2010, *apud* Moreira & Ramos, 2015).

No fundo, o que se pretende é ***substituir uma visão mais tradicionalista e ortodoxa de currículo***, que prevaleceu durante muito tempo [e ainda prevalece em alguns casos], em que o currículo se restringia aos conteúdos a transmitir de forma espartilhada, dada a sua organização disciplinar. Ora, o que defendemos não é a extinção das disciplinas, apenas a diluição das suas fronteiras de modo a promover a interdisciplinaridade, estimular a interligação e articulação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento e a introdução de temas oriundos de cada contexto específico e que enriquecem o currículo que se concretiza nas

⁹⁶ Referimo-nos a Internacionalização no sentido que é utilizado por Moreira e Ramos (2015), isto é, como uma interdependência entre nações, embora com forças e intensidades desiguais, tanto no domínio da tecnologia, da economia e do conhecimento, como das pessoas, dos valores e das ideias.

⁹⁷ Importa alertar para o facto de existirem duas perspetivas, e por consequência, dois discursos sobre o conceito de cosmopolitismo – o *neoliberal* e o *democrático* –, que têm subjacentes ideologias distintas quer em relação à comunidade, quer em relação à reforma curricular (Moreira & Ramos, 2015). No nosso caso referimo-nos à perspetiva democrática.

⁹⁸ Embora o cosmopolitismo seja, por norma, associado mais a um movimento disciplinar e interdisciplinar do que a uma *doutrina específica*, não podemos esquecer que se trata de uma *política* que está na base de um amplo *movimento internacional* que visa transformar o mundo, catapultando-o para lógicas inter e multiculturais. O cosmopolitismo é uma prática essencial para a transformação e a conceção de um mundo social de horizonte mais aberto e mais plural (*ibid.*).

escolas. Além disso, numa perspectiva cosmopolita o currículo deve fazer do estudante e da cultura os seus principais pilares de apoio e deve perfilhar os valores da inovação, da flexibilidade, da convivência intercultural, da justiça, da democracia e da paz.

O terceiro aspeto que importa referir circunscreve-se à necessidade de **restaurar o clima de confiança entre o Ministério da Educação (ME) e os Professores**. Em muitos contextos, as reformas no domínio da educação, em vez de criarem condições para reforçar a identidade profissional e a melhoria da profissionalidade docente, têm tido efeitos muito negativos – sobrecarga de trabalho, excesso de *stress*, erosão da profissão, sensação de incompetência, resistência à mudança, recurso a estratégias dissimuladas e calculistas de obtenção de resultados, “corrida” às aposentações –, gerando um profundo mal-estar e uma enorme desconfiança nos decisores políticos por parte dos professores (Lopes, 2007), bem como a sensação no ME de que os professores se alheiam das reformas, se opõem a qualquer mudança e que são cada vez menos competentes. É neste estado de fragilidade e de mal-estar que as reforma curricular mais recentes têm sido implementadas em Portugal. Importa, por isso, renovarmos a nossa esperança e desenvolvermos um esforço colectivo para que eliminar este clima de desconfiança mútua que acaba por minar quaisquer intenções de mudança, por mais bem intencionadas que possam ser.

Por fim, a necessidade de **revalorizar a profissão docente**, um processo que tem de desabrochar no interior da própria classe. É visível a existência de uma imagem negativa das escolas e dos professores, um facto de que não estão isentos de culpas nem o poder político nem os professores. Uma das dificuldades que mais têm condicionado o trabalho dos professores e fragilizado o seu papel como gestores curriculares resulta, em muito, das expectativas negativas que criaram em relação às propostas do Ministério da Educação. Não deixando de reconhecer, como acabamos de referir, que a profissão docente se encontra num processo de redefinição e diversificação das suas funções nas escolas, o que contribuiu para que os professores sejam compelidos a assumir um leque alargado de papéis, numa dinâmica de *(re)invenção da profissão de professor* (Nóvoa, 2009), a verdade é que existem imposições administrativas – novo modelo de avaliação do desempenho, constituição de (mega)agrupamentos de escolas – que, em vez de os galvanizarem para a mudança, têm gerado descrença no discurso político, provocado instabilidade e desinteresse e gerado resistências no interior das escolas.

Todavia, se os aspetos que acabámos de referir apelam à substituição de grande parte das políticas educativas e curriculares vigentes, as alterações que urge fazer no seio da educação exigem que os professores **modifiquem o seu pensamento educativo e abandonem determinadas práticas** há muito instaladas no quotidiano educativo, optando por recorrerem ao que Fullan (2002) designa como *mudanças educativas produtivas* para identificar um conjunto de aptidões e hábitos imprescindíveis para se comprometerem com a transformação do paradigma educativo e conseguirem sobreviver às vicissitudes das mudanças que permeiam os sistemas educativos de todo o mundo.

Quando isso acontecer, estaremos em presença do que Rego (2013: 202) designa por **docentes globalmente competentes** para se referir a profissionais que têm um conhecimento razoável das “dimensões internacionais que podem vincular-se às suas áreas de conhecimento”, possuem “destrezas pedagógicas que lhe permitem ensinar a reconhecer estereótipos e a respeitar outros pontos de vista” e estabelecem compromissos que fazem com que os estudantes se sintam e atuem como cidadãos responsáveis nas suas comunidades. Ora, estes docentes enquadram-se numa perspetiva claramente cosmopolita e sabem que “as novas gerações precisam de professores com uma visão ampla acerca do que podem fazer em prol da sua autêntica inclusão num mundo global e aberto” (*ibid.*). São docentes que veem no cosmopolitismo uma possível solução para grande parte dos problemas gerados pela globalização e por outras forças de grande amplitude, defendem a inclusão da *educação intercultural* no currículo, esforçam-se por interperlar a complexidade e a incerteza, recorrem a metodologias de trabalho que privilegiam a investigação-ação e a narrativa, perfilhando formas de pensar e de agir mais holísticas. Acreditam que abandonando a sua posição conservadora a favor de uma postura de mudança conseguem atenuar a fragmentação do conhecimento e melhorar a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sequência do que vimos defendendo há já algum tempo (Morgado, 2010, 2014, 2016), importa relembrar que entrámos numa nova era que nos compele, enquanto docentes, a uma profunda reorientação cultural, moral e pedagógica, imprescindível para nos tornarmos “globalmente competentes” e conseguirmos lançar em novas e estimulantes experiências educativas. E isso torna-se, ainda, mais premente se tivermos em conta que a *revolução da leveza* e a *civilização do ligeiro*

que daí resultou conseguiu, por via da “hipermediatização da cena política”, transformar os “líderes em vedetas” e metamorfosear o “funcionamento da democracia e da vida pública”, substituindo os referenciais pesados da Revolução, da Nação e da República pela leveza da aparência, da personalização e da sedução (Lipovetsky, 2016: 294-295).

Por isso, mais do que assistirmos, serenamente, ao *desencanto da política* e de *pactuarmos com a ligeireza na deterioração da educação pública*, o cenário atual deve estimular-nos para exponenciar os nossos sentimentos e fortalecer os nossos propósitos de valorizar os deveres da igualdade, da justiça e da democracia, capazes de nos catapultarem para a concretização de interesses sociais mais amplos, essenciais para a concretização de uma cidadania ativa e comprometida. Estes propósitos contribuirão para nos empenharmos em desenvolver o nosso pensamento crítico, aperfeiçoar as nossas destrezas linguísticas e comunicativas, ampliar as nossas competências tecnológicas e melhorar as nossas capacidades para trabalhar em equipa e construir um futuro mais aprazível para todos. No fundo, um conjunto de aspetos inerentes a uma *sociedade cosmopolita* como aquela em que nos inserimos atualmente.

Em jeito de nota final, e porque acredito de forma muito convicta que ser professor é também sonhar com uma educação mais integral e mais realizadora, capaz de contribuir para um mundo melhor, recordo um poema que se tem revelado um estímulo e um catalisador de energia, da autoria de um importante pedagogo português – Sebastião da Gama – que, embora tendo falecido muito novo, deixou uma série de mensagens que continuam bem vivas entre nós.

Pelo sonho é que vamos

*Pelo sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
Pelo sonho é que vamos.
Basta a fé no que temos,
Basta a esperança naquilo
Que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
Com a mesma alegria
Ao que desconhecemos
E ao que é do dia-a-dia.*

*Chegamos? Não chegamos?
Partimos. Vamos. Somos.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIESTA, G. (2013). *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica.

BORER, V. L. & Lawn, M. (2013). Governing Educational Systems by Shaping Data: from the past to the present, from national to international perspectives. *European Educational Research Journal*, 12(1), 48-52. In <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.1.48> (Acesso em 21.07.2016).

CARNEIRO, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem; 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

FULLAN, M. (2002) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

HAN, B-C. (2015). *Psicopolítica – Neoliberalismo e novas técnicas de poder*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

HARGREAVES, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.

INNERARITY, D. (2009). *El futuro y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.

LIMA, L. C. (2012). *Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir*. São Paulo: Cortex Editora.

LIPOSVETSKY, G. (2016). *Da leveza. Para uma civilização do ligeiro*. Lisboa: Edições.

LOPES, A. (2007). A Identidade dos professores portugueses do 1º CEB: entre o passado e o futuro. In C. Leite e A. Lopes (Org.), *Escola, currículo e formação de identidades* (pp. 173-192). Porto: Edições Asa.

MOREIRA, A. F. & Ramos, R. K. (2015). Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo. In J. C. Morgado, G. Lunardi, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros* (pp. 25-37). Santo Tirso: De Facto Editores.

MORGADO, J. C. (2010): Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, 26 (02), 15-42.

MORGADO, J. C. (2014). Currículo e formação contínua de professores em Portugal: dissonâncias entre discursos e práticas. In M. R. Oliveira (Org.), *Professor, formação, saberes e problemas* (pp. 67-90). Porto: Porto Editora.

MORGADO, J. C. (2009). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, 55-64.

NÓVOA, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

PACHECO, J. A. (2015). *Impacto de políticas transnacionais na escola e no trabalho docente*. Texto da Conferência Inaugural do VI EDIPE, UEG, Goiânia (policopiado).

PETRELLA, R. (2002). *O bem comum: elogio da solidariedade*. Porto: Campo das Letras.

REGO, M. A. (2013). El profesor ante el horizonte de una sociedad cosmopolita. In M. A. Rego (Edit.), *Cosmopolitismo y Educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras* (pp. 193-206). Valencia: Editorial Brief.

SANCHES, M. F. (2016). Prefácio. In M. M. Jacinto, *Políticas de Avaliação de Professores em ação* (pp. 7-11). Santo Tirso: De Facto Editores.

SEABRA, F. (2015). Empréstimo de Políticas Curriculares em Portugal – 2011-2014. In J. C. Morgado, G. Lunardi, A. F. Moreira & J. A. Pacheco

(Orgs.), *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros* (pp. 79-90). Santo Tirso: De Facto Editores.

SEABRA, F.; Morgado, J. C. & Pacheco, J. A. (2012). Policies of accountability in Portugal. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*. 2(4), 41-51. In <http://www.ijocis.org/FileUpload/ds144289/File/4> (Acesso em 21.07.2016).

SOUSA, J. M. (2004). Um currículo ao serviço do poder? *Tribuna da Madeira*, p. I-IV.

STEINER-KHAMSI, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review*, 54 (3), 323-342.

STEINER-KHAMSI, G. (2012). Measuring in reinterpreting re-contextualization. In A. Verger, M. Novelli & H. K. Altinyelken (eds.), *Global Education Policy and International Development* (pp. 269-278). London: Continuum.

TOURAINÉ, A. (2005). *Como sair do liberalismo?* Lisboa: Terramar.

- V -

CENÁRIOS DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DIGITAL: LITERACIA DIGITAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E PORTUGAL

Bento Duarte da Silva⁹⁹

INTRODUÇÃO

Um dos livros pioneiros sobre as redes de aprendizagem (Learning Networks), publicado em 1996, inicia a proposta com a seguinte ideia imaginária:

Imaginem aprender com colegas, peritos e material didático que estão à sua disposição sempre que queiram ou necessitem. Esses colegas de classe estão em Moscovo, na Cidade do México, em Nova York, Hong Kong, Vancouver e Sidney. Procedem de centros urbanos e de áreas rurais. E como vocês, nunca têm que sair de suas casas. Estão todos aprendendo juntos não num lugar no sentido habitual, mas num espaço comum, num ciberespaço, fazendo uso de sistemas de redes que conectam a gente de todo o globo. A vossa “sala de aula” de aprendizagem em rede é em qualquer parte onde tenham um computador pessoal, um modem e uma linha

⁹⁹ Universidade do Minho, Portugal
bento@ie.uminho.pt

telefônica, antena parabólica ou ligação rádio. Ligar-se à rede converte o seu ecrã de computador numa janela ao mundo da aprendizagem (HARASIM et al, 1996, p. 23).

Esta passagem sobre as redes de aprendizagem, em que os alunos são oriundos de diferentes lugares, mesmo muito distantes, que aprendem juntos num espaço comum (o ciberespaço), antevia a evolução para uma aprendizagem ubíqua, concebida pelo compartilhar de lugares. A ideia remete para um sentido amplo dos ambientes educacionais, em que os espaços da educação escolar se ampliam com a articulação em espaços da educação não-formal e informal.

No início da década de 90, do século XX, a ideia era bastante utópica pelo incipiente desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação que lhe poderia dar suporte. Estávamos, ainda, nos primórdios do sistema mais facilitador no acesso à Internet, no que ficou designado por WWW (World Wide Web) ou simplesmente Web, idealizada por Tim Berners Lee em 1989. A primeira página da Web acessível a todos foi lançada em 1991, cumprindo-se o seu sonho de criar um “um mundo interativo de partilha de informação, através do qual as pessoas podiam comunicar com outras pessoas e com máquinas” (BERNERS-LEE, 1996, p. 1). Esta primeira fase da Web (1990-2000) esteve muito focalizada no software e dispositivos da pesquisa de informação e correio eletrónico. No entanto, a partir da viragem do milénio (ano 2000) foram desenvolvidos um conjunto alargado de programas mais focalizados na possibilidade da interatividade do usuário e entre usuários, tais como o blogger (1999), wikipédia (2001), moodle (2001), delicious (2003), facebook (2004), flickr (2004), aplicativos que permitiam um maior desenvolvimento do relacionamento social entre os usuários da Internet, aspecto que levou a que Tim O’Reilly usasse, pela primeira vez, a expressão de web 2.0 numa conferência realizada em 2004 (O’REILLY, 2005). Segundo vários autores, como Spivack (2007), estamos neste momento (2010-2020) em pleno desenvolvimento de uma Web Semântica (web 3.0), prevendo para a década de 2020-2030, o pleno desenvolvimento de uma web ubíqua que designa de Web 4.0. Também Berners-Lee previa que o futuro passaria pelo desenvolvimento de Web Ubíqua:

In the future [...] much of the information that we receive today through a specialized application such

as a database or a spreadsheet will come directly from the Web. Pervasive and ubiquitous web applications hold much opportunity for innovation and social enrichment (BERNERS LEE, 2007, p. 7).

É hoje inquestionável que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) marcam a nossa era civilizacional, estando cada vez mais presentes na vida das pessoas e das organizações. Com a vulgarização das tecnologias móveis desde a entrada do século XXI (computadores portáteis, *smartphones*, *tablets*...), conjugados com sistemas de comunicação *em redes sem fio (wireless)*, vivemos um tempo comunicacional marcado pela conectividade, mobilidade e ubiquidade, influenciando fortemente os nossos estilos de vidas e as nossas instituições. Tais desenvolvimentos tecnológicos levaram a que a se adquirisse a “convicção de que a condição contemporânea da nossa existência é ubíqua. Em função da hiper mobilidade, tornamo-nos seres ubíquos. Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele” (SANTAELLA, 2013, p. 16). Para a autora, mobilidade e ubiquidade estão associadas pois são as tecnologias móveis que nos permitem estar em contacto permanente (mesmo em deslocação) a uma pluralidade de lugares, em simultâneo.

Quais as repercussões da comunicação ubíqua na educação? Como sabemos, cada tecnologia, em cada época histórica, teve um papel relevante na reordenação das relações do ser humano com o mundo e estimulou transformações noutros níveis do sistema sociocultural (SILVA, 2008). No que respeita ao nível educativo, consideramos que tiveram repercussões no desenvolvimento de ecologias educacionais, num processo que evoluiu do contexto familiar e da escola, até às comunidades virtuais de aprendizagem e, neste momento, à emergência da aprendizagem ubíqua (OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2014). Vivemos, claramente, num tempo cibercultural dos espaços híbridos na educação, com grandes mudanças nas noções tradicionais de “espaço-tempo” da aprendizagem. A autora Maria Graça da Silva evidencia bem esse aspeto ao clarificar que “a mobilidade na educação diminui e torna fluídas as fronteiras de comunicação entre escola, residência e trabalho, uma interferindo, influenciando e se imbricando na outra. Portanto, além do tempo e do espaço, o contexto da comunicação é ressignificado: a escola entra em casa e a casa entra na escola, bem como os amigos, a família, a comunidade... os espaços e os territórios informacionais são ampliados (SILVA, M^a, 2013, p. 130).

Tomando a “lousa” como metáfora, o contraste entre a lousa do século XX *versus* lousa do século XXI (figura 1), como dispositivos de ensino e aprendizagem, é bem elucidativo da mudança e sentido da inovação para a educação na sociedade digital. Enquanto a lousa de ardósia é um dispositivo “vazio” pois precisa que alguém nele escreva uma informação para se tornar útil, com alcance limitado, o *tablet*, pelo contrário, é um dispositivo “cheio” já que, para além de nele também se poder escrever, permite que professores e alunos tenham acesso direto a diversos dados e informações, possíveis e imagináveis (nas mais variadas linguagens, desde o texto ao multimídia), permite a interação comunicativa entre os diversos atores educativos, traz mobilidade e pode ser utilizado nos mais diferentes espaços físicos e virtuais. É um dispositivo aberto para o mundo do conhecimento e da comunicação, sugerindo diversas formas de ensino e aprendizagem, desde as individualizadas às colaborativas, não só entre alunos e professores, mas também entre outras pessoas que estão dentro e fora da escola.



Figura 1 – lousa do séc. XX vs lousa do séc. XXI

No contexto de uma ecologia da comunicação em que o uso das tecnologias digitais se converteu em algo cotidiano, começou a utilizar-se

o “*e*” (inicial da palavra *electronic*) em variadas atividades da sociedade, como *e*-economia, *e*-governança, *e*-administração ou *e*-saúde. No caso da educação, a designação adotada foi *e*-learning, um anglicismo que, face à dificuldade de tradução (“aprendizagem eletrônica”), passou a ser comum utilizar-se. A modalidade de *e*-learning, estando intrinsecamente associada à Internet e ao serviço WWW, pode ter vários sentidos de aplicação prática. Segundo Gomes (2005), pode ser tomado como uma extensão da sala de aula no espaço virtual, de apoio tutorial ao ensino presencial, à complementaridade entre situações presenciais e a distância ou ainda no desenvolvimento de novos cenários para a educação a distância. Naturalmente que estas práticas dependem muito dos contextos e níveis do ensino-aprendizagem, bem como dos sujeitos envolvidos na aprendizagem. No ensino superior, a tendência crescente é para a implementação de situações mistas, em que há uma complementaridade entre aulas presenciais e aulas online (a designação mais comum é o uso da palavra inglesa “blended”, que significa algo misto, combinado, utilizando-se a abreviatura *b*-learning na contiguidade de *e*-learning). No Brasil, Pedro Demo, ao refletir sobre uma “Outra Universidade”, considera que “a tendência hoje é não oferecer cursos só com presença física ou só com presença virtual, mas de estilo mesclado (*blended*)” e que a presença dos “ambientes virtuais de aprendizagem nos processos formativos só tende a aumentar e serão, um dia, predominantes” (DEMO, 2010, p. 5 e 13). Nesse sentido, as universidades de cariz presencial, em geral, e as ibero-americanas, em particular, estão a adaptar-se também para ofertarem cursos na modalidade de EaD e *e*-learning conforme se pode constatar em estudo realizado por Falavigna e Silva (2014).

A apropriação deste conceito (*b*-learning) implica que esta modalidade educativa estabeleça as suas bases na combinação de instâncias presenciais e não presenciais (online), devendo selecionar-se os recursos mais adequados para melhorar as situações de aprendizagem em função dos objetivos e resultados educativos. Cabero (2010, p. 13-14) considera que

o espaço do *b*-learning deveria ser matizado, ou estratificado, em função da maior utilização das ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, assim como na amplitude de comunicação textual, áudio, visual ou audiovisual utilizada, ou seja, sincronia/assincronia da ferramenta de comunicação

mobilizada e no grau de iconicidade dos materiais utilizados.

Ampliando as reflexões de Keegan (2002) em torno do e-learning, parece-nos adequado constatar que a modalidade (b-learning) está a conjugar as modalidades de ensino presencial (p-learning) e de ensino a distância (d-learning), e que o futuro, perante o desenvolvimento do m-learning, ao libertar os utilizadores das ligações fixas, permite-nos perspetivar uma evolução para uma maior conectividade e ubiquidade (c-learning e u-learning) nas comunidades de aprendizagem, características que marcarão os cenários educativos de inovação na Sociedade Digital (SILVA, 2014; SILVA e CONCEIÇÃO, 2013).

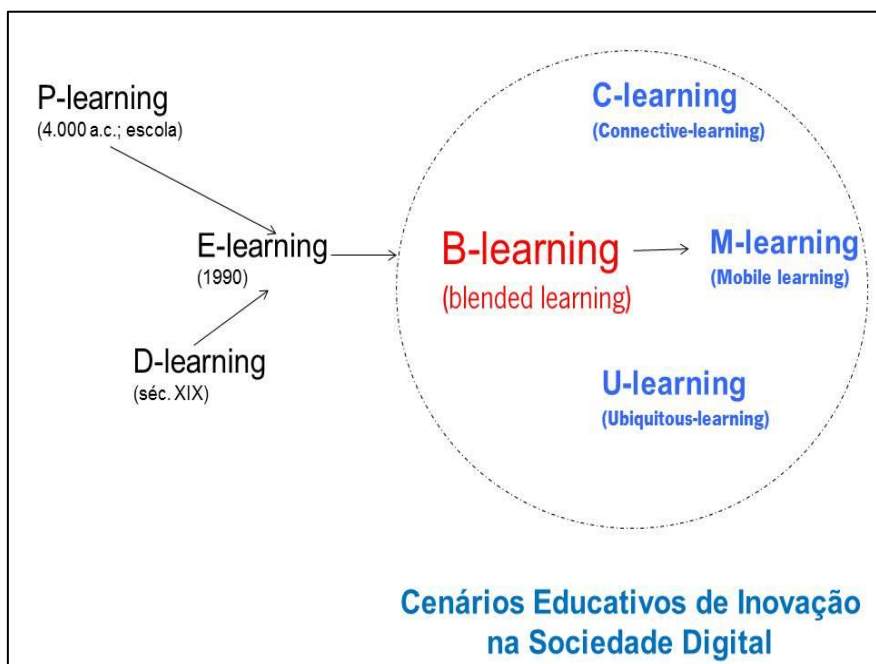


Figura 2 - Do P-learning ao U-learning (Silva, 2014, p. 43)

O facto de estarmos a entrar num tempo cuja ecologia de comunicação decorre em “espaços hiperconectados, espaços de

hiperlugares, múltiplos espaços em um mesmo espaço, que desafiam os sentidos da localização, permanência e duração” (SANTAELLA, 2010, p. 18) constitui um novo desafio para a educação, para as formas de ensinar e aprender, na Sociedade Digital. Zygmunt Bauman, um dos sociólogos que tem procurado compreender a sociedade digital (que denomina de “modernidade líquida”), referindo-se à educação considera que, se no passado assumiu muitas formas e demonstrou ser capaz de adaptar-se às circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias, a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado:

Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida. (BAUMAN, 2011, p. 125).

No que respeita às instituições do ensino superior, desde meados da primeira década do século XXI que se vinham adaptando a esta nova realidade, criando os seus campus virtuais e aderindo a metodologias de e-learning (SILVA e PINHEIRO, 2006). Atualmente, como dissemos, a tendência já não é oferecer cursos só com presença física, pois a formação via ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) tende a aumentar, recaindo a preferência em modalidades mistas (b-learning), integrando também já algumas experiências educativas no m-learning (mobile learning) e u-learning (ubiquitous learning). Se, no que respeita às infraestruturas tecnológicas, as instituições de ensino superior respondem satisfatoriamente, com a instalação de campus virtuais e adoção de plataformas de aprendizagem, interessa saber se os professores têm as competências de literacia digital para atuar com qualidade nesses ambientes inovadores. Esta constitui a função deste texto ao apresentar os principais resultados de uma investigação recente que teve o objetivo de aferir a literacia digital dos docentes no ensino superior no Brasil e em Portugal (JOLY et al, 2014), na qual participamos, de forma ativa, como

membro da equipe de investigação . Segundo os autores do estudo (JOLY et al, 2014), são escassas as investigações empíricas realizadas no Brasil e em Portugal sobre a literacia digital dos professores do ensino superior, bem como as formas de aplicação nas atividades docentes. Por isso, o estudo que apresentamos de seguida pode relevar-se de bastante importância, tanto mais que se focaliza numa perspetiva transcultural ao procurar caracterizar e verificar diferenças de perfil do docente no Brasil e em Portugal quanto ao uso das TDIC e sua aplicação em atividades letivas.

LITERACIA DIGITAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL

Método

Como já dissemos, este texto apresenta os principais resultados de uma investigação recente que teve o objetivo de identificar que Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são utilizadas pelos professores, no Brasil e em Portugal, na sua prática pedagógica, assim como a sua frequência e tipo de aplicação. O projeto teve também o objetivo de caracterizar e verificar diferenças de perfil do docente no Brasil e em Portugal quanto ao desempenho relativo ao uso das TDIC e aplicação destas em atividades típicas da docência no ensino superior. Assim, considerando as características e os objetivos da presente investigação, foi aplicado delineamento de levantamento (*survey*) com uma análise de cariz descritiva ou exploratória dos resultados.

Participantes

Participaram no estudo 505 docentes, sendo 41,4% ($n=209$) do Brasil e 58,6% ($n=296$) de Portugal. Os docentes do Brasil são na sua maioria do sexo feminino (54,1%), com nível de formação de Mestrado (38,8%) e Doutoramento (45,5%), sendo a maior parte da área de Humanidades e Ciências Sociais (48,3%), com idades variando entre 22 e 73 anos ($M=41,7$; $DP=10,4$) e que exercem a docência de menos de meio

ano (24,4%) a 32 anos ($M=7,5$; $DP=8,1$). Por sua vez, os docentes de Portugal são na sua maioria do sexo feminino (57,1%), com nível de formação de Mestrado (22,6%) e Doutoramento (65,9%), sendo a maior parte da área de Humanidades e Ciências Sociais (44,6%), com idades variando entre 24 e 63 anos ($M=44,9$; $DP=8,8$) e que exercem a docência de menos de meio ano a 39 anos ($M=15,6$; $DP=8,7$).

Instrumento

A ALiDiP – *Avaliação da Literacia Digital para Professores* é uma escala comum a Portugal e Brasil, resultante de um estudo transcultural e apresenta boas características psicométricas (JOLY et al, 2014). Esta escala avalia a competência docente no uso de tecnologias digitais de modo instrumental e/ou na gestão pedagógica. A ALiDiP é composta por dois fatores. O primeiro fator, designado de “**Competência Instrumental**”, é formado por 17 itens, relacionados com os conhecimentos básicos das ferramentas e procedimentos das TDIC e sua utilização no contexto pessoal e profissional. O segundo fator, designado de “**Competência em Gestão Pedagógica**”, agrupa 16 itens versando conhecimentos fundamentados das ferramentas TDIC relativas às disciplinas e/ou áreas disciplinares que os professores lecionam, traduzindo sobretudo as suas atitudes ou competências pedagógicas relativamente à sua utilização no seu ensino e nas aprendizagens dos alunos, enquanto recurso pedagógico.

Procedimentos

A aplicação da ALiDiP foi realizada dentro dos padrões éticos de sigilo e pela internet. O docente foi convidado por mensagem de correio eletrónico a participar na investigação, sendo esclarecido acerca dos objetivos do estudo, da atividade a ser realizada e das questões éticas, recebendo o link que lhe permitia aceder à ALiDiP. Caso aceitasse participar, confirmava a sua disponibilidade no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que precedia a escala. A aplicação foi individual, independente de orientação presencial de aplicador e realizada no local de escolha do respondente. Foi disponibilizado um endereço eletrónico aos

participantes para contato com um tutor para solucionar possíveis dúvidas referentes ao preenchimento. Foram convidados docentes de instituições de ensino superior no Brasil e Portugal, por meio de solicitação de divulgação das mensagens às associações que representam as instituições, associações docentes e profissionais, bem como usando a técnica *snowball* de amostragem (BIERNACKI & WALDORF, 1981). O processo de recolha de dados decorreu entre junho e julho de 2012. No tratamento dos dados recorreu-se ao programa estatístico SPSS, usando estatística descritiva (média e frequência) e inferencial (anova) para verificar a existência de diferenças significativas em relação a diversas variáveis independentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados dizem respeito à caracterização dos participantes em termos de uso dos recursos digitais no quotidiano (dia-a-dia) e na atividade docente. Sempre que possível, apresentar-se-ão os resultados confrontando as amostras de professores de Portugal e do Brasil, sendo que a comparação de resultados nos dois países era um dos objetivos iniciais do projeto de investigação.

USO DOS RECURSOS DIGITAIS NO COTIDIANO E NA ATIVIDADE DOCENTE

Quanto à utilização de recursos tecnológicos no quotidiano verificou-se que os mais frequentemente usados foram: computador, software de editor de texto, software de navegadores de web, recurso de buscador web, telemóvel/celular, software de segurança/proteção do computador, software de ferramenta para gerar apresentações, software de leitor de documentos pdf, ambientes virtuais de aprendizagem, software de visualização/edição de imagem e projetor multimídia (cf. figura 3). Em relação ao perfil dos docentes universitários verifica-se que existe uma acentuada similaridade quanto ao tipo de recurso e à frequência de utilização quando comparamos os professores brasileiros e portugueses. O único recurso que teve uma diferença relevante na utilização foi o software de visualização/edição de imagem, sendo utilizado com mais frequência por parte dos professores brasileiros (32,5% face a 19,3% nos professores portugueses).

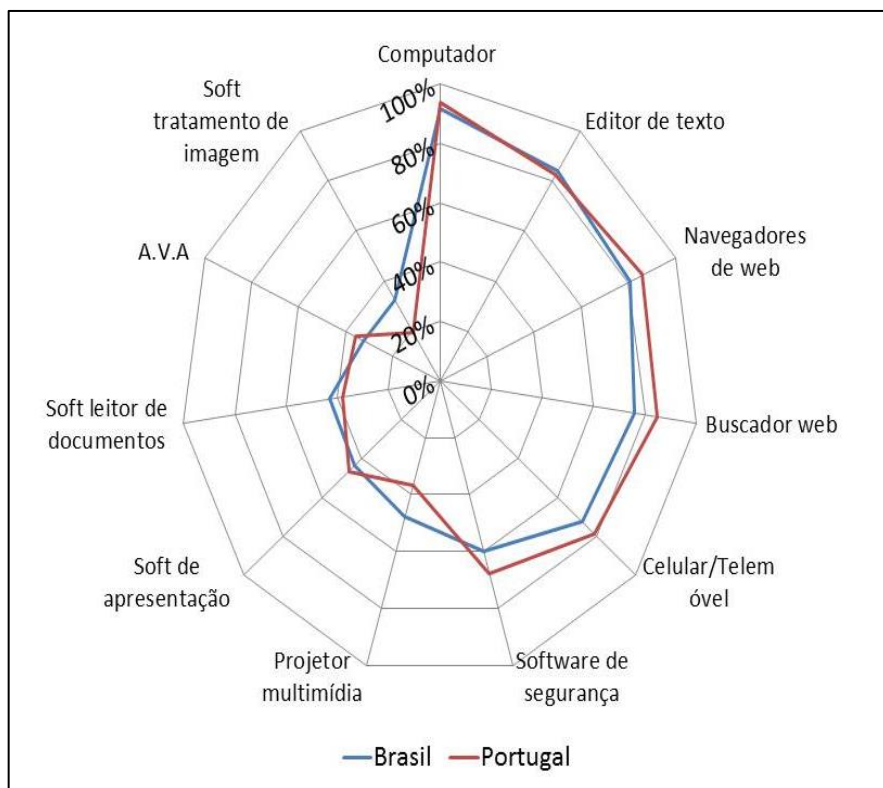


Figura 3 - TDIC mais utilizadas pelos professores

Por outro lado, quanto aos recursos que os professores relatam não utilizar (tomando o critério de pelo menos 30% dos professores dizendo não usar), temos: tablets, software de simulação, pacotes estatísticos, ferramentas produção/gestão de blog, MP3 player, software de testes, HD externo, software de editor de som e gravador e software de tutoriais. Verifica-se, também, que não há grande diferença no perfil de uso pelos professores dos dois países. A única exceção com significado estatístico ocorre no uso dos pacotes estatísticos, com um menor uso por parte dos professores brasileiros.

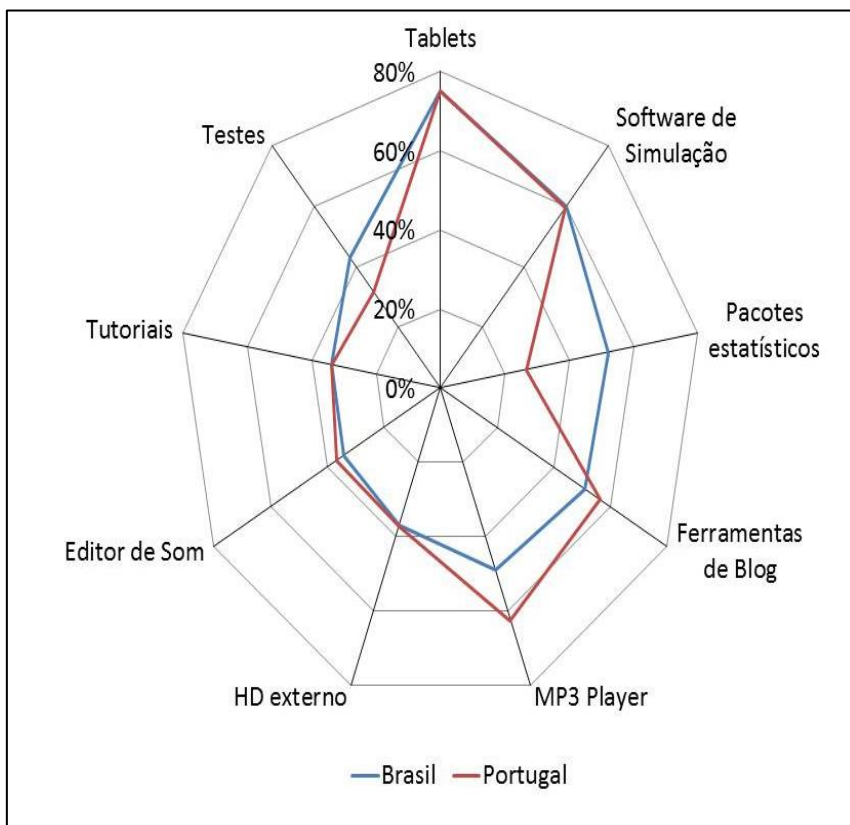


Figura 4 - TDIC menos utilizadas pelos professores

Alguns dos recursos presentes no instrumento de pesquisa foram indicados como de utilização esporádica. Dentre os mais citados aparecem, no caso do Brasil, o DVD (49,3%), software de editor de som e gravador (49,3%), software de gráficos (49,3%), tutoriais eletrônicos (46,4%), software para assistir a vídeos (41,1%), software de testes (42,6%) e software de folha de cálculo (36,4%). Em Portugal, os mais citados como de uso esporádico foram o DVD (48,8%), software de editor de som e gravador (47,6%), software de gráficos (50,7%), tutoriais eletrônicos (39,9%), software para assistir a vídeos (50,7%), software de testes (52,4%) e software de folha de cálculo (33,1%). Da mesma forma que no caso dos recursos mais e menos utilizados, não existem diferenças relevantes em

relação ao que é utilizado de forma esporádica pelos professores de ambos os países.

Adiantando já algumas considerações, estes resultados permitem observar que os valores mais elevados de utilização encontram-se nos itens que se referem a recursos que podem ser tanto de uso pessoal quanto para atividades docentes. São recursos básicos e de domínio comum aos usuários de TDIC. Os itens apontados como de uso mais frequente podem ser indicadores de que os professores apresentam, na quase totalidade, domínio dos recursos básicos necessários à implementação, se necessário ou incentivados, das novas tecnologias nas suas aulas apoiando o seu ensino ou a aprendizagem dos seus alunos.

Sobre as tecnologias mais focadas na **utilização da internet no cotidiano** dos professores, os resultados permitem observar que a maior percentagem relata utilizar diariamente e-mail, notícias, portal de informações, redes sociais e criar documentos. Semanalmente, referem usar revistas científicas e buscas em bibliotecas online. Houve, ainda, uma grande concentração de professores que responderam utilizar esporadicamente filmes, compartilhar fotos, Youtube, e-books, compartilhar documentos e base de dados. Sobre as tecnologias que não utilizam, foram identificadas wikispaces, jogos, blogs, musicais e voip. Os resultados permitem verificar que não há grande diferença no perfil de uso pelos professores dos dois países, como podemos observar na tabela 1 onde apresentamos as tecnologias com uso diário e as que não são utilizadas.

Uso	Professores portugueses	Professores brasileiros
-----	-------------------------	-------------------------

Diário (acima de 30% dos professores)	e-mail (98,6%) consulta de notícias (47,3%) criar documentos (45,9 %) portal de informações (34,5%) redes sociais (30,7%)	e-mail (91,4%) notícias (56,0%) portal de informações (51,2%) redes sociais (46,9%) criar documentos (45,5%)
Não usam (acima de 30% dos professores)	J ogos (70,3%) wikispaces (60,5%) blogs (56,8%) musicais (41,9%) compartilhar fotos (38,9%) filmes (31,4%)	wikispaces (63,2%) jogos (62,2%) blogs (50,2%) musicais (42,1%) voip (34,0%)

Tabela 1 – Frequência de uso de tecnologias da internet no cotidiano

A concluir este ponto dos resultados, é relevante destacar que, além dos percentuais elevados de uso dos recursos básicos da internet (como e-mail, acesso a portais de informações e notícias), observou-se a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (cerca de 30% da amostra) e a utilização com frequência de navegadores e buscadores web (figura 3) em ambos os países. Esta informação é importante pois, segundo Freitas (2010, p.337), a inserção do computador-internet no processo pedagógico acontece, hoje, principalmente a partir da atuação das pessoas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) com uso de fóruns de discussão, e-mails, blogs, wiki, dentre outros, atividades que passam, necessariamente, pela capacitação digital dos indivíduos. Trata-se, portanto, de uma possibilidade em aberto para que os professores avancem nos níveis de inclusão das TDIC no currículo e práticas pedagógicas, como proposto por Raby (2004) e Vosgerau (2007, 2009).

FATORES COMPETÊNCIA INSTRUMENTAL (CI) E COMPETÊNCIA EM GESTÃO PEDAGÓGICA (GP)

Quanto aos resultados obtidos por meio da ALiDiP, no fator Competência Instrumental (CI) o desempenho relatado pelos participantes da amostra dos docentes brasileiros, em média, foi de 1,82 ($DP = 0,56$), com pontuações entre 0,41 e 3,00. Quanto aos docentes portugueses, a média foi de 1,48 ($DP = 0,50$) oscilando as pontuações entre 0,18 e 2,94.

No que respeita ao fator Competência em Gestão Pedagógica (GP), para a amostra de docentes brasileiros a média foi de 1,60 ($DP = 0,71$), com pontuações variando entre 0,06 e 3,00; e para a amostra de docentes portugueses a média foi de 1,53 ($DP = 0,61$) oscilando as pontuações entre 0,06 e 2,94.

É importante destacar que para a obtenção destas pontuações foram somadas as avaliações atribuídas pelos professores ao conjunto de itens de cada fator, dividindo-se esse total pela quantidade de itens de cada fator e permitindo, assim, comparar os valores nos dois fatores pois que estão assentes numa mesma escala. Visando verificar se houve diferenças quanto à Literacia Digital em função do país em que atua o docente, constatou-se uma diferença estatisticamente significativa para a pontuação geral na ALiDiP [$t(503) = 4,207$; $p \leq 0,001$], sendo o desempenho dos docentes brasileiros ($M_G = 3,42$; $DP = 1,19$) maior que o dos portugueses ($M_G = 3,00$; $DP = 1,43$) e para o fator CI [$t(503) = 7,121$; $p \leq 0,001$], indicando um desempenho dos docentes brasileiros ($M_G = 1,82$; $DP = 0,56$) maior que o dos portugueses ($M_G = 1,47$; $DP = 0,50$).

Os dois gráficos seguintes mostram o desempenho dos docentes nos itens dos dois fatores, sendo possível verificar que em todos os itens da Competência Instrumental o desempenho dos docentes brasileiros (barra azul) é maior que o dos portugueses. Também no fator Gestão Pedagógica, os docentes brasileiros têm um maior desempenho que os docentes portugueses em 10 dos 16 itens que constituem este fator.

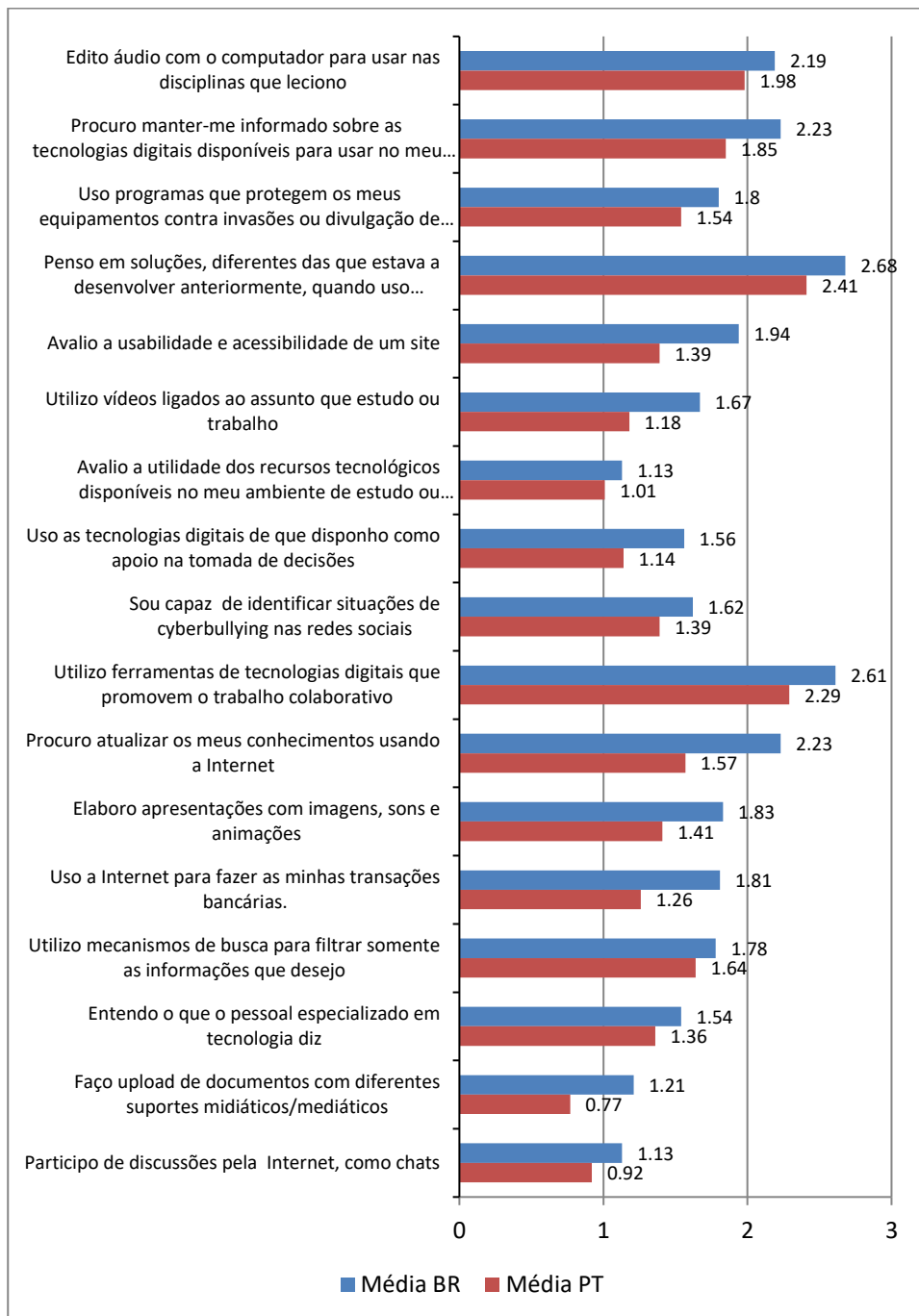


Gráfico 1 – Itens do Fator Competência Instrumental (CI)

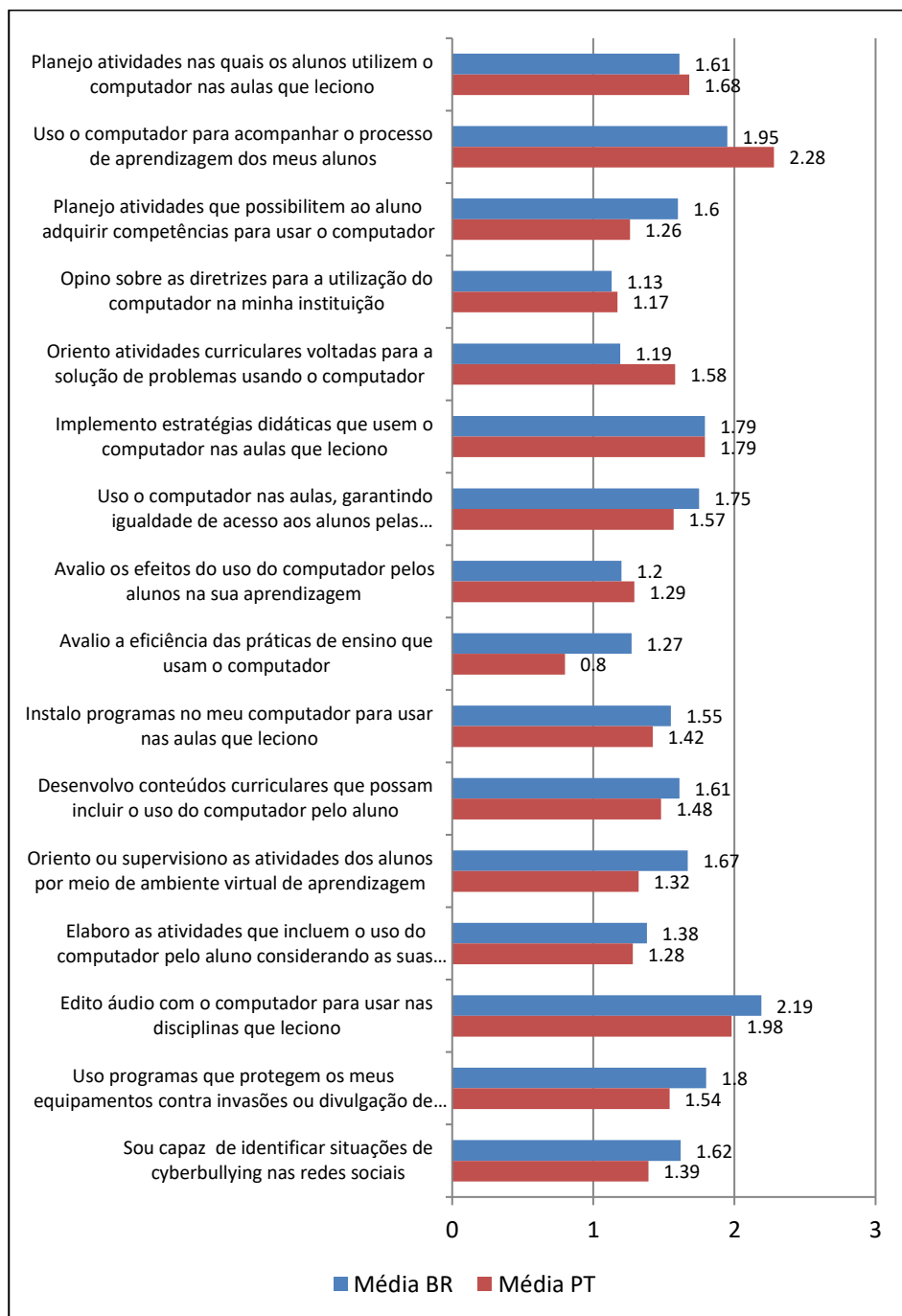


Gráfico 2 – Itens do Fator Competência em Gestão Pedagógica (GP)

ANÁLISES INFERENCIAIS

Tomando a globalidade dos itens da escala ou os mesmos repartidos pelos dois fatores, procederam-se a algumas análises diferenciais dos resultados nos dois países, considerando os professores em função do gênero, faixa etária, nível de formação, área de atuação, tempo de docência, utilização de equipamentos, equipamentos institucionais em número suficiente para atender às necessidades dos docentes, e suporte e incentivo recebido na utilização de tecnologias.

Para a variável *gênero*, considerando a amostra de docentes do Brasil, não foram verificadas diferenças significativas entre as mulheres ($M_{GP} = 1,54$, $DP_{GP} = 0,68$; $M_{CI} = 1,76$, $DP_{CI} = 0,56$) e homens ($M_{GP} = 1,65$, $DP_{GP} = 0,73$; $M_{CI} = 1,88$, $DP_{CI} = 0,57$) para ambos os fatores, a saber: GP [$t(207) = -1,150$; $p = 0,251$] e CI [$t(207) = -1,520$; $p = 0,130$]. Quanto aos resultados junto dos docentes portugueses, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa para o fator CI [$t(294) = 2,188$; $p = 0,029$], na qual as mulheres apresentaram média mais elevada ($M = 1,55$, $DP = 0,51$) em relação aos homens ($M = 1,42$, $DP = 0,50$). Não se verificaram diferenças para o fator GP [$t(294) = 1,339$; $p = 0,182$].

Em relação à *idade*, importa esclarecer que se procedeu à divisão das idades em dois grupos, com frequência equilibrada de elementos, sendo o primeiro grupo composto por professores com idades entre 22 e 45 anos ($N = 293$) e segundo o grupo por idades entre os 46 e 73 anos ($N = 212$). Considerando os docentes brasileiros, não foram verificadas diferenças entre os dois grupos para qualquer dos dois fatores da escala, GP [$t(207) = 0,137$; $p = 0,891$] e CI [$t(207) = 0,286$; $p = 0,775$]. Da mesma forma, junto dos professores portugueses não foram encontradas diferenças para os fatores GP [$t(294) = 0,857$; $p = 0,392$] e CI [$t(294) = 0,234$; $p = 0,815$]. Esta não diferenciação pode estar associada à grande amplitude de idades que foram incluídas em cada um dos dois grupos por necessidade de equilíbrio na sua constituição, ao mesmo tempo que, por essas mesmas razões, não foi possível assegurar uma melhor contrastação de idades na amostra observada, podendo justificar maior atenção no futuro sempre que se desejar tomar as respostas dos professores em função da idade, usualmente uma variável importante no acesso e manuseio das novas tecnologias.

Considerando a *formação acadêmica* dos professores, tanto para o fator GP [$F(3, 205) = 6,451$; $p \leq 0,001$] quanto para o fator CP [$F(3, 205) = 5,806$; $p = 0,001$] verificou-se uma diferença estatisticamente

significativa considerando o nível de formação dos participantes brasileiros. Para ambos os fatores observou-se uma média mais baixa para os detentores do título de doutoramento ($M_{GP} = 1,46$; $M_{CI} = 1,73$), sendo mais elevada junto dos professores com especialização ($M_{GP} = 2,08$; $M_{CI} = 2,19$). Não se verificaram diferenças para os docentes portugueses nos dois fatores em função da sua formação académica, GP [$F(3, 292) = 0,852$; $p = 0,467$] e CI [$F(3, 292) = 0,236$; $p = 0,871$].

Foram analisadas também eventuais diferenças quanto à *área de atuação* dos participantes, sendo que para os brasileiros observaram-se diferenças significativas para os dois fatores GP [$F(3, 205) = 3,820$; $p = 0,011$] e CI [$F(3, 205) = 4,350$; $p = 0,005$]. Desta forma, observou-se uma média mais baixa junto dos professores da área de Ciências Económicas e Empresariais ($M_{GP} = 1,29$; $M_{CI} = 1,55$) e uma média mais elevada nos professores de Ciências e Tecnologias ($M_{GP} = 1,74$; $M_{CI} = 1,93$). Com relação aos portugueses, também se verificaram diferenças para ambos os fatores GP [$F(3, 292) = 6,491$; $p \leq 0,001$] e CI [$F(3, 292) = 6,415$; $p \leq 0,001$], repetindo uma média mais baixa para os professores da área de Ciências Económicas e Empresariais ($M_{GP} = 1,36$; $M_{CI} = 1,29$) e mais elevada para os das Ciências e Tecnologias ($M_{GP} = 1,77$; $M_{CI} = 1,64$). Estas diferenças, comuns aliás aos dois países, parecem-nos explicáveis na base de uma maior presença das novas tecnologias na formação e no dia-a-dia profissional dos professores das áreas das Ciências e Tecnologias.

Considerando o *tempo de docência* dos participantes no estudo, procedeu-se ao seu agrupamento em três categorias, a primeira considerando os participantes que possuem de zero a 10 anos de experiência, o segundo de 11 a 20 anos e o terceiro de 21 a 39 anos. Tomando os resultados dos três grupos, não se verificaram diferenças com significado estatístico tanto para o fator GP [$F(2, 206) = 0,227$; $p = 0,797$], quanto para o fator CI [$F(2, 206) = 0,853$; $p = 0,428$]. Da mesma maneira, não se obtiveram essas diferenças com significado estatístico na amostra portuguesa, GP [$F(2, 293) = 1,681$; $p = 0,188$], e CI [$F(2, 293) = 0,316$; $p = 0,730$]. Estes resultados, pese embora a relevância das tecnologias para o processo de ensino e de aprendizagem, poderão significar que as competências dos professores na área não estão determinadas pela quantidade (em anos) da sua experiência profissional. Este é um aspeto a reter, podendo-se em futuras investigações verificar se as mudanças necessárias nas práticas docentes se associam às competências de literacia digital (atualizações maiores por parte dos docentes com mais anos de

experiência) ou se estas decorrem das situações do cotidiano, como em relação a qualquer outro cidadão ou profissional.

Considerando o *grau de utilização das TDIC* (pouca utilização, frequente utilização e elevada utilização), os resultados obtidos para estes três subgrupos não se diferenciam para o fator GP [$F(2, 206) = 1,457$; $p = 0,235$] e para o fator CI [$F(2, 206) = 1,537$; $p = 0,217$] considerando os docentes brasileiros. Já para os portugueses, observaram-se diferenças para GP [$F(2, 293) = 3,826$; $p = 0,023$] e CI [$F(2, 293) = 3,649$; $p = 0,027$], observando-se médias mais baixas junto do subgrupo com menor grau de utilização das tecnologias ($M_{GP} = 0,59$, $M_{CI} = 0,59$) e médias mais elevadas para os professores que fazem uma utilização mais frequente ($M_{GP} = 1,55$; $M_{CI} = 1,49$). Se esta diferenciação dos resultados na amostra portuguesa nos parece óbvia face ao maior uso e domínio das tecnologias suscetíveis de ocorrer, já é mais difícil de entender a não diferenciação dos resultados na amostra brasileira segundo a taxa de utilização. É relevante informar que 43,5% dos brasileiros e 31,8% dos portugueses investigados levam o seu próprio equipamento para utilizar na sala de aula, podendo isso significar um uso mais standardizado das tecnologias nos professores portugueses, pois que os recursos estão já disponíveis nas próprias salas de aula, fazendo destacar o contrassenso do seu não uso estando disponível.

Quanto *número suficiente ou insuficiente dos equipamentos institucionais* em para atender à procura dos docentes, foram verificadas diferenças na amostra brasileira para o fator CI [$F(2, 206) = 4,853$; $p = 0,009$], com uma média mais baixa por parte dos professores que indicaram que há quantidade insuficiente de equipamentos ($M_{CI} = 1,52$) e uma média mais elevada junto daqueles cuja instituição em que atuam disponibiliza equipamento suficiente para o uso dos docentes ($M_{CI} = 1,89$). Não se verificaram diferenças para o fator GP [$F(2, 206) = 1,697$; $p = 0,186$]. Também na amostra dos professores portugueses se verificaram diferenças para CI [$F(2, 293) = 4,032$; $p = 0,019$], sendo a média mais baixa para os docentes que indicaram uma insuficiência nos equipamentos institucionais ($M_{CI} = 1,23$) e mais elevada para aqueles que apontam a sua suficiência ($M_{CI} = 1,52$). Também junto dos professores portugueses não se observa uma diferença nas médias para o fator GP [$F(2, 293) = 2,751$; $p = 0,066$].

Por último, no que respeita se os professores *entendem ter ou não ter incentivo ou suporte à utilização das tecnologias*, na amostra brasileira foram encontradas diferenças com significado estatístico para os dois fatores GP [$F(2, 206) = 8,423$; $p \leq 0,001$] e CI [$F(2, 206) = 5,832$; $p = 0,003$],

observando-se médias mais elevadas para o subgrupo que refere possuir suporte frequente ($M_{GP} = 1,72$; $M_{CI} = 1,91$) e médias mais baixas no subgrupo de professores que apontam receber pouco suporte ($M_{GP} = 1,29$; $M_{CI} = 1,60$). Na amostra portuguesa não se verificaram diferenças, em função da percepção de suporte, nos resultados em ambos os fatores GP [$F(2, 293) = 2,583$; $p = 0,077$] e CI [$F(2, 293) = 2,226$; $p = 0,110$].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta investigação revelam que a maioria dos docentes universitários de Brasil e Portugal apresenta um bom desempenho na utilização pessoal (uso no cotidiano) com as TDIC, mas que ainda se encontra num processo de desenvolvimento quanto às suas competências de desempenho na gestão pedagógica. Com efeito, os resultados obtidos sugerem que os tecnologias não usadas ou com um uso esporádico são as mais complexas, relacionados a aplicações mais avançadas e que requerem maior investimento na sua aquisição e utilização, como destacado nas figuras 3 e 4. É o caso, por exemplo, do *tablet*, referido por 75% (tanto por docentes do Brasil como de Portugal) que não usam, bem como do software de simulação, de produção/gestão de blog e de tratamento estatístico de dados também não usados por cerca de 50% dos docentes. Importa reconhecer que alguns destes recursos permitem atividades educacionais mais elaboradas, sugerindo que a maioria dos professores se encontra ainda num processo de desenvolvimento quanto às suas competências de desempenho com as TDIC, o que os coloca nos níveis iniciais de apropriação desses recursos para a atividade com os seus alunos em sala.

A transposição do uso pessoal das tecnologias, e mesmo do uso profissional, para a utilização pedagógica, é a etapa mais complexa na integração das TDIC na Educação (VOSGERAU, 2009). Considerando que os modelos de integração das TDIC na Educação valorizam uma perspetiva multifacetada e que a integração deve ser feita a partir de uma combinação balanceada do conhecimento das tecnologias, dos conteúdos a ensinar e dos aspetos pedagógicos, como proposto no modelo TPACK - *Tecnological Pedagogical Content Knowledge* (MISHRA e KOEHLER, 2006), entende-se que os professores do ensino superior necessitam de melhorar a sua formação no domínio de competências mais avançadas, com foco particular na sua utilização pedagógica, nomeadamente se acrescentarmos

tal utilização numa perspectiva criativa, inovadora e transformadora (COSTA, 2013).

A diversidade de públicos que hoje acede ao ensino superior, assim como a sua oferta formativa seja em termos de formação inicial e continuada, requer das instituições maior atenção à disponibilização dos equipamentos e sua efetiva utilização. A ideia generalizada que os jovens chegam hoje ao ensino superior munidos destas ferramentas e competências de utilização não corresponde à realidade, como da mesma forma não corresponde à realidade assumir que qualquer docente neste nível de ensino possui competências suficientes no manuseio das tecnologias digitais e, muito menos, ainda, que possui competências para transformar o uso instrumental numa utilização criativa e inovadora.

Concluimos, retomando a reflexão de Bauman ao dizer-nos que “em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafios comparável ao divisor de águas que hoje lhes é apresentado”, sendo “preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações” (Bauman, 2011, p. 125). Para fazer face ao tempo de transição de paradigma sociocultural que vivemos, com repercussões profundas na educação e nas instituições de ensino, é crucial a aposta na formação de professores relativa à formação no uso pedagógico e didático das TDIC, colocando o foco no seu potencial criativo e inovador. Compreender, antes de mais, que o grande desafio consiste em compreender a chegada de um tempo em que as TDIC criam oportunidades para redesenhar as fronteiras da educação e das instituições escolares, mais abertas aos contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses, de forma a organizarem-se em comunidades de aprendizagem e investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar. 2011.

BERNERS-LEE, T. *The World Wide Web: Past, Present and Future*. 1996. Disponível em: <http://www.w3.org/People/Berners-Lee/1996/ppf.html>. Acesso em 10 julho 2012.

BERNERS-LEE, T. *The Future of the World Wide Web*. 2007. Disponível em: <http://dig.csail.mit.edu/2007/03/01-ushouse-future-of-the-web>. Acesso em 10 julho 2012.

BIERNARCKI, P., & Waldorf, D. *Snowball sampling-problems and techniques of chain referral sampling. Sociological Methods and Research*, 10, 1981. 141-163.

CABERO, J. (dir.). *Usos del elearning en las Universidades Andaluzes: Estado de la situación y análisis de buenas prácticas*. Universidade de Sevilha: Grupo de Investigación Didáctica. 2010.

COSTA, F. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. In M. E. Almeida, P. Dias, & B. Silva (Eds.), *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Edições Loyola. 47-86. 2013.

DEMO, P. *Outra Universidade*. Jundiaí/SP: Paco Editorial. 2010.
Disponível em:
http://www.prograd.ufscar.br/PedroDemo_OutraUniversidade.pdf.
Acesso em 10 julho 2012.

FALAVIGNA, G. & Silva, B. *A Educação a Distância em Universidades Ibero-Americanas*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2014.

FREITAS, M. T. *Letramento digital e formação de professores. Educação em Revista*, 26, 2010. 335-352.

GOMES, M^a J. Desafios do E-learning: Do conceito às práticas. In Silva, B. & Almeida, L. (Coords.). *Atas do VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIED/IEP/UM. 2005. pp.66-76. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/1822/3339>. Acesso em 10 julho 2012.

HARASIM, L., Hiltz, S. & Turoff, M. & Teles, L. *Learning Network. A Field Guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge: MIT Press. 1996.

JOLY, M. C., Martins, R., Almeida, L., Silva, B., Araújo, A., & Vendramini, C. *Avaliação da literacia digital para professores*. [Relatório Técnico]. Brasília, DF: Universidade de Brasília. 2014.

KEEGAN, D. *The future of learning: From eLearning to mLearning*. 2002.
Disponível em
http://learning.ericsson.net/mlearning2/project_one/book.html.
Acesso em 3 setembro 2011.

MISHRA, P., & Koehler, M. J. *Technological Pedagogical Content knowledge: A new framework for teacher knowledge*. *Teachers College Record*. 108(6), 2006. 1017-1054. Disponível em:

http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf. Acesso em 15 junho 2013.

O'REILLY, T. *What is Web 2.0 - Design patterns and business models for the next generation of software*. 2005. Disponível em:

<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>. Acesso em 20 julho 2012.

OLIVEIRA, R. *As novas geografias das culturas, conhecimentos e aprendizagens: ampliando relações entre o território escolar, cidades e redes digitais de informação e comunicação*. (tese de doutoramento). Salvador da Bahia: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. 2011.

RABY, C. *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. Montréal: Université du Québec. 2004.

SANTAELLA, L. *A ecologia pluralista da comunicação. Conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus. 2010.

_____. *Comunicação ubíqua. Repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus. 2013.

SILVA, B. Cenários Educativos de Inovação na Sociedade Digital: com as tecnologias o que pode mudar na escola? In Ferreira, A. C. (org.). *Nas Pegadas das Reformas Educativas: Conferências do I Colóquio cabo-verdiano realizado no Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde*. Praia: Universidade de Cabo Verde, 38-55. 2014.

SILVA, B. & Conceição, S. Desafios do B-learning em tempos da cibercultura. In: Almeida, M. E., Dias, P. & Silva, B. *Cenários para a inovação para a educação na Sociedade Digital*. São Paulo: Editora Loyola. 137-161. 2013.

SILVA, B., & Pinheiro, A. *Aprendizagem em rede: Análise dos sistemas de gestão de aprendizagem na Internet no ensino superior em Portugal*. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nºs 11-12, 2006. 87-111. Disponível no

Repositorium da UMinho em: <http://hdl.handle.net/1822/8294>. Acesso em 20 julho 2013.

SILVA, B. *Tecnologias, Ecologias da Comunicação e Contextos Educacionais*. In Martins, M. & Pinto, M. (Orgs.). *Comunicação e Cidadania - Actas 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho), 2008. 1908-1920. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/18157>. Acesso em 20 julho 2013.

SILVA, M. G. Mobilidade e construção do currículo na cultura digital. In Almeida, Mª E., Dias, P. & Silva, B. *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Editora Loyola, 123-135. 2013.

SPIVACK, N. *Making "Sense of the Semantic Web and, Twine*. 2007. Disponível em: http://novaspivack.typepad.com/nova_spivacks_weblog/2007/11/making-sense-of.html. Acesso em 13 julho 2012.

VOSGERAU, D. S. A. R. *Projeto Cri@Tividade – SME: Metodologia para a integração das TIC à prática pedagógica*. Curitiba: SME. 2007.

VOSGERAU, D. S. A. R. *A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das TIC na prática pedagógica do professor*. In 32.^a Reunião da ANPED, 2009, Caxambú. 32.^a Reunião da ANPED. Caxambú: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 1, 2009. 1-15.

Agradecimento: Este trabalho foi apoiado pela FCT (Portugal) e CNPQ (Brasil) que financiaram o Projeto ao abrigo do Convénio FCT / CNPQ (Projeto 6818; Programa 19, Medida 004)

- VI -

DIFERENÇA E RELEVÂNCIA NO CURRÍCULO: DIFERENCIAR EM FUNÇÃO DA RELEVÂNCIA?

Francisco Sousa¹⁰⁰

OS MENINOS DO AUTOCARRO VERMELHO (PRÓLOGO)

No ano escolar de 1979/80, três estudantes do quinto ano de escolaridade apanhavam, na aldeia em que residiam, um autocarro que os conduziria à escola, situada a cerca de 20 quilómetros de distância.

O autocarro parte às seis horas e trinta minutos. Nos dias mais curtos do ano, a luz artificial disponível a essa hora não permite distinguir com clareza a cor do autocarro. Mas sabe-se que é vermelho. Não é, portanto, um *school bus* amarelo dos filmes americanos, nem tão-pouco um autocarro escolar. É um normal autocarro, que inclui estudantes entre os seus passageiros, além de funcionários públicos a caminho do posto de trabalho, domésticas a caminho de uma jornada de compras, idosos a caminho do posto de receção das suas pensões, entre outros.

À medida que o autocarro se aproxima da escola, o dia vai ficando mais claro. Mais passageiros vão entrando, mas já não estudantes. Os estudantes que moram mais perto da escola deslocam-se por outros meios: uns nos automóveis dos pais, outros (os que moram bem perto) a pé e

¹⁰⁰ Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores e CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança (Portugal)
francisco.jr.sousa@uac.pt

outros em autocarros azuis – de itinerário mais curto e horário mais conveniente.

O autocarro vermelho para junto da escola às sete horas e quarenta e cinco minutos. Saem então os poucos estudantes que nele viajavam e quase passavam despercebidos. Alguns deles terão a primeira aula já às oito. Outros, só às dez.

INTRODUÇÃO

O breve relato exposto no prólogo é simultaneamente literal e metafórico – literal porque os factos relatados ocorreram mesmo; metafórico porque a sua apresentação antecede não um texto focado na situação específica dos estudantes que viveram ou vivem experiências semelhantes, mas sim um texto motivado por uma preocupação mais geral. Neste sentido, o autocarro vermelho funciona aqui, sobretudo, como metáfora representativa da pouca visibilidade de certas experiências, características e identidades de alguns alunos, comparadas com outras, acerca das quais se fazem insistentes reivindicações de atenção no campo curricular, com base no princípio de que o currículo deve ser sensível à diferença.

Segundo Richardson (2000), a metáfora é a espinha dorsal do que se escreve em Ciências Sociais, sem que os cientistas sociais tenham sempre consciência disso, pois muitas vezes usam determinados termos – como, por exemplo, “fundamento” e “enquadramento” – pressupondo a existência de uma relação literal entre esses mesmos termos e a realidade a que se referem quando essa relação é, afinal, metafórica, porque os termos em causa foram importados para as Ciências Sociais a partir de domínios nos quais têm um sentido mais literal, como a construção civil e a pintura. Como explicam Oldfather & West (1994), a metáfora é particularmente útil na representação original de similaridades entre determinados fenómenos e na compreensão da estrutura profunda das mesmas. Na área mais específica das Ciências da Educação, a importância da metáfora não é menos reconhecida: “a educação é um campo onde as metáforas desempenham um papel fundamental” (Mouraz, 2013, p. 38).

À luz destes pressupostos, a metáfora do autocarro vermelho representa – com uma clareza dificilmente superável por formas mais literais de expressão – a reduzida visibilidade das experiências a que estiveram sujeitos os meninos do autocarro vermelho e das experiências de outros estudantes que tendem a escapar à atenção de quem trabalha sobre o currículo. Enquanto representação de fenómenos pouco visíveis,

a metáfora do autocarro vermelho equivale, portanto, à metáfora da pedra levantada, usada por Stoer & Cortesão (1999): tal como existem, debaixo das pedras que se encontram nas praias e nas florestas, seres vivos que passam despercebidos quando se olha superficialmente para a paisagem, nas escolas encontram-se estudantes cujas experiências, devido à sua reduzida visibilidade, passam despercebidas em muitas análises. Os já referidos estudantes que passam muito tempo em transportes públicos nas suas deslocações entre casa e escola, pequenos grupos de imigrantes oriundos de determinado país que estudam em escolas maioritariamente frequentadas por imigrantes oriundos de outro país, bem como outros protagonistas de “diferenças subtis” (Burbules, 1997, p. 99), constituem-se como grupos ultraminoritários e são dotados de pouco poder reivindicativo. Arriscam-se, por isso, a situações de exclusão, ainda mais do que os grupos mais numerosos que, embora não dominantes, podem mais facilmente, por razões de dimensão e visibilidade, entre outras, criar condições para que as suas vozes sejam consideradas nas decisões curriculares.

Além disso, a metáfora do autocarro vermelho refere-se a experiências dificilmente redutíveis à categorização. De facto, o que torna os meninos do autocarro vermelho diferentes dos colegas não é facilmente explicável à luz dos discursos sobre a diferença que têm predominado na produção académica, que tendem a ser organizados em torno de categorias de raça, etnicidade, religião, género e orientação sexual.

Essa abordagem categorial à diferença tem sido criticada por vários autores, que lhe têm apontado várias limitações, associadas, entre outros aspetos, à arbitrariedade das categorizações (Burbules, 1997) e à sua insensibilidade em relação a aspetos identitários que são significativos para quem os assume mas não correspondem às já referidas categorias predominantes nos discursos sobre a diferença, ou seja, configuram uma identidade não ostensiva (Sousa, 2008; 2013a). Considerando que a identidade consiste, em parte, na integração em grupos de pertença ou de referência (Pinto, 1991), implicando o agrupamento de indivíduos com base em características comuns, alguns autores demarcam-se ainda mais da abordagem categorial, dissociando os conceitos de diferença e identidade, o que abala um pressuposto comumente aceite – o pressuposto segundo o qual a diferença é “aquilo que separa uma identidade da outra” (Woodward, 2000, p. 41). Assumindo essa demarcação, Paraíso (2010), baseada na obra de Deleuze, sugere uma abordagem à diferença que não é dependente do conceito de identidade, mas sim focada no reconhecimento da singularidade e da transgressão.

Esta última abordagem parte, no entanto, do reconhecimento de que “o pensamento curricular é, na contemporaneidade, um pensamento identitário” (p. 591), com base no qual “buscamos o comum sob a diferença” (p. 592), ou seja, é um pensamento que “identifica pessoas e grupos para, em seguida, agrupá-los como diferentes” (p. 592).

O presente texto inspira-se noutros trabalhos cujos autores refletem sobre a diferença, no plano educativo e curricular, evitando o agrupamento de indivíduos considerados, de alguma forma, idênticos entre si, isto é, evitando a racionalidade categorial. Além disso, aborda algumas questões de diferenciação curricular, considerando que, no campo do currículo, esta última é uma forma privilegiada de atender à diferença. Aborda ainda o conceito de relevância curricular, discutindo a sua importância em abordagens à diferenciação curricular não orientadas pela racionalidade categorial.

A próxima secção identifica diferentes formas de encarar a diferença na sua relação com o currículo e propicia uma breve discussão das mesmas, enfatizando a diferenciação curricular enquanto resposta à diferença. Segue-se uma secção focada na relevância curricular. São explicitadas várias propostas de concetualização desta última e são apresentados alguns comentários sobre semelhanças e diferenças entre essas mesmas propostas, com especial atenção às dimensões da relevância consideradas pelos proponentes.

ALGUMAS TENDÊNCIAS DE CONCRETUALIZAÇÃO DA DIFERENÇA E DA DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR

Uma das principais características do currículo é a sua imparável sujeição à diferença. Tudo o que é curricular difere, incluindo a própria noção de currículo, sujeita a inúmeras definições, enraizadas em diferentes pressupostos teóricos, algumas das quais – consideradas mais representativas – preenchem frequentemente as primeiras páginas dos manuais de iniciação aos Estudos Curriculares. No presente texto assume-se a noção de currículo defendida por Roldão (1999): o currículo é um corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias.

O currículo também difere em função da geografia. Diferentes países adotam currículos diferentes, sem prejuízo de uma relativa sujeição do currículo à globalização, promotora de alguma convergência (Anderson-Levitt, 2008). No interior dos países geram-se tensões entre tendências centralizadoras relativamente à decisão curricular e tendências mais descentralizadoras, mais abertas à regionalização curricular e/ou ao

exercício de variados graus de autonomia curricular por dirigentes de escolas e professores. Essas tendências, por sua vez, associam-se a diferentes graus e tipos de regulação curricular (Kuiper & Berkvens, 2013). Ora uma regulação mais forte, assente num maior protagonismo do poder central na decisão sobre o que deve ser ensinado; ora uma regulação mais ligeira, facilitadora de decisões curriculares mais descentralizadas. Ora uma regulação “à entrada”, através da prescrição pormenorizada de objetivos e conteúdos, ora uma regulação “à saída”, através da ação de equipas de inspeção e/ou da aplicação de regimes de avaliação externa padronizada, que, retroativamente, exercem uma forte influência sobre o que é ensinado e, concomitantemente, sobre o que é excluído do currículo. Estudos que se debruçam sobre a possível existência de um currículo nacional nos Estados Unidos da América (e.g., Apple, 1993), sobre a Base Curricular Comum para o Ensino Básico no Brasil (e.g., Sússekind, 2014), sobre a autonomia curricular (Morgado, 2000; Morgado & Sousa, 2010; Sousa, 2013b) e sobre a regionalização curricular nas regiões autónomas portuguesas (Alonso & Sousa, 2012; Carvalho, 2009; Sousa, 2007a, 2014) constituem exemplos de trabalhos através dos quais alguns curriculistas abordam a diferença no currículo prestando especial atenção a diferentes políticas de regulação curricular.

As políticas de (des)regulação curricular não são lineares nos seus efeitos. Como sublinham Kuiper & Berkvens (2013), ao comentarem um conjunto de estudos sobre equilíbrio entre regulação curricular e liberdade em vários países da Europa, “a disponibilização de espaço de decisão curricular a escolas e professores (...) não implica necessariamente a utilização desse mesmo espaço pelas escolas e pelos professores” (p. 16). Os autores sugerem que a não assunção de maior protagonismo por professores e dirigentes escolares em situações nas quais poderiam participar mais nas decisões sobre o currículo poderá dever-se à falta de domínio de determinadas competências ou a algum sentimento de insegurança relativamente às funções de gestão curricular que é necessário exercer nesse tipo de situações. Poderá também resultar de constrangimentos associados à pressão exercida por uma forte regulação “à saída” e/ou de hábitos muito enraizados de trabalho guiado pelos manuais escolares, que resultam numa “prescrição autoimposta” (Kuiper, Nieveen & Berkvens, 2013, p. 159).

Diferentes formas de abordar o currículo na sala de aula emergem de diferentes perfis profissionais assumidos por professores – ora perfis mais técnicos, no contexto dos quais os professores tendem a posicionar-se como aplicadores de currículos produzidos por outros atores, ora perfis

com orientação mais crítica ou ativista, que pressupõem o questionamento do currículo enquanto entidade cuja construção está fortemente sujeita às relações de poder existentes na sociedade (Morgado, 2005; Sachs, 2001).

Diferentes tipos de justificação podem legitimar decisões curriculares tomadas a vários níveis (macro, meso, micro), pela invocação de razões ora mais relacionadas com as características e as necessidades da sociedade, ora mais relacionadas com as características, as necessidades e os interesses dos estudantes. Neste sentido, a justificação curricular – considerada por alguns autores (e.g., Gaspar & Roldão, 2007; Ribeiro, 1993) como uma etapa fundamental do processo de desenvolvimento curricular – relaciona-se diretamente com questões de relevância curricular, que serão aprofundadas mais adiante.

Mas, mais do que as diferenças associadas a fatores geográficos, a diferentes políticas de regulação curricular, a diferentes perfis profissionais e a diferentes bases de legitimação das opções curriculares, são as diferenças entre estudantes que têm sido alvo de mais estudos e debates no campo dos Estudos Curriculares e em campos afins. Aliás, a atenção à diferença entre estudantes não é recente. Tem-se verificado desde os primeiros estudos sistemáticos do currículo e dos seus processos de construção. Além disso, a diferenciação curricular foi proposta logo pelos primeiros curriculistas enquanto resposta à referida diferença. Segundo Apple (1990), o trabalho de Bobbitt foi orientado pelo pressuposto de que “o currículo necessitava de ser diferenciado para preparar indivíduos de diferentes capacidades e inteligência para uma variedade de funções específicas na vida adulta” (p. 75).

Esta conceção estratificadora da diferenciação curricular tem persistido até à atualidade, manifestando-se, ora de forma mais explícita ora de forma mais implícita, no encaminhamento de alunos com diferentes níveis de aproveitamento para diferentes vias de estudo, curricularmente diferenciadas – umas mais exigentes e socialmente prestigiadas, outras menos socialmente prestigiadas porque mais baseadas na preparação para o exercício, a curto prazo, de uma atividade profissional do que para o ingresso no ensino superior. Aliás, muitos discursos assumem uma noção de diferenciação curricular como sinónimo de tracking ou agrupamento por níveis, parecendo não admitir a possibilidade de uma diferenciação curricular não estratificadora, baseada em princípios de equidade (Roldão, 2003; Sousa, 2007b, 2010).

As consequências da referida estratificação curricular têm sido estudadas em diversos contextos, destacando-se os estudos baseados em análises dos dados gerados pelo Programme for International Student

Assessment (PISA), que frequentemente relacionam essa mesma estratificação com o desempenho geral dos sistemas educativos (medido pelos resultados dos testes aplicados no contexto do próprio PISA) e com questões de equidade.

No que diz respeito ao PISA 2009, salienta-se que os sistemas escolares que separam os estudantes mais cedo por vias educativas diferenciadas evidenciam níveis mais baixos de equidade, mas não alcançam níveis mais elevados de desempenho médio do que os sistemas que fazem essa separação mais tarde nos percursos escolares dos estudantes. (OECD, 2010, p. 35)

No PISA 2012, manteve-se o mesmo tipo de relação entre as três variáveis – estratificação, desempenho geral dos sistemas educativos e equidade. Assim, verifica-se que a estratificação horizontal entre escolas está negativamente relacionada com a equidade em termos de oportunidades educativas. O impacto do estatuto socioeconómico dos estudantes e/ou das escolas no respetivo desempenho é mais forte em sistemas educativos nos quais se separam os estudantes por níveis, nos quais essa separação ocorre mais precocemente, nos quais um maior número de alunos frequenta cursos de formação profissional, nos quais um maior número de alunos frequenta escolas academicamente seletivas, ou nos quais um maior número de estudantes frequenta escolas que transferem alunos com reduzido aproveitamento ou com problemas de comportamento para outras escolas. (OECD, 2013, p. 36).

Independentemente dos resultados destes estudos, é de salientar que as diferenças que servem de justificação a políticas e práticas de diferenciação curricular (estratificadora, neste caso) são sobretudo diferenças no aproveitamento dos estudantes, o que não impede alguns estudos baseados em análises dos dados gerados pelo PISA de se debruçarem sobre outras dimensões da diferença, tais como a diversidade de género (Dronkers & Kornder, 2014) e diversidade étnica, medida pela quantidade de nacionalidades de origem dos estudantes que frequentam determinada escola (Dronkers, van der Velden & Dunne, 2012).

O PISA, enquanto programa promovido por uma poderosa organização internacional orientada para o desenvolvimento económico, tem sido alvo de análises críticas que problematizam os seus objetivos e os seus métodos, além de discutirem as conceções de qualidade e equidade que veicula. Tais análises têm enfatizado o papel do PISA enquanto instrumento ao serviço de uma governança global da educação que altera o significado da educação pública “de um projeto focado na formação de cidadãos nacionais e no fomento da solidariedade social para um projeto

comandado por exigências económicas e por orientações relativas ao mercado de trabalho” (Meyer & Benavot, 2013, p. 10). Para Libanori (2015), o PISA, além de homogeneizar políticas educativas a nível mundial, induz práticas discursivas que visam a propagação da racionalidade instrumental na educação e a padronização de conhecimentos e habilidades em função de imperativos económicos.

Muitos estudos sobre a diferença em contexto educativo demarcam-se desta racionalidade instrumental, ancorando o estudo de determinadas dimensões da diferença – tais como a diversidade cultural e a diversidade de género – mais em princípios de educação inclusiva e democrática do que em pressupostos de performatividade, entendida como forma de regulação baseada na prescrição de metas, na prestação de contas e na comparação, enfatizando mais os resultados do que as complexidades do processo educativo e implicando uma permanente vigilância e pressão sobre os indivíduos e as organizações para que aumentem a produtividade (Ball, 2003).

O trabalho académico sobre a diferença e sobre o currículo que é realizado de forma não subordinada à racionalidade instrumental e à cultura da performatividade assenta, então, noutros tipos de pressupostos, geralmente associados à defesa da inclusão, da equidade e da não discriminação. Por exemplo, Canen & Oliveira (2002) justificam a mobilização do multiculturalismo crítico no contexto dos Estudos Curriculares com a necessidade de

ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no seio de sociedades desiguais e excludentes. (p. 61)

Invocando princípios semelhantes, Corazza (2005) caracteriza assim um pós-curriculo, isto é, um currículo inspirado pelas teorias pró-críticas em educação:

Os conceitos e critérios de um pós-curriculo possuem potencial e carga políticas. Eles apontam para a valorização social e financeira do magistério, para a distribuição prioritária de recursos aos marginalizados, para políticas de eliminação de todas as desigualdades de oportunidades e de desempenhos, para as dinâmicas da diferença e as experiências inquietantes da alteridade. (p. 106)

Como já foi sugerido, por vezes as situações de desigualdade de oportunidades de acesso ao currículo e de sucesso escolar são pouco visíveis, por serem vividas por indivíduos ou pequenos grupos

extraordinariamente minoritários ou à margem das categorias com base nas quais habitualmente se caracteriza a diferença em contexto educativo. Tão pouco minoritários e tão pouco propícios à categorização que escapam à atenção dos decisores curriculares, a todos os níveis (do macro ao micro), e dos curriculistas, mesmo daqueles que se interessam especialmente pelo estudo da diferença na escola e das suas implicações curriculares. Tentar garantir a não marginalização das diferenças mais subtis através da categorização de múltiplas identidades híbridas e de sucessivos níveis de subcategorização seria certamente um empreendimento improdutivo, quiçá uma missão impossível, face ao elevado grau de complexidade, incompletude e arbitrariedade das taxonomias daí resultantes.

Assim sendo, talvez valha a pena pensar sobre a diferença, e sobre as suas implicações curriculares, menos com a preocupação de caracterizar e organizar as múltiplas formas de ser diferente e mais com a preocupação de construir, discutir, desconstruir, reconstruir e melhorar ferramentas que possibilitem uma mais refinada atenção à diferença em contexto educativo e práticas de diferenciação curricular mais inclusivas e mais justas. Como foi sugerido noutra publicação (Sousa, 2013a), a Teoria e Desenvolvimento Curricular trabalha há muito tempo com conceitos e instrumentos que, se usados à luz de princípios de educação inclusiva, têm enorme potencial de diferenciação curricular sensível a todas as manifestações de diferença que possam ocorrer na escola. Neste sentido, os conceitos de avaliação formativa e sumativa, por exemplo, podem facilmente ser encarados nessa perspetiva, embora também possam ser mobilizados ao serviço de políticas e práticas de exclusão.

No presente texto, sobretudo na próxima secção, sugere-se que também o conceito de relevância – menos discutido no âmbito dos Estudos Curriculares do que os conceitos referidos no parágrafo anterior – pode ser útil na construção de abordagens inclusivas à diferença.

4 Um currículo relevante atende à diferença? Relevante para quem?

A teorização sobre a relevância curricular realiza-se, pelo menos, desde o início do século XX, destacando-se, nesse período, as reflexões de John Dewey sobre a (des)continuidade entre o currículo e a experiência do aluno, associadas a reflexões sobre questões relativas à mobilização do conhecimento curricular em contextos sociais e comunitários (Roldão, 2013; Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks, 2013).

Destaca-se também, no mesmo período, a abordagem de Bobbitt, que, como foi sugerido na secção anterior, atende sobretudo à relevância

social das aprendizagens, na medida em que preconiza um currículo organizado em função daquelas que considerava serem as necessidades da sociedade.

Se for também tida em conta a “pré-história dos Estudos Curriculares”, é possível encontrar já na segunda metade do século XIX preocupações relativas à relevância curricular. Destaca-se, nesse período, a célebre questão levantada por Herbert Spencer – *What knowledge is of most worth?* – e as respostas que o autor propôs e justificou, recorrendo a uma linha de argumentação com algumas semelhanças àquela que mais tarde viria a ser desenvolvida por Bobbitt (1918, 1924). Qual o conhecimento mais valioso? Qual o conhecimento que merece fazer parte do currículo? Qual o conhecimento mais relevante?

Para Spencer, o primeiro passo na procura de respostas para a questão levantada pelo próprio consistia em “classificar, por ordem de importância, os principais tipos de atividades que constituem a vida humana” (Spencer, 1866, p. 32). Spencer cumpriu esse passo identificando os seguintes tipos de atividades, por esta ordem: (1) principais atividades que contribuem diretamente para a auto-preservação, (2) atividades que, por satisfazerem as necessidades da vida, contribuem indiretamente para a auto-preservação, (3) atividades relacionadas com os cuidados a prestar à descendência, (4) atividades orientadas para a manutenção de relações sociais e políticas adequadas, (5) atividades de fruição e lazer. Spencer defendeu a ideia de que, para satisfazer as necessidades associadas a cada um destes tipos de atividade, o conhecimento mais relevante é o conhecimento das Ciências, sobretudo das Ciências Naturais.

Na atualidade, a relevância curricular, não sendo um dos temas mais frequentemente abordados pelos curriculistas, tem merecido alguma atenção. A maioria dos autores contemporâneos considera não apenas a relevância social mas também a relevância reconhecida pelo aluno, muito associada à ideia de aprendizagem significativa.

Nesta perspetiva, Roldão (2013), em coerência com a sua definição de currículo como corpo de aprendizagens cuja relevância é socialmente reconhecida, salienta, por um lado, que a ideia de relevância é indissociável da própria concetualização fundadora do currículo e, por outro lado, que a relevância é uma questão cognitiva, na medida em que se aprende “quando se adquire novo conhecimento e apenas quando este é significativamente incorporado nos dispositivos cognitivos de que o sujeito faz uso para agir, para compreender, para conhecer mais” (Roldão, 2013, p. 20). Acrescenta que o reconhecimento da relevância do currículo pelo aprendente depende de cinco variáveis: relação com os seus

referentes culturais; significado da nova informação face ao percurso cognitivo individual; prosseguimento de interesses prévios; percepção da utilidade social do conhecimento a adquirir; sequência e articulação lógica entre as diferentes aprendizagens.

Por vezes a relevância do currículo é estudada no contexto específico de determinadas áreas curriculares. Por exemplo, um estudo sobre reconhecimento da relevância da matemática por estudantes com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos (Sealey & Noyes, 2010) concluiu que o significado do termo “relevância” varia em função dos grupos sociais a que os alunos pertencem e identificou empiricamente três categorias de relevância. Uma delas é a relevância prática, focada na utilidade atual dos conhecimentos adquiridos, sem reconhecimento da utilidade futura do que se aprende. Outra categoria é a relevância processual, que acentua o reconhecimento da transferibilidade do que se aprende para novos contextos, mais do que a aplicabilidade imediata. No caso particular da matemática, salienta-se o reconhecimento desta disciplina como promotora de um raciocínio lógico que facilita a resolução de problemas em contextos diversos. A terceira categoria consiste na relevância profissional. Esta categoria está associada à convicção de que a aquisição de determinados conhecimentos e o desenvolvimento de determinadas competências – da área da matemática, no caso particular do estudo referenciado no presente parágrafo – facilitará a futura entrada no mundo laboral. Sealey & Noyes (2010) não encontraram na amostra abrangida pelo seu estudo dados que pudessem ser enquadrados numa quarta categoria, que consideram fundamental: a relevância política. Assim, com base no pressuposto de que os estudantes devem desenvolver uma consciência crítica sobre a forma como a matemática é usada na sociedade, apelam a uma incorporação desta quarta dimensão no currículo.

No contexto da investigação sobre o ensino das Ciências Naturais, Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks (2013) consideram três dimensões da relevância curricular: individual, societal e vocacional. Cada uma destas dimensões é cruzada por dois eixos: (1) um eixo que distingue uma componente intrínseca (associada aos interesses e às motivações do estudante) de uma componente extrínseca (associada às expectativas da sociedade); (2) um eixo que distingue relevância no presente de relevância no futuro.

A proposta de Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks (2013) é bastante abrangente. A validade de uma eventual utilização da mesma como quadro de análise de todo o currículo – isto é, uma utilização que

ultrapasse a sua circunscrição inicial à área das Ciências Naturais – merece, no mínimo, ser discutida.

Confrontada com as outras conceitualizações da relevância curricular aqui consideradas, a proposta de Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks (2013) suscita algumas dúvidas quanto à assunção ou não de uma perspectiva crítica, isto é, quanto à assunção ou não dos pressupostos com base nos quais Sealey & Noyes (2010) se referem à relevância política do currículo (da matemática, neste último caso). Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks (2013) caracterizam a dimensão societal como aquela que está focada “na preparação dos alunos para a autodeterminação e para uma vida em sociedade guiada pela responsabilidade, através do desenvolvimento de competências de participação cujo exercício contribua para o desenvolvimento sustentável da sociedade” (p. 18). Esta caracterização não é incompatível com uma perspectiva crítica sobre o currículo, mas não evidencia um compromisso forte nesse sentido.

Uma noção de relevância curricular na qual uma dimensão crítica é assumida de forma bem explícita é proposta por Moreira & Candau (2007), que entendem a relevância curricular como

o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. (p. 21)

Esta definição não limita a noção de relevância à utilidade do que os alunos aprendem na escola para efeitos de satisfação das necessidades da sociedade nem ao reconhecimento, pelo aluno, da utilidade do que aprendem na escola para a sua vida extraescolar. Além de admitir estas duas vertentes, a referida definição assume um compromisso de transformação: um currículo relevante promove no aluno não só a compreensão da sua realidade imediata e da realidade social em geral mas também a aptidão para agir em prol da mudança dessas realidades.

REFLEXÕES FINAIS

Um currículo relevante é aquele que, por um lado, evidencia sensibilidade à experiência do aluno – valorizando os seus conhecimentos prévios e as suas referências culturais – e, por outro lado, além de lhe facilitar a compreensão da realidade imediata, promove a sua compreensão de universos mais amplos. À luz destes pressupostos, ao assegurar que o currículo é abordado com base em princípios de relevância assegura-se também que as diferenças existentes entre os alunos são respeitadas.

Porém, esta atenção à diferença organiza-se não em função de quadros prévios de categorização dos alunos – estruturados com base nas habituais categorias de classe social, raça, etnicidade, género, orientação sexual, religião, ou outras – mas sim em função de necessidades de ensino. Por outras palavras, nesta abordagem identificam-se determinadas características do estudante na medida em que essa identificação for útil no esforço de ensinar algo a esse mesmo estudante, de preferência algo que seja relevante para o próprio e para a sociedade.

O sucesso escolar dos meninos do autocarro vermelho não requer a sua classificação na categoria dos “estudantes residentes em meio rural”, na categoria dos “estudantes que gastam três horas por dia em transportes públicos” ou noutra qualquer categoria que possa ser adicionada ao leque de categorias mais frequentes nos discursos sobre diferença na escola (“pobre”, “rico”, “rica”, “preto”, “preta”, “branco”, “branca”, “homossexual”, “heterossexual”, “judeu”, “judia”, “cristão”, “cristã”, “muçulmano”, “muçulmana”...). Requer, isso sim, que esses meninos e os outros meninos e meninas reflitam sobre a relevância do que os professores tentam ensinar-lhes na escola, reconhecendo-a, discutindo-a, interpretando-a face aos seus projetos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, L. & Sousa, F. (2012). A emergência de uma política curricular nos Açores: Sentidos e interrogações. In A. Estrela et al. (Coords.), *Revisitar os Estudos Curriculares: Onde estamos e para onde vamos? Atas do XIX Colóquio da AFIRSE* (pp. 456-466). Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- ANDERSON-LEVITT, K. (2008). Globalization and curriculum. In F. M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 349-368). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- APPLE, M. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). New York: Routledge.
- APPLE, M. (1993). The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, 95 (2), 222-241.
- BALL, S. J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.

BOBBITT, F. (1918). *The curriculum*. Cambridge, MA: The Riverside Press.

BOBBITT, F. (1924). *How to make a curriculum*. Cambridge, MA: The Riverside Press.

BURBULES, N. (1997). A grammar of difference: some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. *Australian Educational Researcher*, 24 (1), 97-116.

CANEN, A. & Oliveira, A. (2002). Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação* (21), 61-74.

CARVALHO, M. L. (2009), *A descentralização curricular na Região Autónoma da Madeira (Portugal)*, tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla.

CORAZZA, S. (2005). Diferença pura de um pós-curriculo. In A. C. Lopes & E. Macedo (Orgs.), *Currículo: debates contemporâneos* (2.^a ed., pp. 103-114). São Paulo: Cortez.

DRONKERS, J. & Kornder, N. (2014). Do migrant girls perform better than migrant boys? Deviant gender differences between the reading scores of 15-year-old children of migrants compared to native pupils, *Educational Research and Evaluation*, 20 (1), 44-66.

DRONKERS, J., van der Velden, R. & Dunne, A. (2012). Why are migrant students better off in certain types of educational systems or schools than in others? *European Educational Research Journal*, 11(1), 11-44.

GASPAR, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

KUIPER, W., Nieveen, N. & Berkvens, J. (2013). Curriculum regulation and freedom in the Netherlands – A puzzling paradox. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (pp. 139-162). Enschede: SLO.

KUIPER, W. & Berkvens, J. (2013). Editorial Introduction. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (pp. 7-20). Enschede: SLO.

LIBANORI, G. (2015). *Melhores políticas para melhores vidas: um estudo crítico das concepções que embasam o Programme For International Student Assessment (PISA) no período 1997-2012*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MEYER, H. & Benavot, A. (2013). PISA and the globalization of education governance: some puzzles and problems. In H. Meyer & A. Benavot (Eds.), *PISA, power, and policy: the emergence of global education governance* (pp. 9-26). Oxford: Symposium Books.

MOREIRA, A. F. & Candau, V. (2007). Currículo, conhecimento e cultura. In J. Beauchamp, S. Pagel & A. Nascimento (Orgs.), *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura* (pp. 17-48). Brasília: Ministério da Educação.

MORGADO, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: ASA.

MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

MORGADO, J. C. & Sousa, F. (2010). Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: Trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of Education Policy*, 25 (3), 369-384.

MOURAZ, A. (2013). O potencial das metáforas utilizadas nos Estudos Curriculares: o caso da metáfora da teia de aranha. In J. C. Morgado, L. Santos & M. A. Paraíso (Orgs.), *Estudos Curriculares: Um debate contemporâneo* (pp. 37-45). Curitiba: CRV.

OECD (2010). *PISA 2009 results: what makes a school successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing. Extraído de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>

OECD (2013). *PISA 2012 Results: what makes a school successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing. Extraído de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.

Oldfather, P., & West, J. (1994). Qualitative research as jazz. *Educational Researcher*, 23 (8), 22-26.

- PARAÍSO, M. A. (2010). Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (140) 587-604.
- PINTO, J. M. (1991). Considerações sobre a produção social da identidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (32), 217-231.
- RIBEIRO, A. C. (1993). *Desenvolvimento Curricular* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- RICHARDSON, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 923-948). Thousand Oaks, CA: Sage.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Almedina.
- SACHS, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16 (2), 149-161. Extraído de <http://dx.doi.org/10.1080/026809301116819>
- SEALEY, P. & Noyes, A. (2010). On the *relevance* of the mathematics curriculum to young people. *The Curriculum Journal*, 21 (3), 239-253. Extraído de <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2010.504573>
- SOUSA, F. (2007a). Construir currículo na ultra-periferia da Europa em tempo de globalização: dois cenários alternativos. *Transnational Curriculum Inquiry*, 4 (2), 11-22. Extraído de <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/issue/view/23>
- SOUSA, F. (2007b). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (Org.), *Investigação em educação inclusiva* (Vol. 2, pp. 93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

SOUSA, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

SOUSA, F. (2008). Identidade não ostensiva e diferenciação curricular inclusiva. In E. Shiroma & P. Torriglia (Orgs.), *Anais do IV colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUSA, F. (2013a). Cultura e experiência enquanto ferramentas conceituais no trabalho curricular. In Morgado, J. C., Santos L. & Paraíso, M. (Orgs.), *Estudos Curriculares: Um debate contemporâneo* (pp. 65-79). Curitiba: CRV.

SOUSA, F. (2013b). Portugal – The mirage of curricular autonomy. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (pp. 189-210). Enschede, the Netherlands: SLO.

SOUSA, F. (2014). Nuances in the embedment of ESDGC in the Azorean curriculum. In M. Thomas (Ed.), *A child's world: contemporary issues in education* (pp. 268-287). Aberystwyth: CAA, Aberystwyth University.

SPENCER, H. (1866). *Education: intellectual, moral and physical*. New York: D. Appleton and Company.

Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). «Levantando a pedra»: *Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.

STUCKEY, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. & Eilks, I. (2013). The meaning of 'relevance' in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education*, 49 (1), 1-34. Extraído de <http://dx.doi.org/10.1080/03057267.2013.802463>

SÜSSEKIND, M. L. (2014). As (im)possibilidades de uma base comum nacional, *e-Curriculum*, 12 (3), 1512-1529.

WOODWARD, K. (2000). Identidade e diferença: Introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.

-VII -**PROPOSTA CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO
DE FORMADORES NO MESTRADO
PROFISSIONAL****Marli André¹⁰¹****INTRODUÇÃO**

Este texto apresenta uma proposta curricular destinada à formação dos profissionais que atuam na formação de professores da escola básica. Toma como exemplo a experiência que vem sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da PUC SP. O objetivo do curso é preparar profissionalmente coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores ou outros profissionais, que atuam na formação de professores, para que exerçam o papel de mediadores entre professores, alunos e conhecimentos, visando à qualificação da prática educativa.

O curso está organizado em disciplinas e atividades que objetivam propiciar aos formadores de professores oportunidade de investigação da prática pedagógica. O que se pretende é criar condições para o desenvolvimento profissional desses sujeitos, dando-lhes oportunidade de analisarem criticamente suas práticas e de identificarem problemáticas, que possam ser investigadas com procedimentos sistemáticos, de modo a que encontrem caminhos para redirecionamento de suas ações, tendo em vista a melhoria na qualidade da educação das crianças e jovens que frequentam a escola básica.

Para concretizar essa proposta, julgamos que a formação desses profissionais deve estar centrada na articulação entre pesquisa e prática pedagógica. Essa convicção provocou alguns questionamentos e desafios

¹⁰¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, marliandre@pucsp.br

a serem enfrentados pela equipe de docentes do curso: Que caminhos deveríamos adotar para atingir nossos propósitos? Qual a estrutura curricular mais adequada?

Nossas decisões, sempre coletivas, nos direcionaram para quatro linhas de ação: montagem da grade de disciplinas -obrigatórias e eletivas; definição do tipo de trabalho final do curso; desenho e implementação de atividades formativas complementares, como a tutoria e o seminário de práticas; e avaliação sistemática do curso. A seguir, discorrere-se sobre cada uma dessas linhas.

A ESTRUTURAÇÃO DAS DISCIPLINAS QUE COMPÕEM O CURRÍCULO

Muitas questões surgem na montagem de uma grade de disciplinas do currículo, tais como: quais os critérios para se definir as disciplinas e demais atividades? Deve haver uma composição de disciplinas obrigatórias e eletivas? Com que finalidade? Como distribuí-las ao longo do curso?

Parece evidente que tanto a área de concentração do programa quanto as linhas de pesquisa sejam os balizadores da organização da grade curricular, porém não se pode perder de vista o propósito geral do curso e o público a que se destina. Assim, foram definidas como disciplinas obrigatórias gerais, as que objetivam fortalecer o núcleo central do curso – formação de formadores: Ação pedagógica e avaliação-, e como obrigatórias de linhas, as que visam aprofundar os conhecimentos nas duas linhas de pesquisa do curso, que são: desenvolvimento profissional do formador e intervenção avaliativa nos espaços educativos. Foi ainda definida como disciplina obrigatória: pesquisa e prática reflexiva. As disciplinas eletivas abordariam temas específicos, relacionados as linhas de pesquisa, mas também haveria a opção de os mestrandos escolherem disciplinas oferecidas pelos vários programas de pós-graduação, da PUC SP, desde que aprovadas pelos orientadores,

Um ponto que ficou muito claro no planejamento da grade curricular do curso foi que se deveria dar atenção especial à forma de abordagem das disciplinas. Considerando o público alvo, deveriam ser pensadas e implementadas estratégias didáticas que possibilitassem manter uma constante articulação entre as práticas profissionais dos mestrandos e os fundamentos teóricos do curso. Neste ponto se localiza uma diferença fundamental entre o mestrado profissional e o acadêmico, pois neste último não necessariamente haverá tal preocupação. Criar oportunidades

para que os mestrandos pudessem relacionar suas práticas profissionais com os conceitos e teorias desenvolvidos no curso tem sido um grande desafio para os docentes, a maioria com grande experiência no mestrado acadêmico. Para isso, tem sido muito importantes as discussões coletivas, nos espaços das reuniões, quando se tem oportunidade de compartilhar experiências que têm obtido bons resultados na tentativa de promover a articulação teoria e prática. Esta preocupação se acentua na orientação dos trabalhos finais de conclusão do curso.

O TRABALHO FINAL DO CURSO

Logo no início do curso foi necessário decidir o que esperávamos do trabalho final de conclusão do curso, ou seja, foi preciso definir a nossa concepção de Trabalho Final do Mestrado Profissional, não deixando de levar em conta o nosso público alvo e nossos propósitos. Vários fatores concorreram para a decisão de que o trabalho final de curso envolveria uma pesquisa, entre eles: a abertura possibilitada pela Portaria CAPES 80/98, que cria os mestrados profissionais, estimulando os cursos a fazerem suas escolhas de acordo com suas propostas. Também foi importante a recomendação do FOMPE (Fórum de Mestrados Profissionais em Educação) de centrar o trabalho final na pesquisa. Outro fator determinante foi o consenso entre os docentes do curso de que a pesquisa é um elemento fundamental na formação e no trabalho dos formadores.

Tornou-se necessário, assim, definir a concepção de pesquisa que orientaria as práticas formativas do curso. As discussões iniciais foram gradativamente aprofundadas com a leitura de textos de autores brasileiros como os de André (2012), Lüdke (2001), Gatti (2014), Ribeiro (2005, 2006) e de autores estrangeiros, como Elliot (1968, 2009), Zeichner (s/d), Tripp (2005), Lerner (2009), que valorizam a pesquisa calcada nos impasses concretos do trabalho profissional. A proposição de Gatti (2014) de que no mestrado profissional, a pesquisa visa “evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas” foi muito bem acolhida pelo colegiado do curso.

Chegou-se, assim, a um consenso de que o nosso mestrado deveria propiciar oportunidade para que os mestrandos desenvolvessem, como trabalho final de curso, uma pesquisa, que tomasse como referência sua prática profissional.

Essa decisão foi baseada na convicção de que a pesquisa tem um importante papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, pois lhes dá possibilidade de desenvolver ideias próprias, e de refletir sobre a prática profissional, identificar o que pode ser aperfeiçoado, de modo a contribuir com o processo de emancipação das pessoas. Como nos ensina Imbernón (2000, p. 27) “O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”. A pesquisa, quando voltada para a reflexão crítica da prática e para seu aprimoramento, com o objetivo último de garantir às crianças e jovens o direito à educação, pode desempenhar esse papel emancipatório defendido por Imbernón.

Esse consenso foi sendo gradativamente construído nas reuniões e discussões coletivas dos docentes do mestrado. Quando ficou esclarecida a importância da pesquisa na formação dos profissionais práticos, surgiu um novo desafio: como formar este pesquisador da prática profissional? Como já foi comentado em outra ocasião (André, 2016), a formação do pesquisador não se esgota em uma disciplina, mas compreende diversas atividades, realizadas em espaços variados e em momentos diferentes. Há, por um lado, o trabalho a ser feito em cada disciplina do curso, com o uso de metodologias ativas, exercícios práticos, que visam desenvolver a atitude de pesquisador; há ainda a possibilidade de participação dos mestrandos nos grupos de pesquisa dos docentes, com oportunidade de vivenciar atividades de planejamento, coleta de dados, análises e interpretações coletivas; por outro lado, há também a possibilidade de montar disciplinas e atividades específicas voltadas à elaboração e desenvolvimento do trabalho final de curso.

Foi, assim, que se decidiu estruturar a disciplina obrigatória “Pesquisa e prática reflexiva” com a finalidade de auxiliar os mestrandos a desenvolverem a proposta de trabalho final do curso. Isso implicou encaminhar a disciplina dentro de uma determinada perspectiva e associar ao curso um componente de tutoria, para acompanhamento mais estreito aos mestrandos.

Alguns princípios orientaram o desenvolvimento da disciplina, como promover o envolvimento ativo do sujeito no próprio processo de formação; a mediação do professor da disciplina, como desencadeador de situações de aprendizagem; e a mobilização do grupo para a partilha de saberes e para o trabalho em colaboração. O propósito da disciplina era desenvolver, com os mestrandos, não só uma atitude de pesquisador, mas também habilidades necessárias à realização de uma pesquisa, tais como:

situar-se criticamente frente ao seu contexto profissional, problematizar sua prática; formular questões orientadoras; buscar fontes, autores, referências, para elucidar as questões; conhecer procedimentos metodológicos como observação, entrevista, análise documental, registro de áudio e vídeo, instrumentos de coleta de dados, como questionários, roteiros, protocolos; conhecer diferentes métodos de análise de dados e formas de relato da pesquisa.

O desenvolvimento da disciplina envolve a realização de atividades que requerem um diálogo constante da professora com o grupo e do grupo entre si: elaboração de textos, apresentação no coletivo; troca de experiências e devolutivas frequentes dos textos para que o mestrando possa avançar, preparando-se para o exame de Qualificação. Nesse caminhar, é fundamental a colaboração dos tutores.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

A tutoria: um aprendizado compartilhado

A tutoria foi instituída como um componente do curso. Consiste em encontros quinzenais de tutores com pequenos grupos de mestrandos, com duração de uma hora, durante os dois primeiros semestres do curso. Esses encontros são agendados na grade horária: uma hora antes ou uma hora depois das aulas das disciplinas obrigatórias, que são oferecidas ao final da tarde de terças e quintas feiras.

Os tutores são doutorandos dos Programas de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação e Currículo, da PUC SP, que, mediante convite dos docentes e após esclarecimentos sobre o funcionamento e propósito da tutoria, se dispuseram a assumir este compromisso. Os tutores orientam os mestrandos na produção de textos que os ajudem a demarcar a temática de seu Trabalho Final de Mestrado. Essa atividade é supervisionada pela professora que ministra a disciplina “pesquisa e prática reflexiva”.

No início de cada semestre, a coordenadora do curso se reúne com os tutores para planejar as atividades e definir datas, horários, conteúdos e estratégias de trabalho da tutoria. Novas reuniões ocorrem ao longo do semestre para dirimir dúvidas e fazer os ajustes necessários e no final, para avaliação e replanejamento do trabalho.

Considerando a não familiaridade do mestrando com a produção dos gêneros textuais que circulam no meio acadêmico, o trabalho de tutoria é realizado em duas etapas. A primeira etapa, que ocorre no

primeiro semestre do curso, consiste na elaboração de um texto denominado "Meu Tema e Eu", em que os mestrandos são estimulados a refletir sobre seu contexto de trabalho e a elaborar um relato de sua prática profissional e das questões, que, no momento, os inquietam. O objetivo desta atividade é definir o tema e as questões de pesquisa. Essa fase demanda várias versões de escrita do relato, assim como, acompanhamento próximo dos tutores, que promovem socialização dos relatos nos pequenos grupos e devolutiva dos textos com observações e sugestões. Tem sido frequente, nos intervalos dos encontros, a comunicação dos mestrandos com os tutores, via e-mail. A evolução dos textos em um semestre é bastante diversificada: alguns mestrandos conseguem definir o tema, assim como, avançar na problematização; outros precisam de mais tempo e trabalham apenas na definição do seu tema de pesquisa.

Na segunda fase, que se desenvolve no segundo semestre, a meta da tutoria, juntamente com a professora da disciplina de pesquisa, é ampliar as leituras relacionadas ao tema escolhido. As orientações dos tutores se dirigem para o trabalho com bancos de dados e para a revisão de estudos correlatos ao seu tema. A expectativa é que os mestrandos definam e trabalhem com suas palavras chave, busquem referências e pesquisas correlacionadas ao seu tema. A tarefa é fazer o levantamento de pesquisas nos bancos de dados, examiná-las a partir de um roteiro que os leva a localizar as temáticas dos estudos e pesquisas selecionados, as metodologias e referenciais teóricos, assim como seus resultados. A próxima etapa é produzir um texto em que analisem mais profundamente esses dados, indicando aspectos comuns e divergentes nos estudos e pesquisas revistos, e assinalem as aproximações e diferenças entre os estudos revistos e suas propostas de pesquisa. O Objetivo é que retomem suas questões, para redefini-las ou para melhor fundamentá-las. Espera-se que ao final do semestre, consigam redigir seu problema de pesquisa, suas justificativas e seus objetivos.

Ao serem entrevistados sobre o papel da tutoria em sua formação, uma mestranda destacou a relação entre o trabalho da tutoria e o das disciplinas: "a ideia do tema foi nascendo na tutoria e nas aulas". Este movimento de "amadurecimento" do problema de pesquisa é reforçado na fala de outra mestranda, que assim se expressou:

a tutoria me sugere novos caminhos, fomenta novos pensamentos para refletir sobre minhas práticas, induz-me a criar ou repensar conceitos tão significativos para determinadas situações, apontando

caminhos para resolução da problemática que me incomoda.

O trabalho colaborativo também foi outra marca da experiência de tutoria ressaltada pelos mestrandos: "receber orientações dos tutores foi uma experiência ímpar. A tutoria foi capaz de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, fornecendo-nos materiais de apoio e sustentação teórica".

Um aspecto importante da tutoria, apontado pelos professores do curso, é a oportunidade que oferece aos doutorandos da aprendizagem de orientação. Nas palavras de uma professora: "entendo que a tutoria, é, no fundo uma orientação".

Os tutores concordam plenamente com a contribuição da tutoria em sua formação, quando afirmam que:

Ao contribuir com a construção da pesquisa dos alunos no mestrado profissional, lendo seus textos, propondo reflexões e trabalhando ativamente na construção do raciocínio científico, estamos nos desenvolvendo tanto como pesquisadoras quanto na função de orientadoras. Constituinte e reforçando habilidades de pesquisa e orientação.

Pode-se constatar, neste depoimento, o quanto a tutoria participa da formação dos pós-graduandos, dando-lhes oportunidade de aprendizados múltiplos.

Outro componente curricular em que os tutores se envolvem intensamente é na organização e realização dos seminários de prática, que são realizados no segundo ou terceiro semestre do curso.

Seminário de Práticas

O Seminário de Práticas do Mestrado Profissional: Formação de Formadores inscreve-se na perspectiva de favorecer aos mestrandos a articulação entre pesquisa e prática pedagógica. Foi concebido como uma atividade curricular, inserida na estrutura e funcionamento do Programa, é realizado em dois dias da semana, no horário das aulas, oferecendo aos mestrandos, oportunidade para aprender a sistematizar e socializar o conhecimento acadêmico. Cabe aos mestrandos elaborar um resumo de suas pesquisas para serem apresentadas no seminário, sob a forma de pôster ou de comunicação oral.

Além de ter que se preparar para expor e discutir suas pesquisas, muitos mestrandos se dispõem a participar do planejamento do evento, inserindo-se em uma das comissões organizadoras, comparecendo às reuniões presenciais e a distância e se envolvendo em todas as ações necessárias para a realização do evento.

O seminário foi proposto para possibilitar a socialização dos trabalhos científicos dos mestrandos. A socialização é um componente fundamental no aprendizado da pesquisa, pois essa é validada quando é tornada pública e submetida a apreciação dos pares, que vão poder atestar ou não seu valor. Para que esta meta se concretize, deve haver uma fase de preparo dos trabalhos que serão apresentados e discutidos.

Para isso, contamos com a colaboração preciosa dos tutores, que não medem esforços na organização do evento e no apoio técnico aos mestrandos. Eles promovem oficinas para elaboração de resumos, fazem revisão dos textos dos mestrandos e auxiliam a torná-los cada vez melhor. Promovem ainda oficinas para confecção de pôsteres e para preparar a apresentação oral do trabalho.

O planejamento geral do seminário envolve o corpo docente e os tutores, que compõem a comissão executiva do seminário, presidida pela coordenação do curso e assessorada pelo assistente de coordenação. A programação do seminário inclui conferências de abertura e fechamento, com convidados externos; mesas de discussão, com participação de tutores, professores, mestrandos; atividades culturais e sessões de apresentação de pôsteres e de trabalhos, coordenadas pelos docentes e tutores.

Os mestrandos que se envolvem no planejamento e realização do seminário não deixam de apontar as múltiplas aprendizagens que decorrem dessa vivência. O depoimento de uma mestranda, que participou do Seminário de 2015, ilustra muito bem o significado dessa participação:

Um dia na aula alguns tutores vieram com o convite para que nós, alunos da turma 3, pudéssemos participar das comissões que iriam organizar o seminário [.....]

Aos poucos fui participando das reuniões, e vendo como os membros são organizados nas tarefas e nos registros. Discutem propostas, documentam as solicitações, lidam com prazos e comunicação entre todos de uma forma profissional.

Aprendi muito com essa experiência e pude perceber que lá onde eu trabalho nos desgastamos demais na organização de eventos principalmente porque não dividimos as tarefas...

Outro aspecto que me chamou atenção é a seriedade no registro dos acontecimentos para fazerem publicações depois. Isso eu tenho muita vontade de aprender mais, pois não costumamos escrever sobre o que fazemos.

Consideramos esta atividade extremamente positiva no mestrado profissional, pelo seu caráter formativo e por ajudar o mestrando a se inserir na cultura acadêmica.

Temos que destacar ainda um outro componente curricular que tem contribuído para tornar mais efetivo o trabalho que vem sendo desenvolvido no mestrado profissional: a avaliação do impacto do curso.

AVALIAÇÃO SISTEMÁTICA DO CURSO JUNTO AOS EGRESSOS

Iniciamos, em 2015, um processo de avaliação sistemática junto aos egressos do Programa. Nossa intenção era ouvir aqueles que passaram pela experiência do curso e que são os mais habilitados a indicar os aspectos positivos e os que precisam melhorar. Suas opiniões são muito importantes para nos ajudar a identificar as contribuições do curso e o que é preciso aperfeiçoar. É óbvio que a avaliação tem que estar presente em outros momentos, deve fazer parte de todas as atividades, para que possa ajudar a fazer os ajustes ainda durante o processo. Mas ouvir os egressos é fundamental porque só assim se terá uma medida mais clara do impacto do curso.

Elaboramos, para isso, um instrumento que foi enviado aos egressos de 2014 e 2015, por via do Google Docs e recebemos um retorno de 40%. Em suas respostas, os egressos destacaram contribuições do curso para a sua prática profissional. As práticas citadas estavam relacionadas ao desenvolvimento de atividades nos horários coletivos das escolas, ao aprimoramento das estratégias de trabalho, à construção de planos de formação, de leitura, análise e tomada de decisão e à elaboração de documentos.

A dinâmica de funcionamento do curso também foi indicada como um aspecto de destaque pelos egressos: foram citadas as atividades que privilegiaram as interações entre alunos, professores, tutores e

assistente de coordenação, como o seminário de práticas. Foi ainda destacado a garantia de espaços de discussão, tanto nas disciplinas de sala de aula quanto nas palestras de convidados e nas atividades do seminário de práticas (conferências, mesas de debate e de apresentação de trabalhos).

Outro aspecto destacado nas avaliações foi a contribuição do curso para leituras, análise dos dados e a tomada de decisão pelos egressos em seus espaços profissionais, possibilitando um maior planejamento de suas ações, considerando as necessidades em distintos contextos educacionais.

Por fim, mas não menos importante, nas respostas dos questionários de avaliação os egressos indicaram o aprofundamento teórico das diferentes temáticas abordadas no decorrer do curso, qualificando e fundamentando as suas ações profissionais.

A TÍTULO DE SÍNTESE

Com o propósito de formar profissionais investigadores de sua prática, o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da PUC SP, desenvolve uma proposta curricular assentada em quatro linhas de ação: grade de disciplinas articuladas; o preparo do mestrando para a pesquisa, tendo em vista seu Trabalho Final; atividades formativas complementares como um sistema de tutoria e a realização de um seminário de práticas; a implantação de um processo de avaliação do curso.

As disciplinas do curso demarcam sua identidade: buscam traduzir a área de concentração e as linhas de pesquisa, concorrendo para atingir o objetivo central, que é a formação do formador de professores da educação básica. Há ainda disciplinas eletivas, para aprofundamento de aspectos específicos das linhas de pesquisa e uma disciplina destinada ao desenvolvimento das habilidades necessárias a realização de um trabalho científico. Foi decidido, pelo colegiado do curso, que o trabalho final do Mestrado Profissional estará centrado na prática profissional e envolverá um trabalho de investigação.

Dois componentes curriculares que concorrem para a formação das habilidades de pesquisa, além das disciplinas são: um sistema de tutoria e o seminário de práticas. A tutoria consiste em um trabalho compartilhado entre a coordenação do curso e doutorandos, que orientam pequenos grupos de mestrandos para elaboração do texto de qualificação. Tal sistema tem a supervisão da coordenação do curso e do professor da disciplina de pesquisa. O seminário de práticas é um espaço criado para

possibilitar a socialização das pesquisas dos mestrandos, o que demanda uma fase preparatória, com envolvimento dos docentes, tutores e coordenação do curso.

Finalmente, vem sendo implantado um processo sistemático de avaliação do curso junto aos egressos, o que tem possibilitado verificar se o curso vem atingindo seus objetivos e que aspectos podem ser fortalecidos ou modificados. Os dados obtidos até então têm revelado efeitos positivos do curso na prática dos profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In André, M. (org.) *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas, Papirus, 2012, pp. 55-69.

ANDRÉ, M. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. *Revista Plurais*, vol 1, n. 1, p. 30-41, jan/abr 2016

ELLIOT, J. What is action research in schools? *Journal of Curriculum Studies* 10,, p. 355-357, 1978.

ELLIOT, J. Research-Based Teaching. In Gewitz, S; Mahoney, P, Hextall, I and Cribb, A (eds) *Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward*. London and New York: Routledge, 2009, p. 170-183.

GATTI, B. A. A Pesquisa em Mestrados Profissionais. Apresentação no I FOMPE – I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação. UNEB, Salvador, março, 2014.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente Profissional*. São Paulo, Cortez Editora, 2000.

LERNER, D. Investigação em formação – um trabalho compartilhado. Palestra realizada na EFAP – Escola de Formação de Professores da SEESP, 29/09/2012.

LÜDKE, M. *O Professor e a Pesquisa*. Campinas, Papirus, 2001.

RIBEIRO, R.J. O Mestrado Profissional na Política Atual da Capes. Brasília, *RBPG*, v.2, n.4, p. 8-15, 2005.

RIBEIRO, R.J. Ainda sobre o Mestrado Profissional. Brasília: *RBPG*, v. 2, n. 6, p. 313-315, 2006.

TRIPP, D. Pesquisa-ação – uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

ZEICHNER, K. Action Research in Teacher Education as a Force for Greater Social Justice. Texto a ser publicado, s/d.

- VIII -**PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO ENSINO
SUPERIOR A DISTÂNCIA: CONCEITOS E
FATORES****Filipa Seabra¹⁰²****INTRODUÇÃO**

A massificação do ensino superior é, por vezes, apresentada como sinónimo de democratização desse nível de ensino. Essa equivalência, é, no entanto, ilusória. Além da preocupação com a eliminação de entraves ao acesso, importa que não ocorram processos de segregação posteriores a essa meta. O abandono precoce do ensino superior, uma realidade crescente, apresenta-se como um dos processos que pode conduzir a uma segregação, mesmo após o acesso ao ensino superior. Deste modo, à medida que o número de pessoas com acesso ao ensino superior aumenta, as questões relacionadas com o seu sucesso, qualidade e a equidade dessa oferta colocam-se com premência crescente (Almeida, Marinho-Araújo, Amaral & Dias, 2012). De facto, a democratização requer, não apenas uma

¹⁰² ¹LE@D, Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa (Portugal) e CIEed, Universidade do Minho.

oferta que possa ser frequentada por uma diversidade de públicos, mas também que esteja direcionada a responder às suas reais necessidades.

O ensino superior a distância tem-se evidenciado uma resposta particularmente relevante ao desígnio de democratização do Ensino Superior, permitindo a dissociação no espaço e no tempo entre o ensino e a aprendizagem. Ainda que o ensino superior a distância não seja uma novidade, foi com a 4.^a geração de Educação a Distância – Geração de e-learning ou de ensino a distância – associada às redes informáticas e ao multimédia colaborativo, permitindo uma interatividade em tempo real, quer entre professor e aluno, quer entre estudantes (Gomes, 2008), e consequentemente métodos de ensino assentes na interação, que essa modalidade atingiu uma legitimação social crescente (Casey, 2008) e tem vindo a ser aposta de diversas instituições como forma de alargar o leque do seu público-alvo (Abbad, Carvalho & Zerbini, 2006). Tal alargamento permite atingir os chamados estudantes não-tradicionais – esse conceito abrange uma pluralidade de sujeitos, em diversas circunstâncias de vida. São, por exemplo, “os primeiros das suas famílias a frequentar o ensino superior, os que são pertencentes a minorias culturais, imigrantes, de classe trabalhadora, os mais velhos, etc.” (Fragoso, 2016: 39), estudantes estes que ainda hoje encontram barreiras significativas à sua participação na comunidade académica, e em última análise, ao sucesso, e que apelam de forma particular à necessidade de repensar o ensino superior, em torno da sua relevância social.

É o caso das universidades abertas, que se direcionam particularmente para um público adulto, trabalhador, por vezes emigrante ou residente em locais afastados dos grandes centros urbanos onde se localizam as instituições de ensino superior presenciais e tendencialmente com um conjunto de responsabilidades familiares e laborais. Por vezes, ainda, trata-se de estudantes que retomam um percurso educativo após vários anos de interrupção, assumindo percursos descontínuos e menor familiaridade com as gramáticas que pautam a atuação nesse tipo de contextos. Esse perfil de estudante determina um conjunto de potencialidades e experiências prévias, mas também um conjunto de necessidades específicas que poderão dificultar a permanência nos percursos educativos em que ingressa.

Com o alargamento da educação a distância e o movimento de alargamento do acesso ao ensino superior, a preocupação com a permanência dos estudantes tem-se colocado fortemente, uma vez que vários estudos têm demonstrado a existência de níveis mais elevados de abandono nessa modalidade de ensino. Ainda que tradicionalmente esses estudos tenham estado focados nos fatores que explicam o abandono e na sua prevenção, mais recentemente tem-se deslocado o foco de análise para a persistência, procurando identificar e promover fatores que ajudem os estudantes a permanecer e ter sucesso nos seus percursos educativos (Freitas, 2009). Dois dos temas identificados como relevantes nesse contexto são o acesso e democratização da educação superior e evasão na modalidade de educação a distância (Araújo, 2013).

Neste contexto, temos vindo a desenvolver, na Universidade Aberta (UAb), a única instituição pública de ensino superior a distância em Portugal, o Projeto de investigação Permanência de Estudantes no Ensino Superior a Distância [PEESaD], que visa, entre outros objetivos, identificar fatores pessoais, académicos e contextuais que se relacionam com percursos de permanência e persistência, com destaque para aqueles que possam ser modificados. O presente texto pretende dar conta dos conceitos e fatores que têm estado na base da análise que nos encontramos a empreender, e apresentar brevemente os objetivos e percursos de investigação que desenhamos, com base nesse entendimento conceptual.

PERSISTÊNCIA, ABANDONO E PERMANÊNCIA – CONCEITOS

A definição do conceito de desistência (ou evasão) é complexa quanto à sua amplitude, podendo, por exemplo, incluir ou não os estudantes que se matricularam, mas nunca iniciaram as atividades do curso (Almeida, 2008). No caso dos estudantes da Universidade Aberta, por inerência, um público adulto, esta questão torna-se ainda mais complexa de delimitar em termos administrativos: muitos estudantes, por contingências relacionadas com a sua vida profissional ou pessoal, podem demorar mais anos do que os previstos a completar um curso, chegando a não efetuar matrícula em nenhuma unidade curricular (UC) durante

algum período de tempo, sem que tal implique que não venham a regressar e concluir o percurso que iniciaram. Ao mesmo tempo, são frequentes os casos em que a desistência não é formalmente comunicada aos serviços académicos, o que torna difícil a identificação dos estudantes desistentes, e a sua distinção daqueles que optam por um percurso descontínuo, mas que virá a ser completado. De facto, no caso dos estudantes não-tradicionais, o completamento de um percurso académico formal pode ser considerado menos relevante do que a obtenção dos objetivos pessoais do próprio estudante (Berge & Huang, 2004).

O abandono de cursos de educação a distância apresenta assim características específicas, que refletem as características do seu público, incluindo abandonos definitivos, interrupções temporárias, abandono que antecede a conclusão do curso, mas tendo o estudante atingido os seus próprios objetivos, e abandono mesmo antes do início da frequência do curso (Martins & Scheide, 2012).

O conceito de permanência tende a ser teoricamente pouco aprofundado. Algumas definições do conceito requerem, não apenas a conclusão do curso, mas também a sua conclusão no número de anos previstos (Araújo, 2013) – aspeto que não assumimos neste trabalho e no âmbito do projeto em análise, na medida em que consideramos ser pouco adequado ao estudo dos percursos de estudantes adultos e não convencionais.

No caso do projeto PEESaD, assumimos a definição que perspetiva a desistência/evasão como desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso (Abbad, 2006), conduzindo a um declínio do número de estudantes do início ao fim do curso em análise (Berge & Huang, 2004). Não contemplamos, assim, nesse conceito, os afastamentos temporários, os percursos mais demorados do que o previsto pela estrutura curricular dos cursos, ou os casos em que o estudante nunca chegou a frequentar o curso a que se candidatou.

Em contraponto, a permanência corresponde à participação continuada dos estudantes num curso, até à sua conclusão. A permanência assume-se deste modo como antítese do abandono, isto é, como o conjunto de estudantes que terminam com sucesso os seus percursos escolares ou académicos (Rosli & Carlino, 2015).

Por sua vez, a persistência corresponde a um conjunto de decisões dos estudantes, no sentido de continuar a participar num curso (Fiuza & Sarriera, 2013). Comings (2007), embora refletindo igualmente este conceito de decisão voluntária, associada ao envolvimento, procura operacionalizar este conceito, considerando que o mesmo inclui duas dimensões: a intensidade e a duração, correspondendo a primeira ao número de horas de estudo por semana e a segunda ao número de meses de empenho na aprendizagem. Para este autor, a persistência parte essencialmente do ponto de vista do estudante adulto, que pode atingir os seus objetivos de aprendizagem e manter o envolvimento através do estudo autodirigido e regressar a um programa de estudos (embora não necessariamente o mesmo que iniciou) após um período de ausência, enquanto a permanência é definida a partir do ponto de vista da instituição, que pretende que os estudantes permaneçam num determinado curso. Deste modo, o autor define a persistência:

As adults staying in programs for as long as they can, engaging in self-directed study or distance education when they must stop attending program services, and returning to program services as soon as the demands of their lives allow (Comings, 2007:24).

Neste sentido, a persistência termina no momento em que um estudante decide deixar de estudar, e pode ter início através de estudo autodirigido, ainda antes da inscrição num programa de estudos.

Uma vez que partimos de uma perspetiva institucional, enquanto docentes de uma instituição de ensino superior a distância, focamos a nossa atenção sobre o conceito de permanência como a continuidade do envolvimento nas atividades de aprendizagem, do início à conclusão do curso, mesmo quando intercalada por períodos de envolvimento escasso ou ausente. Consideramos que uma melhor compreensão do estudante e dos motivos que o levam a aderir e a permanecer no ensino superior a distância é fundamental para (re)pensar estratégias que favoreçam a permanência, (Fiuza & Sarriera, 2013). Esta é uma abordagem do fenómeno que se centra na promoção de fatores modificáveis e associados à permanência, particularmente os académicos e os pessoais, em

detrimento de uma visão focada exclusivamente na eliminação de fatores de risco de abandono.

FATORES DE PERMANÊNCIA E ABANDONO: QUESTÕES PESSOAIS, ACADÉMICAS E CONTEXTUAIS

No âmbito do presente artigo, recorreremos à classificação de fatores apresentada por Fiuza e Sarriera (2013) para organizar a informação resultante da pesquisa bibliográfica sobre fatores determinantes da permanência em cursos de ensino superior em EaD (Educação a Distância). São elas: 1) Questões pessoais, 2) Questões Acadêmicas e 3) Questões contextuais. O recurso a esta tipologia decorre do facto de, na literatura sobre persistência e abandono do ensino superior, abundarem definições, nomenclaturas e categorizações de fatores, e até mesmo estudos mais aprofundados da relação entre um único fator e o abandono ou a persistência. A necessidade de sistematização desses resultados de investigação, com impactos teóricos mas também na investigação e na intervenção parece-nos assim emergir claramente. De entre várias categorizações possíveis de fatores, adotamos aquela que aqui referimos pela sua abrangência que se adequa particularmente e reflete uma perspetiva multidimensional do fenómeno e pela sua aplicabilidade empírica.

Questões pessoais

Santos e Neto (2009) verificaram que os estudantes identificavam fatores individuais como responsáveis pelo abandono, nomeadamente: problemas de gestão de tempo, ou problemas de saúde. De forma semelhante, os estudantes desistentes do estudo de Almeida (2008) identificavam o excesso de trabalho (dificuldade em conciliar estudo, trabalho e família, falta de tempo, falta de organização do estudo) como um dos motivadores do abandono. Jun (2005) a partir de uma análise da literatura, identificou 5 categorias de variáveis relacionadas com o abandono de cursos em modalidade de e-learning, duas das quais se relacionam com questões pessoais: Background individual (estilo de

aprendizagem, competências prévias, características no momento de acesso, etc); e Motivação (motivação intrínseca e extrínseca, autoeficácia, satisfação, personalização, etc).

A este respeito, o estudo de Rostaminezhad, Mozayani, Norozi, e Iziy (2013), com base numa revisão de literatura que analisou 24 estudos sobre a problemática do abandono no ensino a distância, salientou o papel das variáveis pessoais, concretamente a motivação e a autorregulação da aprendizagem como os principais preditores da permanência dos estudantes em eLearning. Verificaram ainda, através de um estudo empírico, diferenças significativas quanto à autorregulação entre os persistentes e os desistentes de um curso de licenciatura em eLearning.

Com base numa análise documental sobre o abandono ao nível do ensino superior (não exclusivamente a distância) Cislighi (2008) identificou alguns fatores pessoais relevantes, como sejam: desempenho académico (ex.: dificuldade de acompanhar o curso), escassez de tempo; deficiências na educação básica, entre outros. Cislighi e Luz Filho (2009) sistematizam estes fatores como, desempenho em notas (indicadores de aproveitamento, como classificações, número de créditos frequentados em relação ao total curricular), e compromisso com o objetivo (intenção de exercer a profissão, perceção da qualidade do curso, perceção da utilidade do diploma). A relevância do desempenho académico, e das competências de lecto-escritura foram reforçadas no estudo de Uribe-Enciso e Carrillo-García (2014).

Relativamente ao abandono de cursos de educação de adultos, um estudo conduzido por Comings (2007) identificou forças positivas e negativas no sentido da permanência. Ao nível individual, considera no polo positivo os objetivos (ex.: conseguir um melhor emprego, prosseguir estudos, ajudar os filhos, etc.) e a autodeterminação (atitude positiva necessária para realizar o curso). No polo negativo, e em relação a esta dimensão, pode identificar-se a fraca autodeterminação (falta de confiança dos participantes na sua capacidade de ter sucesso, preguiça ou ideias negativas). Com base nestes dois conjuntos de forças, propõe apoios relevantes: conseguir que o estudante estabeleça objetivos; aumentar o sentido de autoeficácia; ajudar os estudantes a gerir as forças positivas e negativas que influenciam a sua persistência; e apoiar o progresso para a

obtenção de objetivos. Tontini e Walter (2014) identificaram um conjunto de dimensões que podem ser incluídas nesta categoria, nomeadamente: persistência pessoal nos objetivos, motivação, desenvolvimento pessoal, e obtenção de boas notas. Aspetos como a vida pessoal, o tempo para o estudo e a necessidade de reforço académico correlacionaram-se significativamente com o abandono.

Resumindo os fatores pessoais identificados, salientam-se os seguintes: fatores de natureza psicológica como competências de gestão do tempo, estilo de aprendizagem, motivação, objetivos claros para a frequência do curso, autoeficácia, autorregulação da aprendizagem, determinação, mas também questões relacionadas com problemas de saúde e com o nível de competências prévias que o estudante adquiriu ao longo do seu percurso de aprendizagem anterior.

Ainda que nem todos os fatores pessoais identificados na literatura sejam passíveis de modificação, aspetos como a motivação, a autoeficácia, a persistência, a organização e gestão do tempo, a adequação aos estilos de aprendizagem e a capacidade de autodeterminação e autorregulação são aspetos que podem ser alvo de intervenção. Estes conceitos têm sido alvo de uma atenção mais detalhada por parte da equipa de investigação do projeto em outras publicações (Goulão, Seabra, Melaré, Henriques, & Cardoso, 2016; Goulão, Seabra, Melaré, Henriques, & Cardoso, 2015; Seabra, Henriques, Cardoso, Goulão, & Barros, 2014). De acordo com Ritchie (2016) as crenças de autoeficácia, através do julgamento que cada um faz relativamente à confiança nas suas capacidades, são determinantes na escolha e no esforço que os estudantes realizam para alcançarem o sucesso. Neste sentido, o papel do feedback dado pelos professores é extremamente pertinente pelo seu impacto no reforço das crenças de autoeficácia.

Questões académicas

Frydenberg (2007) verificou que existia uma grande diferença no tocante ao nível de abandono registado em cursos presenciais e a distância durante a primeira semana de funcionamento do curso. Ultrapassada essa fase inicial, as diferenças entre modalidades deixaram de ser significativas,

o que indicia que as diferenças na modalidade não sejam um fator fundamental para a decisão de abandonar um curso. Ao mesmo tempo, este dado sublinha a relevância do processo de ambientação à modalidade e ao funcionamento do suporte tecnológico. No estudo de Santos e Neto (2009), foram identificados como relevantes fatores relativos à interação com tutores ou professores, falta de apoio e incentivo, ou dificuldade de adequação ao modelo de ensino. Almeida (2008) reforça a importância do apoio recebido pelos estudantes, identificando a falta de apoio acadêmico (feedback e apoio do tutor, interação professor-alunos) como um dos principais fatores que conduziram à desistência de um curso a distância, bem como a falta de apoio administrativo.

Jun (2005) identifica aspectos relacionados com a integração social (gestão do tempo, apoio familiar e de amigos, acontecimentos inesperados, distrações, etc.), integração acadêmica (Feedback, interação, competências linguísticas, comunidade de aprendizagem, etc.) e Suporte tecnológico (Dificuldades técnicas). Comings (2007) aponta a este nível aspectos positivos relacionados com os professores e os colegas, salientando a importância do suporte recebido da parte das pessoas envolvidas no curso – aspectos que se relacionam essencialmente com a integração acadêmica e social. Também Brown (2002) salienta a importância da integração acadêmica – que define como o sentimento de pertença por parte do estudante em relação à vida acadêmica da instituição – para a persistência dos estudantes não tradicionais e adultos, no ensino superior. Este conceito inclui aspectos como a utilidade do grau acadêmico, o compromisso com os objetivos, a autoeficácia quanto à tomada de decisões, a média atingida e o compromisso com a instituição. Ainda que alguns destes aspectos possam também ser incluídos na dimensão pessoal, entendemos que, na medida em que podem ser influenciados ou potenciados pela própria instituição de ensino superior, seriam de manter em relação com a dimensão acadêmica.

Entre as questões académicas apontadas por Cislighi (2008, pp. 32-33) salientam-se: questões relacionadas com o ambiente sócio académico (ex.: dificuldade de adaptação), questões relacionadas com o currículo (ex.: currículos extensos, desatualizados), com características do curso (elevada taxa de retenção, carga de trabalho excessiva, pouca

aplicabilidade prática, etc.) e questões institucionais (ex.: falta de apoio económico aos estudantes carenciados, foco na investigação em detrimento do ensino). Estes aspetos foram sistematizados como integração social, integração académica e compromisso com a instituição (Cislaghi & Luz Filho, 2009).

Tontini e Walter (2014) focam um conjunto alargado de categorias relacionadas com a instituição de ensino superior, encontrando correlações significativas entre o abandono e «colocação profissional e vocação», «qualidade do curso», «qualidade da infraestrutura», «atendimento na IES».

As questões tecnológicas foram também identificadas pelos estudantes desistentes que integraram o estudo de Almeida (2008), nomeadamente problemas de acesso ou de uso das tecnologias. No caso concreto dos estudantes da Universidade Aberta, estas questões poderão colocar-se com menor premência, porque os estudantes frequentam obrigatoriamente um Módulo de Ambientação Online, gratuito, antes do início dos seus percursos académicos, que foca entre outros aspetos o apoio à resolução de dificuldades com o uso das tecnologias. De facto, os resultados dos inquéritos de satisfação aos estudantes têm identificado recorrentemente poucas dificuldades nesse domínio. A existência de estruturas de apoio (presenciais e online) poderá também ajudar a colmatar eventuais dificuldades.

Sistematizando as questões académicas identificadas como relevantes, salienta-se a interação (com tutores e docentes, por um lado, e com os colegas, por outro), apoio (académico, tecnológico, e administrativo), integração (académica e social), compromisso com a instituição, atualização e adequação do currículo, relação com o emprego (incluindo ideias de aplicabilidade, empregabilidade, e perspetivas de progressão ou mudança de carreira), e qualidade percebida do curso. Vários destes aspetos merecem uma atenção particular por parte dos coordenadores dos cursos de ensino superior a distância e da própria instituição, sendo por isso alvos preferenciais de diagnóstico e de intervenção.

Questões contextuais

Cislaghi (2008) identificou condicionantes pessoais, nomeadamente: necessidade de trabalhar, casamento, nascimento dos filhos, mudança de país ou localidade, problemas de saúde, falta de apoio no local de trabalho, ou mudanças no contexto socioeconómico geral (ex.: perda de relevância de uma determinada formação), aspetos estes que posteriormente foram organizados em condições financeiras, responsabilidades familiares e responsabilidades profissionais (Cislaghi & Luz Filho, 2009). De forma semelhante, Almeida (2008) refere-se a fatores situacionais, incluindo problemas de saúde (do próprio ou de familiares), problemas familiares e falta de apoio no trabalho.

Comings (2007) identifica a este nível as relações, quer como força positiva (apoio recebido por parte da família e amigos) quer como força negativa (falta de apoio ou medo de desiludir em caso de insucesso), e ainda as exigências da vida. Esta última categoria inclui aspetos como as exigências do cuidado com crianças, do trabalho, as dificuldades de transporte, problemas de saúde do estudante ou de familiares, falta de tempo, cansaço, falta de rendimento, entre outros. Ainda a este nível, Tontini e Walter (2014) encontraram uma correlação significativa entre a situação financeira e o abandono.

Sistematizando a informação, salientam-se condições financeiras, condições práticas (ex.: transporte, acesso à internet, etc.); condições familiares e condições profissionais, podendo estas ser fatores de permanência ou pelo contrário entraves à continuidade do estudante no percurso académico.

Ao nível da intervenção, os fatores contextuais são aqueles que mais dificilmente poderão ser influenciados por parte de uma instituição de ensino superior. No entanto, particularmente numa instituição aberta, frequentada por uma população adulta, e essencialmente composta por trabalhadores e pessoas com responsabilidades familiares, é importante ter estes aspetos em linha de conta, promovendo uma flexibilidade curricular que permita a cada estudante selecionar, em cada momento, quantas e quais as unidades curriculares que tem possibilidade de realizar. Cruza-se também com outras dimensões institucionais, como sejam o apoio

institucional, da coordenação do curso e dos seus docentes, que devem ser sensíveis e acompanhar proximamente os estudantes.

A literatura sobre a permanência e o abandono de cursos superiores a distância tem permitido identificar várias categorias de fatores envolvidos, de forma complexa e multideterminada, no processo de desistência, e nesse sentido entendemos que a análise por parte do projeto deve respeitar essa pluralidade de fatores, procurando compreender o fenómeno na sua complexidade. É nessa perspectiva ampla do fenómeno que se situa o projeto que nos encontramos a desenvolver.

PEESAD: OBJETIVOS E PERCURSOS FUTUROS

Perante o contexto delimitado e os conceitos analisados, o projeto PEESaD definiu como objetivo geral, compreender os percursos de persistência dos estudantes do ensino superior a distância, contribuindo para a identificação de fatores relevantes para a sua promoção.

De modo a corresponder a esse objetivo, foram delimitados objetivos específicos, nomeadamente:

1. Caracterizar os estudantes de ensino a distância da Universidade Aberta que apresentem percursos de permanência e persistência, com foco particular nos estudantes do 1.º ciclo de estudos;
2. Identificar fatores pessoais, académicos e contextuais que se relacionam com percursos de permanência e persistência, com destaque para aqueles que possam ser modificados;
3. Analisar a relação entre a autorregulação da aprendizagem, os estilos de aprendizagem e o envolvimento académico e a permanência no ensino superior a distância;
4. Desenvolver um modelo que permita contribuir para o enquadramento dos fatores relacionados com a persistência e permanência dos estudantes do ensino superior a distância;
5. Delinear estratégias de intervenção com vista à promoção da persistência e permanência dos estudantes de ensino a distância da Universidade Aberta.

A equipa do projeto tem vindo a desenvolver trabalhos de natureza teórica em torno dos conceitos fundamentais ao conhecimento

da problemática em análise, focalizando vários dos conceitos que têm sido relacionados com a permanência e/ou com o abandono.

Neste momento, encontra-se em fase de validação um instrumento de recolha de dados (inquérito por questionário) cuja aplicação aos estudantes de quatro licenciaturas da universidade, representando cada um dos departamentos que a integram, se prevê a breve trecho. Essa aplicação piloto permitirá um afinamento do instrumento em si e contribuirá para um mapeamento de natureza ampla das características e necessidades concretas dos estudantes permanentes da instituição. A caracterização quantitativa que resultará da aplicação desse questionário não é percebida como um fim último em si mesma, mas antes como um guia e ponto de partida para as fases subsequentes da investigação, que pretendem desenhar trajetos metodológicos de natureza qualitativa e interpretativa. Em particular, a análise de histórias de vida e o foco em casos de sucesso em termos de permanência, afiguram-se como áreas de estudo promissoras.

Por outro lado, a natureza ampla do questionário, e o facto de pretender representar uma pluralidade de características, fazendo jus ao conceito de permanência tal como o entendemos, na sua multidimensionalidade, e abrangendo fatores pessoais, académicos e contextuais, poderá abrir portas a estudos de natureza comparativa com outras instituições congêneres.

CONCLUSÃO

No contexto de uma sociedade do conhecimento, a promoção de um ensino superior efetivamente democrático, que assegure não apenas o acesso de todos à educação, mas preocupando-se com o sucesso, a equidade e a qualidade dessa oferta, é uma questão de importância incontornável. Nesse quadro, para que a promoção da melhoria das qualificações das populações tradicionalmente afastadas do ensino superior se efetive, o ensino superior a distância em geral e a Universidade Aberta em particular, pela sua missão, desempenha um papel fundamental. Com vista à efetivação desse desígnio, a promoção da permanência e do

sucesso dessa população são desafios atuais, que nos propomos ajudar a analisar.

Como vimos, existe um mosaico de variáveis que têm sido associadas por estudos científicos à permanência (ou, no seu reverso, ao abandono) de estudantes, particularmente adultos, face ao ensino superior a distância. Perante essa pluralidade de fatores, procurámos delimitar, recorrendo à categorização proposta por Fiuza e Sarriera (2013), domínios de avaliação que nos permitissem mapear as características dos estudantes de licenciatura a distância. Surge assim o projeto PEESaD [Permanência dos Estudantes do Ensino Superior a Distância], que visa não apenas aprofundar o diagnóstico dos fatores e trajetórias de permanência, mas também levar a cabo um trabalho de intervenção no sentido da sua promoção. O projeto, atualmente em curso, perspetiva contribuir para um melhor conhecimento da realidade concreta dos estudantes permanentes do ensino superior a distância na Universidade Aberta e intervir, a diferentes níveis, no sentido da promoção da permanência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAD, G., Carvalho, R. S., & Zerbini, T. (2006). Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. *RAE-Eletronica*, 5(2).

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1676-56482006000200008>

ALMEIDA, O. C. S. (2008). Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência. Atas do congresso ABED 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738PM.pdf>

ALMEIDA, L., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17(3), 899-920.

ARAÚJO, C. B. Z. M. (2013). Permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção. *Revista Temas em Educação*, 22(2), 25-43.

BERGE, Z. L., & Huang, Y-P. (2004). A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning. *Deosnews*, 13(4), s. p. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.129.1495>

CASEY, D. M. (2008). A journey to legitimacy: the historical development of distance education through technology. *TechTrends*, 52(2), 45–51

CISLAGHI, R. & Luz Filho, S. S. (2009). Um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação e um modelo de sistema de gestão do conhecimento para IES brasileiras. In. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/35844/Um%20framework%20para%20a%20promo%20da%20perman%20ancia%20discente%20no%20ensino%20de%20gradua%20e%20um%20modelo%20de%20sistem.pdf;jsessionid=307E8D66FB86BE6C04425D42C61077BF?sequence=1>

CISLAGHI, R. (2008). Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Renato-Cislaghi.pdf>

COMINGS, J. P. (2007). Persistence: Helping Adult Education Students Reach Their Goals. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7, 23-46. Disponível em: http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/comings-02.pdf

FIUZA, P. J. & Sarriera, J. C. (2013). Motivos para adesão e permanência discente na educação superior a distância. *Psicologia, ciência e profissão*, 33(4), 884-901.

FRAGOSO, A. (2016). A investigação no campo dos estudantes não-tradicionais no ensino superior: o 1.º ano em debate. In. L. S. Almeida & R. V. Castro (Orgs.). *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 39-63). Braga: Universidade do Minho.

FREITAS, K. S. (2009). Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. *EccoS Revista Científica*, 11(1), 247-256. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512097014>

GOULÃO, M. F., Seabra, F., Melaré, D., Henriques, S., & Cardoso, T. (2015). Sucesso, Permanência e Persistência dos Estudantes do Ensino Superior a Distância Online. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Ext. (1)*, A1-022 – A1-026. ISSN: 2386-7418. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.168>

GOULÃO, M. F., Seabra, F., Melaré, D., Henriques, S., & Cardoso, T. (2016). Permanência De População Adulta no Ensino Superior em Modalidade de Elearning – Contribuições da Teoria dos Estilos de Aprendizagem e do Sentimento de Auto-eficácia. VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem. Estilos de aprendizagem: Educação, tecnologias e Inovação. Instituto Politécnico de Bragança, 4 a 6 de Julho de 2016.

GOMES, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na educação a distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 181-202. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1243/691>

JUN, J. (2005). Understanding dropout of adult learners in e-learning. Tese de Doutoramento. Universidade da Georgia. Disponível em: https://getd.libs.uga.edu/pdfs/jun_jusung_200505_phd.pdf

MARTINS, C. Z., & Scheide, T. J. F. (2012). As causas da evasão discente na educação a distância (EaD). Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, Brasil, 665-671. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%AAsncias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/AS%20CAUSAS%20DA%20%20%20%20%20%20%20%20EVAS%C3%83O%20DISCENTE%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20DIST%C3%82NCIA%20%20%20%20%20%20%20%28EAD%29.pdf>

PORTUGAL (2014). Portugal 2020 – Acordo de parceria 2014-2020. Disponível em: https://www.portugal2020.pt/Portal2020/Media/Default/Docs/1.%20AP_Portugal%202020_28julho.pdf

RITCHIE, L. (2016). *Fostering self-efficacy in higher education students*. London: Palgrave

ROSLI, N., & Carlino, P. (2015). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconomicos desfavorecidos. *Estudios Pedagógicos*, XLI (1), 257-274.

ROSTAMINEZHAD, M.A. Mozayani, N., Norozi, D. & Iziy, M. (2013). Factors Related to E-learner Dropout: Case Study of IUST Elearning Center. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 522-527.

SANTOS, E. M., & Neto, J. D. O. (2009). Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. *Revista Paidéi@, Revista Científica de Educação a Distância*, 2(2), 1-28. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>

SEABRA, F., Henriques, S., Cardoso, T., Goulão, M. F., & Barros, D. (2014). Permanência da População Adulta no Ensino Superior a Distância – contributos para a sua compreensão no caso da Licenciatura em Educação da Universidade Aberta. In. L. Aires, A. P. Moura, F. Seabra & A. Moreira (Orgs.). *Educação a Distância e Diversidade no*

Ensino Superior (pp. 19-26). Porto: Universidade Aberta. Disponível em: <https://www2.uab.pt/producao/eBooksArea/EaDDES/actasUAb.pdf> (978-972-674-753-6)

TONTINI, G. & Walter, S. A. (2014). Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. *Avaliação*, 19 (1), 89-110.

URIBE-ENCISO, O. L., & Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la Lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 20, 274-285.

- IX -

**CURRÍCULOS EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES:
APRENDIZAGENS COTIDIANAS, JUSTIÇA
COGNITIVA E DEMOCRACIA**

Inês Barbosa de Oliveira (UNESA/UERJ)

EM DEFESA DA DEMOCRACIA

Defender a democracia requer ir além da simples palavra que esconde e legitima as desigualdades sociais crescentes e o fascismo societal (Santos, 2006) que as realimenta. Esse fascismo se expressa de dois modos exemplares, concomitantes e complementares: econômica e socialmente.

Do ponto de vista econômico, as grandes corporações, em número cada vez mais reduzido, enriquecem cada vez menos pessoas, enquanto exploram e vilipendiam as demais, criando um abismo econômico entre os que tudo têm e podem e os seus outros, aqueles que o sistema mantém pobres e necessitados, excluindo-os e aniquilando-os de várias formas.

O curioso no processo é o fato de que as pessoas no topo se creem as próprias corporações que representam, até serem substituídas por *pessoas produto* mais rentáveis. A ideia foucaultiana de que poder não se detém, se exerce, nos permite compreender o jogo cruel das ascensões e quedas de cidadãos/indivíduos descartáveis no mundo das grandes corporações. A regra de ouro desse sistema é: “the winner takes it all, the

loser standing small”¹⁰³ como na canção popular. Os perdedores descartáveis, cidadãos do mundo comum empobrecem e são empobrecidos, excluídos, negados em sua dignidade humana crescentemente, como evidenciam as imagens recentes dos refugiados de guerra e da miséria no inverno europeu de 2017, entre outras divulgadas em jornais, noticiários e redes sociais.

A questão social, para além daquilo que nela advém desse apartheid econômico, tem sua crueldade específica quando seleciona, entre os desfavorecidos, os grupos mais fragilizados pela lógica do sistema para excluí-los e violentá-los. Os avanços dos últimos cinquenta anos em relação às questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade vêm sendo sabotados por formas variadas e crescentes de violência de todos os tipos contra essas populações. Somem-se a isso a crueldade dos estabelecidos em relação a outsiders de todos os tipos (ELIAS, 2000), e as ações perpetradas em nome da “anulação dos estranhos” criados por esse modo de pensar e agir (BAUMAN, 1999), e temos um cenário trágico de um Estado e uma sociedade que protegem os ricos contra os pobres, os poderosos contra os despossuídos, os fortes contra os fracos, o que, mesmo na perspectiva liberal mais estrita e estreita, é uma aberração.

Mas nem só de problemas vive o nosso mundo, e a esperança democrática e solidária em um mundo mais justo insiste em se fazer presente! Movimentos sociais rebeldes e engajados crescem e se espalham, apesar do cenário desolador. Processos de resistência e de construção de alternativas sociais, econômicas e políticas seguem trajetórias múltiplas, plurais e próprias nos quatro cantos do planeta. Como aprendemos com Galeano (1993), são “nuvens de gafanhotos” com suas reivindicações, sua alegria, sua aposta em um mundo melhor, que invadem territórios supostamente cercados, apesar de tudo.

Foi considerando esses processos e aquilo que são capazes de criar as pessoas comuns, com suas vidas comuns, na contramão dos poderes instituídos e sua força no controle da vida e na reprodução das mais

¹⁰³ Música do grupo ABBA, grande sucesso na década de 1980, “The winner takes it all”.

bárbaras iniquidades sociais, que formulamos uma ideia que vem amadurecendo há tempos, e que retomo neste texto: a de que o cotidiano é rebelde (2001), ou seja, não se deixa dominar pelos ditames desses poderes. Astuciosamente, os praticantes da vida cotidiana criam alternativas, (re)inventam normas, burlam e escapam delas a seu modo, de diferentes maneiras (CERTEAU, 1994). São rebeldes.

Essa rebeldia do cotidiano não deve, no entanto, ser confundida com ações voluntárias e desafios formais, embora possa, eventualmente, se manifestar dessa forma. Ela se espraia de modo algo desordenado pela vida social, pelo mundo afora naquilo que ele tem de incontrolável, mutante, dinâmico. Considero rebeldia porque subverte e modifica a norma, porque não é enquadrável nem controlável, porque desobedece, modifica, clandestinamente, aquilo que está previsto, ordenado, estruturado. Porque se opõe à autoridade da norma, exercendo a sua própria, resiste ao controle, usa a circunstância do modo como lhe é possível e desejável sem se deixar aprisionar pelo *status quo*.

...diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarias”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (CERTEAU, 1994, p. 94) (Aspas do autor).

Constatar a presença dessa rebeldia no mundo nos permite, a partir dela, perceber e tornar visíveis práticas sociais que transcendem o previsto e o autorizado, que modificam as normas sem desafιά-las explicitamente, ampliando nossa percepção de mundo para além daquilo que o poder instituído reconhece e valoriza. Com base nessa ampliação, podemos conceber alternativas mais plurais de intervenção no mundo e, sobretudo, de promoção de valores outros, marginais, desconsiderados pelas grandes

narrativas estruturalistas que só dialogam com a “produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta” do poder instituído.

Essa é, portanto, uma ideia central aos estudos do cotidiano e à luta política que travamos pela superação do fascismo social que vem acompanhando as democracias políticas atuais, de baixa intensidade (SANTOS, 2002, 2006). Reconhecer, ampliar, desinvisibilizar movimentos e ações “rebeldes” presentes nos cotidianos nos armam para o enfrentamento das crescentes iniquidades que vimos percebendo, e com as quais convivemos. Reconhecer os processos sociais em sua complexidade tecida por normas e rebeldias, por aprendizagens e desaprendizagens, contribui para a democratização na medida em que permite ampliar nossa percepção do que existe e encontrar trincheiras onde tantos já estão, rebeldemente.

PROCESSOS SOCIAIS DE APRENDIZAGEM E A QUESTÃO DA DEMOCRACIA

O reconhecimento das aprendizagens cotidianas, efetivadas em espaços não-escolares, é um elemento de promoção da democracia porque ajuda a tecer a ecologia de saberes, promovendo mais justiça cognitiva, viabilizando, com isso, a justiça social e a democracia.

Por estranho que pareça, a máxima popular segundo a qual “a vida ensina” não goza de tanta adesão quanto parece quando se trata de pensar a educação. Embora repetida incansavelmente, a ideia não encontra respaldo na maior parte dos modelos de escolarização e nas propostas curriculares que, com frequência, percebem o estudante como estruturalmente ignorante, inferior, portanto, àqueles que lhe ensinam (RANCIÈRE, 2004). Boaventura (SANTOS, 1995) já formulou, há tempos, a ideia de que não existem nem ignorância geral nem saber geral e sim uma articulação entre saberes e ignorâncias que tecemos ao longo da vida. Diz, ainda, que não necessariamente a ignorância é ponto de partida, podendo ser considerada ponto de chegada quando novos conhecimentos nos levam a esquecer ou a desaprender os anteriores (SANTOS, 2016).

Isso significa que, quando chegamos à escola, e no período em que lá permanecemos, trazemos saberes tecidos em outros *espaçostempos* nos

quais estamos inseridos e é o diálogo entre uns e outros que configura as redes de conhecimentos que tecemos, do início ao fim da vida, *dentrofora* das escolas. O reconhecimento desses processos plurais de aprendizagem requer, a seu turno, que percebamos na vida cotidiana, conhecimentos com os quais interagimos e aprendizagens feitas a partir deles e em diálogo permanente entre todos esses conhecimentos. Essa convicção nos interdita a defesa da ideia da superioridade estrutural de alguns conhecimentos sobre outros e as hierarquias apriorísticas entre eles que está na base da ideia. Assim sendo, mais do que não consideramos a escola como espaço único de aprendizagens, vamos percebê-la como um espaço como outro qualquer, sem superioridade sobre outros. Vamos aceitar que as aprendizagens se fazem sempre de modos não controláveis, nem mesmo explicáveis, e que as redes que com elas tecemos formam o que sabemos e o que pensamos sobre os mais diversos temas, contribuindo, dessa forma, para nossas ações e sobre nossas relações com o mundo.

Defendemos, portanto, a ideia de que a presença dessas diferentes aprendizagens em nossas vidas e a indissociabilidade entre os saberes tecidos na vida cotidiana – através dessas aprendizagens do que não nos é explicitamente ensinado – e os chamados saberes formais, ensinados nas escolas, permite-nos superar a dicotomia e a hierarquia entre esses saberes diversos, reconhecidas e produzidas na e pela modernidade e assumir que existem articulação e interdependência entre os diferentes saberes. Assim, não há razão para hierarquizá-los, nem aos seus detentores.

Boaventura de Sousa Santos critica o pensamento moderno de várias formas e por diferentes noções. No contexto dessa produção de crítica epistemológica e política à modernidade e à produção ativa da invisibilidade de conhecimentos e culturas alternativos aos hegemônicos, Boaventura formula uma compreensão que rompe com o pensamento ocidental moderno, entendido como um pensamento abissal, que

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que

‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. (...) Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. (SANTOS, 2010, p. 31-32).

Assim, haveria uma linha divisória, uma fenda abissal, pressupondo a impossibilidade de copresença dos dois lados da linha. Um dos lados da linha prevalece e se legitima enquanto única possibilidade de realidade, com suas dicotomias e hierarquias, realimentadas e legitimadas pela invisibilidade daquilo que foi deslocado para o ‘outro lado da linha’. Do ponto de vista dos conhecimentos, o pensamento abissal segue a monocultura do saber formal e concede à ciência o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento dos demais conhecimentos, alguns secundarizados e outros invisibilizados.

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. (...) O outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como os seus autores, e sem localização territorial fixa. (SANTOS, 2010, p. 34).

Assim, o pensamento abissal e as práticas sociais que ele permite reconhecer se desenvolvem na perspectiva das diferentes monoculturas identificadas pela Sociologia das Ausências. A monocultura das temporalidades leva à invenção de “passados irreversíveis” que dão lugar a um futuro único e homogêneo. No caso das culturas e das escalas, as monoculturas hegemônicas relegam à invisibilidade as práticas sociais entendidas como credices, ignorâncias, localismos e outras adjetivações que legitimam o lado hegemônico da linha, representado pela suposta universalidade daquilo que se produz culturalmente no “Norte” metafórico, ao qual Boaventura opõe suas “Epistemologias do Sul”,

constituídas a partir do reconhecimento dos conhecimentos produzidos no “Sul” e pelo Sul e de uma reflexão epistemológica e política neles baseada, aprendendo com o Sul.

Sendo constitutivas das relações e interações políticas e culturais que o Ocidente protagoniza no interior do sistema mundial, as linhas abissais permanecem presentes nas discriminações sexuais e raciais, nos guetos e nas prisões, entre outros *espaçotempos* de práticas desumanas possíveis em virtude das negações de suas vítimas e dos conhecimentos destas (OLIVEIRA, 2012, p. 35).

Nesse sentido, a crítica do pensamento abissal ajuda a argumentação aqui desenvolvida na medida em que permite perceber que *a injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva global*. Daí que *a luta pela justiça social global deve ser também uma luta pela justiça cognitiva global*. (SANTOS, 2010, p.40). É no seio dessa luta que se insere esta nossa discussão, entendendo que a ruptura com a linha abissal entre os conhecimentos se dará por meio de práticas que busquem a justiça cognitiva e pela construção de uma ecologia entre saberes, como argumentamos neste texto. Esta ruptura com o pensamento abissal e com as iniquidades que produzem e legitimam se daria por meio de um pensamento pós-abissal, que

Envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação. (...) (significa) pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente por o outro lado da linha ser o domínio do impensável na modernidade ocidental. (...) O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na

ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2010, p. 53).

A noção de ecologia de saberes (SANTOS, 2010) nos ajuda, portanto, a perceber a importância política da superação das hierarquias entre saberes para a democratização social ao nos alertar para o fato de que as hierarquias científicas e o critério de validade científica, como único parâmetro para o reconhecimento da legitimidade de qualquer saber, promovem epistemicídios e exclusão social daqueles que não o detêm. É a injustiça cognitiva promovendo e legitimando a injustiça social. A diversidade de conhecimentos e de práticas sociais que essa ecologia torna possíveis, ao ser valorizada socialmente e ser reconhecida como riqueza do mundo, permitem a ampliação desse mesmo mundo, na medida em que passam a integrá-lo conhecimentos e populações antes excluídos socialmente em virtude de sua suposta ignorância.

Paralelamente, a interação entre povos e culturas, produtores e articuladores de múltiplos conhecimentos, sem que nenhum seja considerado superior, mais sabido, mais culto, mais civilizado, mais desenvolvido *a priori* permite assumir a multiplicidade de verdades credíveis como realidade do mundo e, nesse sentido, valorizar a necessidade da horizontalidade na reação entre eles, modo de superação da injustiça cognitiva. Se, circunstancialmente, diferentes conhecimentos são credíveis, válidos e úteis, só essa horizontalização das relações entre eles pode permitir a uma sociedade democratizar-se. A justiça social exige, portanto, a justiça cognitiva.

Mais do que isso, se aprendemos cotidianamente a partir das redes de conhecimentos presentes nos *espaçostempos* em que nos inserimos e os diferentes cotidianos produzem a validade de diferentes conhecimentos pluralizando, portanto, as noções de verdade, precisamos superar a ideia de uma só verdade produzida por um só tipo de conhecimento e investir na democratização das relações entre eles. Perceber essa pluralidade de conhecimentos e verdades como riqueza do mundo e não como problema ou fonte de hierarquia amplia e qualifica os diálogos que estabelecemos com nossos “outros”, não mais inferiores ou opostos, mas copartícipes de um mundo inclusivo. Só sobre essa base podemos conceber uma

democracia social de alta intensidade (para além da democracia política), como bem nos ensinou Maturana.

A democracia é uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade, e que o outro é tão legítimo como qualquer um. (MATURANA, 1999, p. 75).

Mas ainda estamos distantes dessa possibilidade, talvez nos afastando, se considerarmos as dificuldades atuais enfrentadas pelas propostas e práticas sociais democráticas e democratizantes. Vivemos um período oposto, de produção e ampliação de epistemicídios e tentativas de aniquilamento dos “outros” do poder hegemônico. Assim, torna-se necessário buscar melhor compreender e discutir os processos sociais epistemicidas em curso para podermos melhor combatê-los.

Boaventura definia, já em 1995 (SANTOS, 1995), e acusava os processos epistemicidas promovidos pela e na modernidade de terem sido “um dos grandes crimes cometidos contra a humanidade”, tendo representado “um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento (p. 329). Define o epistemicídio como

todo aniquilamento ou subalternização, subordinação, marginalização e ilegalização de práticas e grupos sociais portadores de formas de conhecimento "estranhos", porque sustentadas por práticas sociais ameaçadoras (ao status quo). (SANTOS, 1995, p. 328).

É a partir dessa convicção que ele propõe a ecologia de saberes como um novo paradigma de compreensão epistemológico-política do mundo, que busca revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas, reconhecidas como sendo a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial (SANTOS, 2010).

De nossa parte, lançamos mão da noção de tessitura dos conhecimentos em rede, segundo a qual os diversos saberes são

entendidos como ‘diferentes, mas não desiguais’ (como dizia o *slogan* do movimento feminista) e, portanto, não hierarquizáveis. Percebemos, então, que os processos de aprendizagem pelos quais passamos se articulam uns com os outros formando as *redes de subjetividades que cada um de nós é* (SANTOS, 1995) e que permeiam e definem os caminhos do que somos e do que nos tornamos nos processos de constituição de nossas identidades, forjadas pela articulação entre as muitas inserções e instâncias nas quais vivemos cotidianamente, tanto as do saber e do poder instituído, quanto as das práticas sociais que desenvolvemos, repletas de ‘táticas’ e de ‘usos’ (CERTEAU, 1994) singulares e, portanto, de rebeldia.

A NOÇÃO DE TESSITURA DE CONHECIMENTOS EM REDE E A ECOLOGIA DE SABERES

A noção de tessitura de conhecimentos em rede tem relevante potencial epistemológico contribuindo também para o questionamento da ideia da construção arbórea do conhecimento, que sustenta, em seus desdobramentos, a perspectiva de compreensão do conhecimento e de sua tessitura como uma construção linear, de direção previsível e obrigatória, como uma trajetória que começa com os conhecimentos “básicos” e termina na alta especialização. Desnecessário mostrar o quanto a “árvore do conhecimento” sustenta e realimenta os epistemicídios e as hierarquias entre os conhecimentos. Assim, aderimos à noção de tessitura dos conhecimentos em redes, tanto por sua validade epistemológica quanto pelo seu potencial político de contribuição para a justiça cognitiva e social e para a democracia.

De acordo com essa noção, os conhecimentos se tecem em redes das quais fazem parte todas as aprendizagens produzidas pelas experiências que vivemos, enredando uns aos outros os diferentes modos e processos pelos quais nos inserimos na sociedade. Assim, podemos afirmar que não existe origem nem desenvolvimento localizáveis nas redes, tampouco são identificáveis hierarquias entre essas diferentes contribuições. Finalmente, a noção de tessitura dos conhecimentos em rede nos interdita a ideia de qualquer previsibilidade ou obrigatoriedade de

percurso, debruçando-se, prioritariamente, sobre o dinamismo e provisoriedade de todo conhecimento.

Ao se enunciar dessa forma, a noção de tessitura dos conhecimentos em rede busca superar o paradigma da árvore do conhecimento, ao mesmo tempo em que interroga a forma como são entendidos, nessa perspectiva, os processos individuais e coletivos de aprendizagem: cumulativos e adquiridos. A linearidade que caracteriza a “subida” nas etapas da árvore do conhecimento traz em seu bojo as noções de que há sucessão e sequenciamento dessas, que ocorrem do mais simples – e básico – ao mais complexo, hierarquizando-se por meio de uma única operação os conhecimentos e os seus sujeitos, de acordo com o estágio da árvore em que se encontram.

Outra questão relevante em relação à noção de árvore do conhecimento está na compreensão subjacente à ideia de que os conhecimentos preexistem ao sujeito que conhece. Como um fruto que se colhe, avançamos nas diferentes etapas de nossa subida na árvore pelo consumo daquilo que lá já está: os conhecimentos que vamos “adquirir”. Eis a tarefa da aprendizagem! O acesso àquilo que pretendemos e devemos adquirir deve se fazer, na perspectiva hegemônica de compreensão das funções da educação, sobretudo a escolar, preferencialmente por meio da aprendizagem daquilo que outros, que se encontram em partes “superiores” dessa árvore, em etapas superiores de aprendizagem, já sabem. Nesse sentido, a ação externa é considerada como elemento fundador da “aquisição” de conhecimentos e toda aprendizagem fora disso é negligenciada e tratada como inferior em importância e valor.

Do ponto de vista dos conhecimentos em si, a noção de tessitura do conhecimento em rede pressupõe que informações recebidas e experiências vividas pelos sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de cada um, modificando-as e complexificando-as. Assim, os significados atribuídos a umas e outras por cada sujeito diferem sempre uns dos outros e, muitas vezes, modificam o que o transmissor da informação pretendeu. Sendo tecidos pelos sujeitos, a cada momento, os conhecimentos não se repetem nem replicam, são sempre novos, diferentes dos anteriores e, sobretudo, provisórios.

Assim sendo, na perspectiva da tessitura do conhecimento em redes, o ato de ensinar um conteúdo é mais do que fornecer informações, é buscar contribuir para que estas provoquem aprendizagem na medida em que são processadas, recriadas sob a forma de novos conhecimentos, pelos sujeitos da aprendizagem. Essa contribuição depende, mais do que da capacidade difusora de informação, do diálogo que se promove entre o novo a ser aprendido e o já sabido anteriormente, da capacidade de gerar tessitura de novas redes a partir desse diálogo entre conhecimentos, considerando que nossas redes de conhecimentos são habitadas por valores, experiências, conhecimentos formais, crenças, convicções, emoções, sensações, sentimentos, etc.

Considerando a singularidade das conexões, em função das experiências e conhecimentos anteriores dos sujeitos e, também, a multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de tessitura de redes de conhecimentos e de aprendizagens. Cada um tem uma forma própria e singular de tecer suas redes de conhecimentos através dos modos como atribui significados às informações recebidas de diferentes fontes, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos (OLIVEIRA, 2012, p. 71).

Do ponto de vista da contribuição desta noção para a compreensão e prática da ecologia de saberes, considero que essa indissociabilidade entre os fatores intervenientes na criação e na tessitura de conhecimentos incorpora muitos fios associados a diferentes dimensões da vida e dos processos de aprendizagem. Assim, nesse processo de tessitura estão presentes diferentes conhecimentos, práticas, experiências, percepções, inserções que nos constituem, e isso requer aceitar, a partir de Santos (2000), *o caráter epistemológico de todas as formas de conhecimento* e lutar pelo reconhecimento de que

o perfil epistemológico das relações sociais não é fornecido por uma forma epistemológica específica, nomeadamente a forma epistemológica do espaço

mundial (a ciência), mas sim pelas diversas constelações de conhecimentos que as pessoas e os grupos produzem e utilizam em campos sociais concretos (p. 326).

Nesse sentido, a noção nos permite reconhecer a horizontalidade das relações entre os diferentes conhecimentos e o enredamento que caracteriza essas relações. Combinadas, essas ideias nos remetem à perspectiva de Santos a respeito da ecologia de saberes, pois esse enredamento e horizontalidade pressupõem que todo conhecimento é coletivamente tecido, pois se enreda ao anteriormente existente que, por sua vez, é necessariamente produto de outras interações entre outros conhecimentos e assim sucessivamente. Tecidos no seio das diferentes formas de interação entre sujeitos e conhecimentos e das diferentes redes que integram uns e outros, os conhecimentos são coletivamente tecidos, partilhados e modificados, numa relação de interdependência mútua que permite supor que, efetivamente, já se relacionam como numa espécie de ecossistema, uma ecologia de saberes, embora não seja assim que socialmente são percebidos.

Ainda com Santos, vamos entender que nos processos de formação identitária, habitados pelas aprendizagens em rede que fazemos, nos constituímos como uma rede de sujeitos (SANTOS, 1995) de conhecimentos, de desejos, de crenças e convicções, de ideias, permanentemente inscritos em uma realidade social dinâmica, que ao mesmo tempo que nos forja e influencia, é por nós permanentemente modificada. Edgar Morin (1996) esclarece.

Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos (...). Portanto, o processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz. (p. 182)

ECOLOGIA DE SABERES E JUSTIÇA COGNITIVA COMO CONDIÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL E DA DEMOCRACIA

Estamos, portanto, diante de redes de influências mútuas e tessituras singulares, que tornam uma realidade incontornável tanto a pluralidade e a provisoriade do mundo quanto a dos conhecimentos nele presentes. Precisamos partir dessa realidade e da aceitação dessa pluralidade para pensar a possibilidade de democratização efetiva, e em permanente movimento, da sociedade. Diante disso, pouco sentido faz dissociarmos espaços de formação identitária e de tessitura de conhecimentos, numa perspectiva em que escola e mundo se separariam, como aprendemos com a modernidade e sua escola burguesa. Vamos, portanto, considerar que cada conhecimento, tecido *dentrofora* (ALVES, 2010) do espaço escolar simultaneamente, aparece como contribuição possível ao processo social e à possibilidade de democratização.

De acordo com a noção de ecologia de saberes, a validade de cada conhecimento é definida em função de sua possível contribuição à solução de problemas coletivos e locais. Ou seja, de seu potencial de contribuição para a sociedade em seu processo de democratização. Assim, na perspectiva de uma concorrência epistemológica leal, e, portanto, da justiça cognitiva, critérios múltiplos de validade serão usados em circunstâncias específicas, de modo a permitir que diferentes conhecimentos evidenciem sua possibilidade de serem considerados válidos e apropriados à solução dos problemas enfrentados pela sociedade. Com isso, instala-se uma relação mais igualitária entre os sujeitos desses diferentes conhecimentos, característica da justiça social.

A democracia de alta intensidade (SANTOS, 2003) que almejamos torna-se possível a partir dessa inflexão. Da dominação exercida pela ciência moderna sobre os demais conhecimentos à ecologia de saberes, percurso epistemológico e político se associam e entrecruzam na busca de uma justiça cognitiva que torne viável em sua inteireza a justiça social. Para tal, a contribuição da noção de tessitura de conhecimentos em rede é central, na medida em que ela aborda processualmente, e com isso deixa evidente a validade, a ecologia de saberes. Ao demonstrar a validade da

ideia de que os conhecimentos se enredam ao serem tecidos, a noção favorece o questionamento das hierarquias nas quais se baseiam as noções hegemônicas das relações entre diferentes conhecimentos, em torno das quais se organiza a hierarquia social que considera os detentores de uns superiores aos detentores de outros.

Do ponto de vista dos processos de aprendizagem *dentrofora* das escolas, a noção leva à percepção dos praticantes da vida cotidiana das escolas como produtores de conhecimentos e as aprendizagens como consequências dos enredamentos que cada um faz e compartilha, sempre a partir daquilo que com ele foi compartilhado pelos outros. Nesse sentido, a noção de currículo como criação cotidiana dos praticantes das escolas (OLIVEIRA, 2012), para além das normas curriculares e das fronteiras entre conhecimentos, envolve, ela também, a compreensão de que a separabilidade entre os processos de aprendizagem escolares e não-escolares é, além de artificial, equivocada. Aprendemos sempre e permanentemente a partir do que vivemos e tecemos em diferentes experiências sociais, enredadas umas às outras, *dentrofora* das escolas.

A subversão do pensamento hegemônico promovida pela noção vai além dessa compreensão e se encontra mais uma vez com a perspectiva da ecologia de saberes para nos brindar com uma compreensão, também subversiva, dos processos de tessitura curricular nos cotidianos das escolas. Subversiva, porque nos engaja no reconhecimento da importância dos saberes discentes para os currículos, mesmo quando não explicitamente considerados. É a rebeldia da vida cotidiana tecendo currículos. Reconhecer e valorizar essa influência permitem pensar políticas curriculares mais horizontais, interativas, ecológicas, democráticas. Vale o mesmo para os saberes docentes, hoje tão vilipendiados pelas autoridades educacionais brasileiras, adeptas das mais torpes, antiquadas e antidemocráticas hierarquias.

A superação, portanto, das hierarquias entre conhecimentos e sujeitos de conhecimentos nos situa no universo da ecologia de saberes e da justiça cognitiva, nos leva a reconhecer a co-presença (SANTOS, 2010), em todos os espaços tempos de prática social, de conhecimentos plurais e enredados. Nessa perspectiva, poderíamos formular a rebeldia do cotidiano já referida, como processo social impossível de ser contido,

evitado ou aprisionado por qualquer mecanismo de controle ou projeto de dominação, pois é uma rebeldia inscrita no mundo, nos enredamentos entre sujeitos e conhecimentos, indo além daquilo que se pode controlar. E é por isso que acredito ser possível, e desejável, investir numa esperança renovada de emancipação social, entendendo essa esperança como ativa.

Recuperar a esperança significa, neste contexto, alterar o estatuto da espera, tornando-a simultaneamente mais activa e mais ambígua. A utopia é, assim, o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral mas no exacto lugar e tempo em que se encontra. A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e excepto naqueles em que ocorreram efetivamente. É este o realismo utópico que preside às iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente. (SANTOS, 2000, p. 36).

Entendendo os processos dinâmicos e permanentes que envolvem a tessitura da justiça social e a luta pela democracia e pela emancipação, quando ouvimos e lemos a incessante referência a Eduardo Galeano (1993) e a sua ideia de que a utopia “serve para caminhar”, acreditamos ser necessário radicalizar a sua compreensão. A utopia tem como objetivo o ato de caminhar. É fundamental não confundir esse ato com a ideia equivocada de que há um lugar a se chegar, que devemos caminhar em direção a um fim possível, que tornaria a utopia dispensável. Entendo que Galeano, ao formular sua utopia, o fez na perspectiva de que não há um lugar a se chegar. Se aceitamos que as redes de conhecimentos, os valores, as aprendizagens individuais e coletivas, a democracia social, em resumo, a vida, têm um dinamismo irreduzível que nos impede de considerar

qualquer ponto como uma chegada definitiva, devemos compreender, também, que a utopia da democracia e da emancipação social só pode ser exercício permanente.

Por outro lado, se o objetivo é caminhar sempre em direção a algo melhor do que já existe, mas sem ponto de chegada, isso também significa que o importante é o exercício de caminhar, de aprender, de tornar o mundo mais democrático e melhor, e aí a escolha do caminho é fundamental. Se sabemos, também, com Machado (apud MANHÃES, 1999), que os caminhos se fazem ao caminhar, vamos perceber a importância do entendimento do futuro como tecido a partir das escolhas do presente, que nos compromete com cada ação, cada compreensão de mundo acionada, cada atitude política e epistemológica. Da ecologia de saberes à justiça cognitiva e social são centrais as ideias de coletivo e de equidade; são fundamentais a adesão e o comprometimento com os sujeitos sociais subalternizados pelo pensamento hegemônico.

Assim, a trajetória da sociedade em direção à democracia e à emancipação requer que caminhemos, coletivamente, reconhecendo a validade política e epistemológica dos diferentes conhecimentos, valores, desejos, práticas sociais e a necessidade deste reconhecimento e do diálogo que ele permite para a emancipação social democratizante, entendendo com Boaventura (SANTOS, 1995) que *a emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais sem fim definido. O que as distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. Simpósio: Currículo e cotidiano escolar, XVI ENDIPE, Belo Horizonte, 20 a 23 de abril de 2010

BAUMAN, Z. (1999). *Mal-estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
CERTEAU, M. (1994). *A Invenção do cotidiano. 1. artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

GALEANO, E. (1993). *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LP&M.

MANHÃES, L. C. (1999). Angra das redes: formação de educadores e educadoras no sul fluminense. *Tese (Doutorado em Educação)* – Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 1999.

MATURANA, H. (1999). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

MORIN, E. (1996). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

OLIVEIRA, I. B. (2012). *Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis/RJ: DP et Alii.

RANCIÈRE, J. (2004). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

SANTOS, B. S. (1995). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

_____. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

_____. (2002). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (2006). *A Gramática do tempo*. São Paulo: Cortez.

_____; MENESES, M. P. (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

_____. (2016). *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo.

-X-

CURRÍCULO E ESPAÇOS NÃO ESCOLARES – EDUCAR PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIAL, UM CONSTRUCTO *EDUCATION CITY*

Isabel C. Viana¹⁰⁴

NOTA DE ABERTURA

Currículo e espaços não escolares assumem-se movimento quotidiano que pode ser interpretado, essencialmente, como colaboração entre professores, estudantes e comunidade/o local na construção do conhecimento. Situa a dificuldade complexa de ir além o entendimento linear de realização de tarefas educativas e atribuição de certificação. A qualidade da educação é um *território plural inteligente* alicerçado em direito essencial, capaz de projetar e defender os direitos de todos, de ser equitativa, relevante e perfilada por um conceito de aprendizagem ao longo da vida. O que exige um compromisso com uma metodologia de intervenção aberta e participada (Stenhouse, 1984), com intuito de gerar desenvolvimento de competências adequadas à participação cidadã inteligente (Viana, 2011), enquanto espaço e lugar de qualidade e de construção do projeto de vida de todos e de cada um. A qualidade da educação expressa-se como uma aspiração dos Sistemas Educativos de diferenciados países e, ainda, como uma aspiração local/municipal, consensualizada pela sociedade, em geral, e pelo poder político, em

¹⁰⁴ icviana@ie.uminho.pt

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

particular, variando de sociedade para sociedade e de grupo de indivíduos para grupo de indivíduos. A predispor configurar a educação como um produto ou serviço mercantilizável, legitimada por processos de avaliação em grande escala.

Hoje, a *cultura-mundo* que estrutura o currículo, um currículo perfilado por teoria e história (Goodson, 1975), e os espaços não escolares, promove diálogos de contiguidade entre ângulos teóricos do currículo e a sua conectividade com ambientes escolares formais, não formais e informais. Com interesse em perspetivar que aprender é naturalmente trabalhar com outros, é *território plural inteligente* de consumos e de produções singulares inclusivas (Viana e Serrano, 2010) e de atenção para com a diversidade. Os contextos de aprendizagem, orientados para o desenvolvimento humano, esculpem lugares com características específicas que se escrevem e reescrevem da cenografia do ambiente experienciado com presença emocional, gerada entre o imaginário e o lugar, sem anular a diversidade. Em função deste entendimento, preconiza-se que o processo de ensino e aprendizagem, consubstanciado por mecanismos do não escolar, considere as especificidades e os interesses das pessoas, para que aprendam com qualidade e com capacidade resiliente. A alinhar o currículo e os espaços não escolares com a sempre almejada educação de qualidade, proposta como eixo estruturante de sustentabilidade socioeconómica e cultural, própria à participação ativa nos desafios do século XXI.

Com este interesse, esta *comunicação/texto* disponibiliza alguns vetores de reflexão partilhada, em co-autoria com todos os *presentes/leitores*, à procura de se constituir um contributo relevante para a discussão pública do *currículo e espaços não escolares*, de forma singular, do constructo *Education City*.

ECOLOGIA DO CURRÍCULO E ESPAÇOS NÃO ESCOLARES – UM CONSTRUCTO *EDUCATION CITY*

A ecologia que evidenciamos destaca-se como constructo *Education City*, interpretado como tempo e lugar para aproximar conhecimento, pessoas e vida.

O que é?

Pretende desenvolver uma sociedade que vive os direitos humanos para atingir o bem-estar sociocultural, um bem-estar próprio à coesão social. Alicerça-se na aprendizagem ao longo da vida para todos, potencia a inclusão, a criatividade e abraça os desafios tecnológicos para responder aos seus interesses vários dentro de uma rede de interações ampliada e qualificada. É um habitat de valorização e descoberta da *cultura-mundo* (Lipovetsky e Juvin, 2011), com destaque para as especificidades locais e valor de incidência na singularidade (talento) de cada um, independentemente da idade e condição sociocultural, com interesse em melhorar a consciência e participação cidadã ativa e democrática (Perrenoud, 2005). É um contributo integrado plural para o desenvolvimento sustentável. Constitui uma estratégia ampla para os desafios sociais e económicos da Europa e do Mundo, sendo que não são apenas desafios para a sociedade em geral, surgem ao nível da comunidade, da família e da vida pessoal, e considera que a educação pode apoiar a preencher vazios entre os desafios globais e a responsabilidade e competência das pessoas/cidadãos, de todas as idades, para agirem *glocalmente*.

A **ecologia** de que falamos assume como princípios:

- i) A cidade/comunidade como lugar, tempo e ambiente natural de aprendizagem para todas as pessoas/cidadãos, conectados com os diversos contextos educativo-culturais (Villar, 2007);
- ii) A cidade/comunidade assume responsabilidade partilhada para assegurar a aprendizagem ao longo da vida para todos –

- compromisso com a qualificação continuada de todas as pessoas/cidadãos, com principal realce das crianças e jovens;
- iii) A cidade/comunidade gera ambientes criativos, inclusivos, envolventes e envolvidos, ativos e proativos, comunidades de aprendizagem colaborativa e partilhada; gera lugares onde habitar, espaços abertos alinhados com o tempo que vivemos (Cacciari, 2009);
 - iv) A cidade/comunidade sente as pessoas/cidadãos. As pessoas/cidadãos sentem a cidade/comunidade (cidades cognitivas, emocionais e humanas), interpretando-as, valorizando-as e alavancando processos capazes de as projetar *glocalmente*, em conexão com todas as dimensões da vida da cidade/comunidade.

A ecologia de que falamos é lugar e tempo de fusão com as *cidades inteligentes*, com os *territórios sustentáveis* (Pereira e Machado, 2014), configura um prospetivo paradigma urbano humanizado e desenha um novo impulso de participação social, pessoal, económica e cultural. Intui-se principal fonte de atividade económica Europeia e de inovação e criatividade coletiva partilhada. Cada cidade/comunidade tem especificidades próprias, mesmo que enfrentem problemas comuns, nomeadamente questões de segurança, de poluição, de energia, mobilidade, desemprego, educação, pobreza, entre outros (Viana, 2011). Os diversos vetores da educação, incluindo a oferta universitária e de investigação, a oferta formativa, as parcerias com diversos setores da comunidade, caracterizam novos padrões políticos e a organização dos espaços públicos, a perspetivarem conceções e práticas de educação de qualidade, equidade, autonomia, identidade profissional, capazes de corporizar competências, perfis e papéis dos novos atores sociais

Quem participa?

Todos os comprometidos com o conhecimento, direta ou indiretamente, integra as pessoas, os decisores locais/nacionais, os serviços educativo-culturais, o setor empresarial. Com a colaboração da

melhor experiência *glocal* – parceiros estratégicos (locais, nacionais, internacionais).

PLANO ESTRATÉGICO¹⁰⁵ – CIDADES COGNITIVAS, HUMANAS E EMOCIONAIS – TEMPO, LUGAR E CONHECIMENTO CO-CRIADO

O maior valor diferenciador assenta na nobreza do *lugar Educação* e no respeito pelo tempo humano, valiosamente contemporâneo e projetivo. A construir habitar o *nosso mundo* com dignidade, concebido como marca genuína de construção humana com futuro, composta de constituintes verdadeiros, sejam de maior ou menor agrado. A convocarem a seriedade própria ao *bem-estar*, com potencial cultural criativo e também mundano e muito produtivo, de acordo com a essência intemporal de tradição cultural com memória e inspiração imagética e etnográfica, com estética, a não permitir negá-la, ou descaracterizá-la, em lugares de nada.

Smart Education City no Projeto Educativo Local, um espaço de realização projetiva ampliada da cidade/comunidade, coloca todos os cidadãos a participar, a expressar e desenvolver o seu talento, dando voz à sua singularidade, em respeito pelos direitos humanos e pela vivência com dignidade de se ser pessoa. O constructo ***Education City*** define-se através da colaboração responsável da comunidade de uma região, agregada na cidade (Trilla, 2005), com e pela Educação, numa abordagem de aprendizagem ao longo da vida, enquanto espaço de resiliência (Day, 2014), de adaptabilidade e transformabilidade, da ***Smart Education City***,

105

A ação estratégica para explorar e viabilizar o constructo *Education City* deve partir das iniciativas, especificidades, interesses e prioridades das comunidades envolvidas, podendo assumir diversas formas e tipologias, tais como peças de teatro, eventos temáticos, momentos criativos, rotas de história e paisagem, etc. Perspetiva que a atuação em torno da Educação e da Cultura aconteça em colaboração responsável, no respeito pelos direitos humanos.

enquanto ecologia do conhecimento, o logo do Projeto Educativo Local, com imagem de presente que alavanca futuro. Com um plano estratégico que organiza a comunidade para explorar, vivenciar e transformar *Education City*, tal como o afirma o Instituto Democrático de Educação.

Passos do plano estratégico:

- a) **Criar interações entre espaço físico e virtual – comunicação, criatividade e conectividade – mapa educativo-cultural interativo**, apresenta a dimensão cultura como um elemento chave para trabalhar códigos diferenciados para usufruir das transformações que a tecnologia está a introduzir na vida de cada um e das comunidades, dos territórios, dos lugares (Coll, 2014). A conectividade pode possibilitar acesso de elevada qualidade, e em segurança, a informação útil em diferentes domínios de intervenção, com diferentes interesses e respostas diversas, independentemente da hora e do lugar. Portanto, pode responder a várias necessidades, desde a mobilidade à formação/educação, passando pela saúde, lazer, ambiente, entre outros. Explora a inteligência emocional e a forma como as pessoas são envolvidas e integradas nos ambientes inteligentes, no âmbito da cibercultura, com a preocupação de compreender as trocas que são proporcionadas nos ambientes (Hargreaves, 2003) _ como se está a socializar/como se educa para interagir com a tecnologia? Como podemos aproximar ao universal, através de um conceito de *cultura-mundo*, sem descaraterizar as especificidades locais, a identidade cultural local? A comunicação e a conectividade, no plano de educar/formar, tornam também possível aprender/construir conhecimento a partir de dados? Como os dados disponíveis podem fornecer, de forma imediata, informações úteis a diferentes pessoas/cidadãos, a diversos interessados, sobre múltiplos domínios educativo-culturais? De que forma melhora a qualidade de vida das pessoas/cidadãos ou torna os negócios mais rentáveis? Como um ambiente humano

transita de um contexto de atuação analógico para um contexto de atuação digital?

- b) **Organizar novas formas de valorizar, pensar e criar conhecimento** – gerar autoconfiança, desenvolver *hard skills e soft skills* de forma integrada; formação em ambiente natural de realização (Dunst; Raab; Trivette e Swanson, 2010), valorização do experiencial vivido; processos de decisão informada; cultura colaborativa, liderança sustentável (Hargreaves e Fink, 2007), cultura empreendedora; abordagem *glocal* do currículo; o que significa ser cidadão/pessoa no/do século XXI?
- c) **Gerar espaços de diálogo partilhado – à descoberta de ideias criativas e capacitação de talentos** – práticas colaborativas; criatividade e desenvolvimento; cidadania no e para o século XXI, ampliação da vida cívica/humana.
- d) **Incluir a diferença** – educação e cultura inclusiva na prática; cuidar da diferença (Magalhães e Stoer, 2011), atividades contextualizadas dentro de ambientes naturais de pertença, significam estruturar espaços formativos através das múltiplas e significativas experiências diárias vivenciadas (Dunst, 2001), configuradas por posturas inovadoras. A inclusão educativa, enquanto perspectiva integrada das dimensões presença, aprendizagem e participação, contribui para diminuir a exclusão social, no exercício do direito essencial que constitui a educação (Echeita, 2008). As atividades que o contexto familiar e a comunidade proporcionam são facilitadoras da inclusão, enquanto resposta à diversidade.
- e) **Co-criação de futuro** – referencial de aprendizagem para o século XXI (<http://www.p21.org/our-work/p21-framework>), o que se pode fazer na Educação para o século XXI? Experiências dentro

e fora da escola (Gregòri, 2005). Capacitar pessoas, famílias, comunidades.

a) Áreas prioritárias do constructo Education City:

- **Inclusão** – educação; mais cidadania, memória cultural; envelhecimento ativo; emprego/desemprego; habitação; voluntariado; saúde; ambiente; empreendedorismo, mobilidade, energia, bem-estar, violência, pobreza, diferença, aprendizagem ao longo da vida para todos.
- **Criatividade** – explora a interatividade entre o espaço físico e virtual; explora novas ecologias do aprender e ensinar, integrando as expressões artísticas e as emoções; destaca o pensamento reflexivo no mundo real (<http://creativitylabs.com/#home>; <http://childcreativitylab.org/>; <https://www.idmi.nus.edu.sg/index.php/2013-03-15-06-21-52/33-arts-and-creativity-laboratory>)
- **Inteligente** – nova relação com a distância e com o tempo, entramos numa dimensão do *cibertempo* global, que não pode significar dissolução da diversidade cultural (Innerarity, 2009). O desenvolvimento do *ciberespaço*, para além de gerar oportunidades de sermos informados do que acontece no mundo, acrescenta-lhe valor se organizado para desenvolver a inclusão e a coesão social. Comunidade/Região com especificidades e agenda próprias que carece de ambientes envolventes e envolvidos e serão prospectivos, se enquadrados por intervenção e ações de governação participadas e adequadas à identidade *glocal* (<http://www.schoolnews.com/2015/05/08/rubicon-atlas-learning-098/>).
- Espaços de **fusão** – o ambiente natural como contexto de experimentação e criação. Currículo, transições e territórios associam-se em produto e práxis do currículo (Grundy, 1998), assumindo-se como componente teórico-prática criativa. A fusão disponibiliza uma dimensão de introdução à teoria do paradigma

emergente, *smart city*, e do papel da resiliência enquanto criação nas sociedades contemporâneas. Propõe-se como *cluster* de casos múltiplos em fusão, integrando produto, práxis e resiliência, adaptabilidade e transformabilidade, onde uma estratégia reinventada do currículo, pelo *paradigma emergente smart cities*, é estruturada com base no conceito educação das cidades inteligentes. Aberto à co-criação de cada interveniente como convite a projetar um dispositivo de educação da cidade inteligente para o território específico onde habita/interage. A noção de educação da cidade inteligente combina os princípios da educação criativa com a reflexão do território, lugares de vida com sentido e significado, originado pela emergência da sociedade inteligente, conectada em rede (participada, criada e reinventada através de, por exemplo, seminários, cinema e teatro de rua, workshops em ambiente natural, meses/semanas temáticas, de forma partilhada e conectada com outros lugares, praça educação conectada em rede).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ambição constructo *Education City* é garantir aos cidadãos de todas as idades os saberes úteis à participação efetiva na vida, na cultura e no desenvolvimento económico. A cidade/Município consubstancia o cenário fértil para articular educação e desenvolvimento sustentável de forma real, criativa, inclusiva e desafiante. A convocar o Projeto Educativo Local como mecanismo universal dinâmico de uso e produção de políticas públicas integradas, almejando o equilíbrio bio-psico-sociocultural. Com interesse em combinar ações de âmbito imaterial e material, que capacitem os contextos vida, trabalho, talentos, Recursos Humanos em geral, transformando-se num desafio competitivo para o desenvolvimento *glocal*. A posicionar-se como legado estruturante da intervenção educativo-cultural para o desenvolvimento sustentável estratégico. **Cidade Educação – inclusão, criatividade, inteligente, fusão, não é preparação para a vida, é a própria vida**, como promulgou Dewey (2005). É uma mudança contínua com plano estratégico de Desenvolvimento Humano

Sustentável, com responsabilidade em responder, de forma reflexiva e criativa, às dimensões que orientam a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, em particular, a *transformação económica*, a *justiça social* e a *proteção ambiental*. É uma ambição que gera combinações entre dimensões específicas próprias aos contextos/regiões, às pessoas, enquanto atitude resiliente orientada para a adaptabilidade e transformabilidade, capaz de interagir com a sua própria história e com o futuro que deseja construir e inventar. É um constructo conectado com a vida a promover uma maior consciência cívica, maior consciência curricular e integração da diferença (Moreira e Macedo, 2002), assumindo como carta de princípios os Direitos Humanos. Com interesse em responder com formação e conhecimento (Pacheco, 2014), com equidade e qualidade à aprendizagem ao longo da vida para todos, enquanto preocupação do Mundo, como o podemos ver anunciado pela UNESCO e a UNICEF:

<http://www.norrag.org/es/publications/boletin-norrag/online-version/educacion-y-desarrollo-en-el-paisaje-post-2015/detail/unesco-and-the-post-2015-education-agenda-what-have-we-done-so-far.html>

(La UNESCO y la agenda educativa post-2015: ¿Qué hicimos hasta ahora?)

Terminamos a sublinhar que o constructo *Education City* é uma proposta que valoriza e desenvolve a atitude empreendedora e inclusiva, o pensamento crítico, a capacidade de comunicação, a resolução de problemas, o trabalho em equipa, o relacionamento interpessoal, a adaptabilidade/resiliência, a curiosidade e a capacidade imaginativa, entre outras. Trata-se de uma abordagem que considera importante articular a cultura educativa e formativa com a cultura de aprendizagem orientadas para desenvolver inovadores criativos, significando ir além os conteúdos disciplinares, com interesse em projetar o perfil Cidadão do Séc. XXI, que o desenvolvimento tecnológico rápido e sofisticado prefigura em dimensões nucleares, tal como a fig.1 explicita:

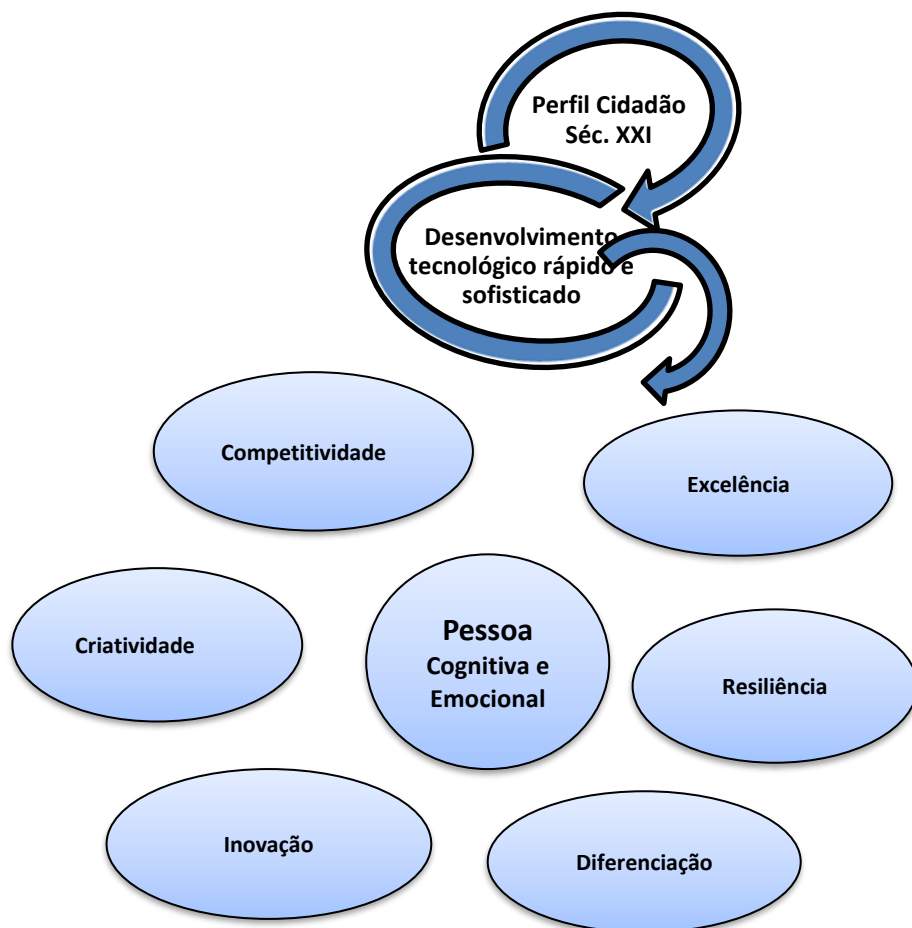


Fig. 1 – Cidadão do séc. XXI no contexto dos desafios sociais

Este perfil aberto e plural de *cidadão do séc. XXI*, que, no constructo *Education City*, é adotado para tornar tangível a cidade/comunidade criativa, inovadora e inclusiva, é impulsionado todos os dias, e todos os dias transformado, pela tecnologia ubíqua e omnipresente (Fernandes, Machado & Carvalho, 2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CACCIARI, M. (2010). *A Cidade*. Barcelona: Editorial Gustavo Gil, SL.

COLL, C. (2014). Como fazer a transição para um sistema em que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar e em qualquer momento?. Disponível em: <http://les3coses.debats.cat/en/expert/cesar-coll>. Acesso em: 31/03/2014.

DAY, C. (2014). “A resiliência, os professores e a qualidade da educação”. In: M. A. Flores & C. Coutinho. *Formação e trabalho docente. Diversidade e convergências* (pp. 101-130). Santo Tirso: De facto editora,.

DEWEY, J. (2005). *A concepção democrática da educação (The democratic conception of education)*. Viseu: Pretexto Editora.

DUNST, C.J. (2001). Participation of young children with disabilities in community learning activities. In M.Guralnick (Ed.), *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*. Baltimore, MA: Paul Brookes, pp. 307-333.

DUNST, C.J., Raab, M., Trivette, C., Swanson, J. (2010). Community-based everyday child learning opportunities. In R. MacWilliam (Ed.), *Working with families of children with special needs*. New York. NY: The Guilford Press, pp. 60-81.

ECHEITA, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6, 2. In: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.htm>, p. 9-18.

FERNANDES, J. E.; Machado, R. J. & Carvalho, J. Á.. (2007). “Model-Driven Software Development for Pervasive Information Systems Implementation,”. In *Sixth International Conference on the Quality of Information and Communications Technology*. IEEE DOI 10.1109/QUATIC.2007.26, pp. 218-222.

GOODSON, I. (1975) Currículo: teoria e história. Petropolis: Vozes.

- GREGÒRI, S. P. (Coord. ed.) (2005). *Nuevos Espacios y nuevos entornos de educación*. Alicante: Editorial Club Universitario (ECU).
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- INNERARITY, D. (2009). *A Sociedade Invisível. Como observar e interpretar as transformações do mundo*. Lisboa: Editorial Teorema.
- LIPOVETSKY, G.; Juvin, H. (2011). *O ocidente mundializado. Controvérsias sobre a cultura planetária*. Lisboa: Edições 70.
- MAGALHÃES, A. M.; Stoer, S. (2011). Pensar as diferenças. Contributos para a educação inclusiva. In: Rodrigues, D. (Org.). *Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 29-44.
- MOREIRA, A. F. B.; Macedo, E. F. (2002). Currículo, identidade e diferença. In: Moreira, A. F. B.; Macedo, E. F. (Orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto editora, p.11-34.
- PACHECO, J. A.(2014). Educação, Formação e Conhecimento. **Porto: Porto Editora.**
- PEREIRA, P. e Machado, R. J. (2014). “Cidades de Amanhã: A Integração entre Património Construído e Tecnologias de Informação, Comunicações e Eletrónica”. *INGENIUM*, II SÉRIE N.º 139 – JANEIRO / FEVEREIRO, pp.24-27.
- PERRENOUD, P. (2005). Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata
- TRILLA, J. (2005). La Ciudad Educadora: municipio y educación. In Gregòri, S. P. (Org.). *Nuevos espacios y nuevos entornos de educación* (pp. 11-18) Alicante: Editorial Club Universitario (ECU).

VIANA, I. C. & Serrano, A. M. (2010) Inclusion and citizenship – plural cultural context of creativity and curricular innovation. In *Inklusion*, 3. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/69/73>

VIANA, I. C. (2011). A Cidadania no imaginário da educação urbana, um valor com perfil tecnológico. *ELO18*, Revista do Centro de Formação Francisco da Holanda, Julho, Guimarães, 165-176, ISBN 972-96465.

VILLAR, M. B. C. (2007). *A Cidade Educadora. Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal* (2.^a edição). Lisboa: Instituto Piaget.

- XI -

A TEORIA ETNOCONSTITUTIVA DE CURRÍCULO: TEORIA-AÇÃO CURRICULAR FORMACIONAL

Roberto Sidnei Macedo¹⁰⁶

CONTEXTO DE CRIAÇÃO

Pensada a partir das experiências e experimentações com as quais nos envolvemos e nos implicamos como coordenador de pesquisas, estudos teóricos, ações formativas e trabalhos de intervenção curricular no Grupo de Pesquisa FORMACCE¹⁰⁷, a *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo* - TEEC, foi se configurando como ideia nascente através de um conjunto de conceitos forjados e aperfeiçoados ao longo de, aproximadamente, quinze anos de trabalho pautados nas questões do currículo e sua complexa articulação com as problemáticas da cultura e da formação, instituídas nas relações com segmentos sociais que se querem *instituintes culturais* de pautas curriculares e formativas. Ademais, argumentar sobre e em favor da *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo* significa, para nós, inserir nessa obra toda uma história de debates e encontros (in)tenso com atores curriculantes, autores do campo do currículo e com segmentos sociais interessados em discutir e criar possibilidades curriculares a partir das suas diversas *implicações* e demandas em relação ao conhecimento de caris educacional eleito como formativo. Essa nossa disponibilidade, ainda em processo de revelação, nos mobilizou para a busca

¹⁰⁶ FACED-UFBA BRASIL rsmacedo@outlook.com

¹⁰⁷ Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

de um aporte teórico que pudesse explicitar melhor as criações conceituais e as esparsas sistematizações teóricas.

A PRODUÇÃO CONCEITUAL

Os conceitos que podiam dar forma à teoria começam a ser concebidos e tomam suas primeiras configurações a partir do que alguns atores sociais e suas *implicações*¹⁰⁸ demandaram de forma *intercrítica*¹⁰⁹, no âmbito das atuações do Grupo de Pesquisa FORMACCE, apresentando pautas culturais e socioeducacionais como os núcleos geradores das suas proposições. Negros, índios, mulheres ativistas, habitantes e educadores organizados do semiárido do Nordeste do Brasil, fóruns infantis, reivindicações curriculares estudantis, trabalhadores da educação sindicalizados, professores em luta por qualificação da sua formação, educadores de jovens e adultos em formação, educadores comunitários e suas pedagogias militantes, entre outros segmentos, vão forjar, via seus multipertencimentos, processos de afirmação e lutas por perspectivas e

¹⁰⁸ O conceito de *implicação*, construído no seio da Análise Institucional francesa, nos coloca diante de uma condição inarredável, a de que todos nós subjetivamos e vinculamos as situações por nós vividas às nossas motivações, crenças e intenções e, com isso, fazemos opções e constituímos nossos mundos, incluindo o mundo dos saberes. Nesses termos, o rigor científico, por exemplo, não pode ser pensado e operacionalizado pasteurizando as implicações com as quais objetivamos nossas compreensões. Guattari (1999, p. 23) nos diz, por exemplo, que o sujeito implicado não pode se contentar em interpretar o mundo, ele é instado a se projetar e intervir.

¹⁰⁹ É com o epistemólogo Henri Atlan (1993) que o conceito epistemológico de *intercrítica* é desenvolvido. Para Atlan, na relação com as verdades, essas não podem aparecer como fundamento de critério de valor, nem valor como fundamento de critério de verdade, mas uma e outra, ou antes no plural, umas e outras sem fundamento: verdades parciais e valores instituídos, caminhando ao encontro uns dos outros, possibilitarão o encontro de múltiplos eus, cada um deles centros do mundo, ao mesmo tempo que reconhece no outro a sua irredutibilidade como único traço comum e, em verdade, universal. Nesses termos, a crítica como questionamento das coisas do mundo não terá propriedade privada.

configurações curriculares. São encontros generativos, onde universidade e dinâmicas socioculturais se fazem de forma partilhada - não sem conflitos - protagonistas de ideias, proposições e ações curriculares e formativas. A propósito, Ardoino e Berger (2003) entendem que uma “epistemologia militante” estaria fundada em processos implicacionais como *modos de criação de saberes*, e que, de dentro desse processo, sistematizam conhecimento. No centro desse processo criativo está o núcleo constitutivo da *implicação* se configurando como um modo rigoroso de criação de saberes (MACEDO, 2012).

É, portanto, na tensão de encontros implicados, no *entre-nós* (in)tensamente propositivo, que a TEEC, sua perspectiva nascente e seus conceitos começam a emergir como *diferença*.

É a inspiração etnometodológica¹¹⁰ da TEEC que nos faz perceber atores de segmentos sociais como teóricos legítimos das suas realidades, porque portam capacidades de *describibilidade, inteligibilidade, flexibilidade, analisibilidade e sistematibilidade* das suas situações e experiências, ou seja, produzem pontos de vista, opiniões, definições de situações, sistematizações e legitimações simbólicas sobre a vida e o mundo, isto é, são criadores de *etnométodos* e, com eles, instituem realidades. Explicita-nos Garfinkel (1976), através de seu pensamento etnometodológico, que “nenhum ator social é um imbecil cultural”. Para este autor, com seus *etnométodos*¹¹¹, suas inteligibilidades, portanto, os atores sociais são praticantes das suas realidades e com isso pensam e constituem suas ordens sociais. Esse não é um

¹¹⁰ A etnometodologia é uma teoria do social forjada pelo sociólogo estadunidense Harold Garfinkel. Tem como projeto disponibilizar bases teóricas para se compreender como atores sociais via suas ações, interativa e simbolicamente construídas, instituem suas “ordens sociais”.

¹¹¹ É central à teoria etnometodológica o conceito de *etnométodo*, definido como os métodos pelas quais, para todos os fins práticos, os atores sociais compreendem suas realidades e, com isso, instituem situações via suas *describibilidades, inteligibilidades, analisibilidades e sistematicidades*. É por essa “competência única” que não podem ser compreendidos como “imbecis culturais” (GARFINKEL, 1976). Os *etnométodos* são os “instituintes ordinários” do cotidiano, matéria-prima para se entender como o social se realiza, como as estruturas sociais se estruturam (LAPASSADE, 1986).

argumento populista do tipo “politicamente correto”; o que Garfinkel radicaliza é a compreensão ontológica de que se existimos é porque interpretamos o mundo e, com isso, o constituímos interativamente, “para todos os fins práticos”. Aqui, a existência já é interpretação. Acolhemos, assim, a ideia de currículo como uma construção social incessante, como uma *com-versação cultural complexa*, portanto um texto em constante escrita e reescrita, conforme nos inspira Pinar (2007) com sua perspectiva *reconceptualista* de currículo. A experiência rizomática que forjou as perspectivas nascentes da TEEC está eivada de intempetividades, na medida em que ela se fez nos encontros com sujeitos curriculantes *implicados e implicantes*, capazes de produzir, relacionalmente, acontecimentos curriculares e formativos, bem como epifanias significativas diante dos desafios do *pensar/fazer* currículos, conceber e experienciar formações.

Esgarçando mais ainda a condição heurística de uma teoria, podemos dizer que, instintivamente, ela é prenhe de possibilidades criativas, na medida em que entendemos com Deleuze, por exemplo, que todo conceito já emerge, de forma inarredável, como um processo criativo. Acrescente-se que uma teoria como *teoria-ação* tanto pode ser uma constelação de criações em (in)tenso movimento, quanto, no seu conjunto, um gesto ético-político implicado.

É nesta bacia semântico-conceitual que as sistematizações conceituais vão sendo sistematizadas, com a colaboração (in)tenso de segmentos e atores sociais interessados em conceber/propor currículos. Dessa forma, conceitos como os de atos de currículo, *currículoformação*, *com-versações* curriculantes, mediações curriculares intercíticas, etnocurrículo, currículo multirreferencial, instituintes culturais da formação, currículo etnoimplicado (MACEDO, 2016), vão atualizando a potência compreensiva e propositiva da teoria, com ressonâncias fecundas em relação a estudos, pesquisas e ações curriculares, entretecidas às questões provocantes da experiência formativa.

O VIÉS ETNOCONSTITUTIVO

Vale enfatizar que a força e o alcance compreensivo e propositivo da TEEC está no seu viés epistemológico *etno* e na sua especificidade *constitutiva*. Da perspectiva *etno*, o currículo é apreendido a partir da sua ineliminável heterogeneidade. Aqui, questões centrais se fazem necessárias. Por exemplo: como as pessoas *pensam/fazem* os currículos? Que *etnométodos* utilizam e como os utilizam para instituir realizações e pontos de vista sobre questões

curriculares? Como se envolvem nos debates curriculares, intervenções e suas construções? Que sentidos impregnam suas realizações curriculares e formativas? Da nossa perspectiva, esse é um dos caminhos fecundos para a desobjetificação e des-hierarquização do currículo. Enfim, o alcance da sua perspectiva heterárquica. Quanto à especificidade *constitutiva* desse aporte, implica conceber e pensar as ações e realizações curriculares por um viés socioconstrucionista e culturalmente referenciado, que resulta em compreender essas realizações a partir de um certo acionalismo propositivo, estruturante de ações e realizações indexicalizadas. Nesse caso, pensar o currículo implica em preferir trabalhar, por exemplo, com os *atos de currículo*, uma das conceituações centrais da TEEC. Na estruturação dessa configuração estão a perspectiva constitutiva de inspiração interacionista e etnometodológica e o seu gosto pelo *trabalho-com as pessoas*; o cotidiano e os *etnométodos* das ações curriculares que daí nascem. Neste segundo argumento entra em cena o trabalho com o currículo, que é visto como um artefato inventado por intenções situadas e etnometodicamente indexicalizadas. Trata-se de uma *construção social, uma tradição inventada* (GOODSON, 2008), que envolve *políticas de sentido* (MACEDO, 2010), um território contestado e em disputa (ARROYO, 2011); (SILVA, 1999), um campo de debates teóricos (PACHECO, 2014). É aqui que o viés ético-político da nossa teoria elege trabalhar de forma implicada com e em favor de segmentos sociais singularizados, tanto pelos seus modos de produção cultural, quanto marcados por experiências de alijamento do ato socialmente significativo de se *pensar/fazer* currículos, refletindo assim, uma perspectiva mais ampla de *múltiplas justiças curriculares*, nas quais a diferença e a crítica sociocultural se apresentam como centralidades nas pautas que envolvem currículo, cultura e formação.

AS RESSONÂNCIAS HEURÍSTICAS

Nesse cenário conceitual, emerge também um tipo de pesquisa em currículo e formação que se adequou à construção do saber curricular multirreferenciado, implicado e autorizante, ou seja, a *etnopesquisa multirreferencial* e suas bifurcações, como a *etnopesquisa implicada* e a *etnopesquisa-formação* (MACEDO, 2000; 2008; 2012). É aqui que a inspiração conceitual alimenta a pesquisa e vice-versa, na medida das suas densas e profundas identificações e desafios heurísticos comuns. São propostas de pesquisa em que as transversalidades epistemológicas *etno* e constitutivo emergem como fundantes das suas inspirações epistemológicas e escolhas metodológicas.

UMA SÍNTESE CONCLUSIVA

Inaugurada a partir do encontro de atores curriculantes interessados em autorias e autorizações curriculares e formativas, terreno fértil para a criação de conceitos e conceituações indexicalizadas aos seus próprios movimentos e protagonismos, bem como seus intempestivos acontecimentos, a TEEC é configurada como uma *teoria-ação curricular formacional* pelas vias de perspectivas que tomam o currículo como uma construção sociocultural constituída por *atos de currículo* que se realizam através de uma *com-versação curricular* complexa, que, no momento, tomando nosso contexto de trabalho e as cenas educacionais do nosso cenário social, se caracteriza por uma *com-versação curricular (in)tenso*. É aqui que as perspectivas *etno* e *constitutiva* se apresentam como transversalidades que instituem identitariamente a TEEC como diferença, na medida em que transversalizam os sentidos da teoria pelas vias das configurações que fundam protagonismos diríamos, “militantes”¹¹², e que acabam por forjar/sistematizar a possibilidade de uma *teoria-ação curricular*.

Desobjetificar o currículo a partir da ideia central de que este é uma construção que se realiza a partir do *encontro*, do *entre-nós*, do *entre-dois*, bem como pensá-lo a partir do veio estruturante da heterogeneidade irredutível da formação e das múltiplas justiças aí reivindicadas, coloca a TEEC fazendo parte de uma *ágora* curricular que não acredita numa só verdade curricular, nem numa autoridade curricular única. Aliás, como nos inspira Hannah Arendt, não há a verdade para o mundo. A riqueza da sua invenção é admitir-se pertinente e relevante na medida em que vive a falta, o inacabamento, as identificações constitutivas da sua emergência, bem como os encontros com contextos e pessoas envolvidas nas questões curriculares. Neste espectro, elege a *irredutibilidade propositiva* dos processos formativos como um analisador provocativo e propositivo do seu devir. A formação como *experiência ontocultural irredutível* é fonte fulcral de questionamentos aos *curricula* e, ao mesmo tempo, inspiração do seu *élan vital*, ou seja, a possibilidade de mais-vida na sua constituição, porque fonte inesgotável de heterogêneses.

O movimento dessa síntese conclusiva nos coloca na condição de perspectivar a TEEC como uma teoria heterárquica e nômade, porque interessada em pensar currículo a partir do esforço para se trabalhar com a

¹¹² Para Jacques Ardoino e Guy Berger (2003), a militância na relação com os saberes eleitos como formativos significa ações *implicadas e problematizadoras*, orientadas para processos de *alteração*.

heterogeneidade das emergências curriculantes e a (in)tensa dinâmica dos *atos de currículo*.

Num esforço de síntese, podemos retirar desses argumentos algumas perspectivas e posicionalidades que imaginamos pertinentes:

1. Saberes válidos não são propriedades privadas de uma só cultura, assim como o conhecimento eleito como formativo organizado/proposto nos/pelos currículos. Nestes termos, pertinente aqui será uma epistemologia curricular de inspiração heterárquica e relacional.

2. As formas de organização/proposição desses saberes são sempre singulares e singularizantes.

3. Toda escolha curricular está submetida a processos implicacionais conscientes ou não.

4. Os currículos se justificam, em grande medida, em face da natureza distributiva dos poderes que os envolvem, os organizam e os implementam.

5. Currículos se atualizam via *etnométodos* dos seus atores sociais e, através deles, é que podemos alcançar o real da experiência curricular, dessa forma, não escapam de processos multirreferenciais, por mais que vivam, em algumas situações, potentes intenções reducionistas e standardizadas.

6. A perspectiva multirreferencial, enquanto sistematização epistemológica, potencializa o trabalho com a heterogeneidade curricular.

7. O cotidiano das práticas curriculares interativamente constituídas, em qualquer circunstância, é que nos revela a emergência constitutiva dos currículos, seu pensar, suas políticas e práticas, seus processos e ressonâncias formativas.

8. O formativo do currículo só pode ser alcançado se interagirmos com as experiências irreduzíveis daqueles que o experienciam. Neste caso, e em todos os outros, o real da formação nunca está pronto.

9. O currículo, como uma *com-versação cultural complexa*, deve ser objetivado por processos autocríticos e intercríticos ampliados, assim como as decisões que têm a ver com a formação.

10. A formação mediada pela dinâmica curricular não se explica, se compreende, em decorrência da sua irreduzibilidade ontocultural.

11. A partilha de anseios, desejos e identificações curriculares entre diferentes e na diferença, podem, intercriticamente, cultivar currículos que pleiteiem, no encontro, em debates, a constituição de identificações ampliadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARDOINO, Jacques. BERGER, Guy. “Ciências da educação: analisadores paradoxais das outras ciências”. Tradução de Rogério Córdoba. In: Borba, S. Rocha, J. (Orgs.) *Educação e Pluralidade*. Brasília: Plano, 2003, p. 36-37.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ATLAN, Henri. *Com razão e sem ela. Intercrítica da ciência e do mito*. Tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

GARFINKEL, Harold. *Studies in ethnomethodologie*. New Jersey: Prentice Hall, 1976.

GOODSON, Yvor. *As políticas de currículo e de escolarização*. Tradução de Vera Joscelyne, Petrópolis: Vozes, 2008.

GUATARRI, Felix. *Les trois écologies*. Paris: Editions Galilée, 1999.

LAPASSADE, George. L'instituant ordinaire. *Quel corp?* n° 32-33, décembre, 1986, p. 9-16.

MACEDO, Roberto S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. *Etnopesquisa crítica / etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2008.

_____. *Compreender e mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____ *A teoria etnoconstitutiva de currículo: uma teoria-ação curricular-formativa*. Curitiba: CRV, 2016.

PACHECO, José A. *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2014.

PINAR, William. *O que é a teoria de currículo*. Porto: Porto Editora, 2007.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade: uma introdução à teoria crítica do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- XII -**CULTURAS E CURRÍCULO: O VIVER ORDINÁRIO
COMO ÂNIMA DAS MUDANÇAS**

Alexandre Garcia¹¹³

INTRODUÇÃO

O projeto de urbanização da Zona Portuária do município do Rio de Janeiro esteve em diferentes pautas de debate sobre a região e seus possíveis usos desde a década de 80. Em uma área que ocupa quase um terço da região central da cidade e sendo a maioria dos antigos imóveis de posse do poder público (Federal, Estadual ou Municipal), grande parte das propostas apresentadas para a região desde então priorizavam a construção de moradias populares. Até pouco tempo a equação: espaço público disponível+necessidade de construção de moradias parecia ser a opção mais coerente para a ocupação e revitalização da região. Muitos projetos centravam-se, ainda, nas características da região, com concentração de população de baixa renda e movimento maior diurno relacionado às atividades de trabalho em contraste com noites de abandono que se tornavam abrigo para a população marginalizada da cidade. Preocupações com a preservação da arquitetura e da história local são alguns dos aspectos também destacados pelos projetos anteriores. Contudo, o que vimos se concretizar após mais de 30 anos de debate foi um projeto em que moradia popular e ocupação da área pelos antigos moradores através de uma revitalização orientada por um projeto de cidade que pensa a urbanização com seus moradores e sua história

¹¹³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ (BRASIL),
alexandragarciauerj@gmail.com

parecem fazer parte de sentidos em extinção para a palavra “Cidade”. Olhando o Porto Maravilha a palavra que nos vêm facilmente à boca é gentrificação.



Fig. 1 - Foto panorâmica do Porto Maravilha – Acervo pessoal.

Durante o período em que o Rio de Janeiro recebeu as Olimpíadas e Paralimpíadas a região fez parte do Boulevard Olímpico¹¹⁴. Estima-se que 4 milhões de pessoas passaram pela região durante esses eventos. Nas paredes de uma zona antes espaço dos esquecidos vivos da cidade, painéis de arte urbana lembram-denunciam os esquecidos de um mundo capitalista, racista, machista, homofóbico: os povos originários dos cinco continentes representados nas olimpíadas.

¹¹⁴ Conjunto formado na Zona Portuária pela região do Porto Maravilha, Orla Conde e Pira da Candelária. O Boulevard também funcionou no Parque Madureira, recebendo atrações musicais, artistas de rua e uma diversidade de atividades culturais.



Fig. 2 - Passantes posam para fotos em frente a obra “Etnias” do muralista Eduardo Kobra

De costas para o destino desses povos e para as desigualdades produzidas na marcha desenvolvimentista e civilizatória do mundo capitalista, visitantes e locais posam para fotos em frente aos murais que servem como pano de fundo. À sua frente têm como horizonte o espetáculo contemporâneo das multinacionais, do turismo de luxo, do conhecimento tecnológico à serviço da comercialização do espaço, da urbanização estética e simbólica. Um mundo onde as margens, a diversidade, a diferença e o popular só tem lugar como representação e adorno.



Fig. 3 - Armazéns do Porto reformados

As conseqüências da globalização hegemônica pensadas por Bauman (1999) desterram qualquer resquício de sobrevivência otimista de particularismos, quiçá, da própria pluralidade para os modos singulares de ser e estar no mundo. Num contexto em que os eixos economia, cultura e política atuam em convergência para fazer funcionar as conexões de um sistema mundial capaz de produzir sentidos que afetam as formas de ver e se relacionar com o mundo atual, que questões e espaços podemos ainda considerar na permanente luta por formas mais justas e solidárias de sociedade?

Os processos ligados à globalização hegemônica tendem a encaminhar uma dissolução dos sentidos de comum como produto das negociações da multiplicidade que emerge com as singularidades e a oxidar com isso os sentidos de coletivo. Sobre esta forma de globalização Santos (2006) afirma que “a comunicação e a cumplicidade permitidas pela globalização hegemônica assentam numa troca desigual que canibaliza as diferenças em vez de permitir o diálogo entre elas. Estão armadilhadas por silêncios, manipulações e exclusões.” (Santos, 2006, p. 86)

A impotência presumida da ação dos sujeitos diante desse cenário seria, assim, mais um fator para considerar infértil o atual contexto mundial para produção de subjetividades emancipatórias. Santos (2006) aponta, ainda, os riscos de ascensão do fascismo como regime social, visto que o mesmo é “pluralista, coexiste facilmente com o Estado democrático e seu espaço-tempo privilegiado é simultaneamente local e global” (p. 192).

Porém, por questões semelhantes às da ação dominante, seria ingênuo não considerar a interferência das pessoas e suas redes de subjetividades culturalmente tecidas para compreender tanto os contextos que se apresentam quanto seus possíveis reflexos nos rumos dessas relações intersociais e interculturais(?). Como adianta o autor, “incluir o papel das pessoas e, portanto, a dimensão cultural da globalização permite considerar três aspectos aos quais voltaremos: o drama, a responsabilidade e a possibilidade de mudar o mundo.” (Santos, 2006, p.58). Entendemos que dentre esses três aspectos, destacados por Santos, ao menos dois deles – a responsabilidade e a possibilidade de mudar o mundo – podem ser multiplicados e potencializados como ânima das mudanças a partir de lógicas e práticas comuns, presentes nas práticas sociais e produzidas na cultura também comum, no viver ordinário. No corredor entre esses processos e horizontes que desenham e as resistências-denúncias das desigualdades que produzem há uma vida comum, que produz outros

sentidos, mas, que, sobretudo torna presente formas de viver e estar no mundo não hegemônicas.

COMUM, CULTURAS E CURRÍCULOS: ESPAÇOS DE LUTAS E NEGOCIAÇÕES PELOS SENTIDOS DE PÚBLICO

O cenário no qual operamos hoje, em tempos de relações intercambiantes entre territórios, culturas e identidades, é atravessado por uma forma singular de praticar e compreender o trabalho, a economia e a própria vida, tornando-se extremamente complexo. Os sentidos que emergem dessa forma modificam as lógicas e as práticas das nossas concepções de cultura, trabalho, educação e as dinâmicas sociais, de modo mais amplo. Ao mesmo tempo em que socialmente esse contexto cria uma cultura que compartilha valores, sentidos e saberes, extrapolando fronteiras, dissolve particularismos culturais identitários, acentua diferenças, que podem ser cultural e territorialmente localizáveis num “mapa” de distribuições desiguais de poder político e econômico.

Os sentidos de público e comum como algo que tem a ver com o múltiplo e o diverso vem sendo ameaçados nos cenários contemporâneos por sentidos hegemônicos e por processos que buscam produzir hegemonia para os quais diversidade e democracia são palavras que só figuram como "panos de fundo" em discursos e práticas que visam ao domínio do capital e ao apagamento da pluralidade como formas legítimas de estar no mundo.

O que entendemos como “comum” para operar nesse cenário, parte da noção de que muitos dos mais importantes bens de que usufruímos na vida são comuns e só podem ser produzidos em comunidade. Portanto, o comum e a cultura são pontos paradoxais de circulação e produção no "corredor" entre as forças hegemônicas e a produção dinâmica e intermitente de outros modos de ser-estar no mundo.

Campo de embates políticos, culturais e epistemológicos, as escolas e seus currículos produzidos (Garcia, 2015) constituem-se como lócus das pesquisas que temos desenvolvido e de ações que se projetam na luta pela Educação Básica e pelo sentido de público. Essa luta nos impõe trazer à tona nuances dos processos que esvaziam os sentidos de público e comum e que se espraiam, cultural e politicamente, na sociedade. Um desses processos se dá em torno da produção de discursos que disseminam determinados sentidos através de termos que passam a circular como respostas fáceis à situações complexas.

Nesses processos, palavras e expressões insistentemente utilizadas para dar sentidos implicados política e economicamente em projetos de sociedade passam a funcionar como enunciado e conclusões simultâneas, dispensando maiores explicações ou aprofundamentos. Seguindo a pista de alguns desses termos podemos perceber lógicas e projetos em curso em diferentes momentos, mas para fins muito próximos

“Globalização” já foi a palavra da moda, servindo às estratégias do capitalismo contemporâneo na construção de projeções de um mundo sem fronteiras. A “terra prometida” do encontro entre as culturas e do desenvolvimento da economia mundial. Agora é “pano de fundo” nas políticas e ações que alimentam e se alimentam culturalmente de uma palavra mais curta, mas não menos danosa à vida e à multiplicidade como base do comum.

Essa palavra que parece funcionar ainda melhor às estratégias de economia e mercado é “crise”. Na busca pela expansão de ampliação das lógicas de mercado na exploração do campo da Educação, essa palavra é operada por alguns discursos, dentre os quais os mais recorrentes são:

- “Crise” na ou da educação como preâmbulo de discursos salvacionistas, de incorporação de novas tecnologias, projetos educativos em “pacotes”. Ambos pautados em concepções neoliberais da relação homem, sociedade, educação;
- Discursos midiáticos que exaltam programas, campanhas e projetos, pautados na exaltação da relação custo-benefício da escola e seu papel social

-

Para Bauman (1999): “Todas as palavras da moda tendem a um mesmo destino: quanto mais experiências pretendem explicar, mais opacas se tornam. Quanto mais numerosas as verdades ortodoxas que desalojam e superam, mais rápido se tornam cânones inquestionáveis” (p. 7). Considerando os efeitos que provocam as estratégias discursivas e a facilidade com que se disseminam sentidos hegemônicos a partir delas, esse parece ser um dos campos das batalhas a travarmos atualmente.

Lutar, então pelas palavras é uma luta travada com o campo semântico e político das expressões, sentidos e representações. Uma luta para imprimir outros possíveis usos e sentidos culturais capazes de esquivar-se ou de enfrentar o poder, o controle e os mecanismos de

subjetivação que tatuam nas práticas impressões de universalidade e fixidez.

OS MONSTROS QUE CRESCEM DEBAIXO DA CAMA: O AVANÇO DAS LÓGICAS NEOCONSERVADORAS E GERENCIALISTAS NOS DEBATES EDUCACIONAIS

Recentemente temos nos espantado com o avanço do pensamento conservador, que já alcança os espaços institucionais e os debates sobre educação. Muitas vezes esses debates vêm sendo alvo de movimentos que buscam multiplicar ideias e propostas conservadoras ou neoconservadoras e mesmo influenciar a produção de políticas, dentre as quais se encontram, também, as políticas educacionais. Ao lado desses processos, configurações político-econômicas também vêm influenciando fortemente o campo do debate e da produção de políticas educacionais. Além do avanço das avaliações em larga escala, que já há algum tempo tem contribuído para o avanço e a naturalização de modelos gerencialistas (Hipólito, 2010; 2015) no campo educacional, retorna às pautas de debates e políticas nacionais a ênfase na centralização curricular. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o “Projeto escola sem partido” (sic), no sentido do que apontamos quanto aos processos de centralização curricular e o avanço do pensamento conservador sobre o campo educacional respectivamente, constituem materializações ideológicas e políticas dos esboços de percepção do mundo, de projetos de sociedade, dos sentidos de educação e conhecimento relacionados a essas percepções e projetos que estão circulando atualmente com muita força.

É difícil descolarmos nossas análises de uma conjuntura mais ampla, nacional e sobretudo internacional, em que o fascismo se espalha e chega mesmo a aparecer sem maior pudor em plataformas eleitorais. Como projeto de sociedade contra o qual precisamos lutar emergem propostas que se alimentam no conservadorismo, na repugnância à diferença, na meritocracia; no utilitarismo dos saberes e, como não poderia ser diferente, na “nota” a partir da qual a pauta dessa assustadora música é organizada: o mercado. O impacto e indignação que a presença dessas lógicas, discursos e ações vêm nos causando também tem como fundo nosso espanto com o vertiginoso avanço mundial desse projeto e de suas lógicas e, ainda, a desagradável sensação de que ele veio crescendo bem debaixo dos nossos olhos e só nos demos conta tardiamente. Certeau nos indica a forma como operam os movimentos em que as crenças e as

referências que se articulam na produção de representações criam formas operáveis, tanto na linguagem quanto socialmente, que sustentam a autoridade e credibilidade de ideias e práticas. Suas considerações nos auxiliam a perceber e compreender um pouco do que temos vivido, mas também nos ajudam a pensar nos movimentos que sub-repticiamente estão acontecendo junto a essa onda conservadora e alguns passos além do que já chamamos de neoliberal.

“As revoluções do crível não são necessariamente reivindicadoras; frequentemente elas são mais discretas em sua forma e mais terríveis, como movimentos profundos; produzem deslocamentos na adesão; reorganizam sub-repticiamente as autoridades aceitas; em uma constelação de referências, privilegiam algumas e eliminam outras.” (Certeau, 1995, p. 35)

Precisamos pois, perceber, denunciar e problematizar essa onda, mas precisamos simultaneamente, perceber e dar visibilidade às invenções que se tecem nesse mesmo contexto e que possam indicar fugas e saídas da “onda”, da hegemonia. Precisamos buscar os ruídos na dissonância e na diferença que nos permitam pensar práticas-políticas de resistência e existência, de re-existir.

Isso implica circularmos no “corredor” entre as lógicas e práticas hegemônicas – que investem no apagamento da diferença como tônica e ânima do comum e do público – e as produções de outras lógicas e práticas que se fazem no coletivo, na cooperação de singularidades, portanto, com a diferença. Busca-se assim perceber e dialogar com relações e produções sociais para além, ou apesar, das regulações e dos projetos pautados na hegemonia, visto que elas necessitam ser praticadas a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos. Em outras palavras, partimos do entendimento de que as práticas sociais e culturais não podem abdicar das mediações dos sujeitos que lhes atribuem sentidos e mesmo propósitos que nem sempre podem ser regulados ou cooptados pelo hegemônico.

Para pensar nas redes de cooperação e negociação de sentidos, entendida por nós como política e epistemológica que se produzem pelas formas de re-existir na sociedade, temos trabalhado com as ideias de multidão, singularidade e comum (Negri, 2003; Hardt e Negri, 2005), por entendermos que esse pensamento nos permite pensar nos coletivos de

forma mais horizontalizada pela descentralização do poder e pela presença da diferença.

Já afirmamos em passagem anterior a relação nas formas de produção de poder contemporâneas entre cultura e processos econômicos e simbólicos, que atuam modificando as lógicas e as práticas sociais de modo mais amplo. Esses processos quando conectados tendem à produzir lógicas e ações pautados no apagamento da diferença como desejável ou legítima, elegendo o uno como meta/padrão a ser estabelecido e seguido nas diferentes práticas sociais. Esse apagamento ou mesmo a ênfase na ideia de que o o uno se impõe à diferença corrompe sentidos de “comum” que tem a ver com a vida social e política em uma sociedade democrática. Negri, no entanto pode nos auxiliar a pensar esse comum no sentido da produção que se dá na aleatoriedade potente da multidão. Para o que nos propomos a discutir, considerando a conjuntura cultural e política e as produções que se tecem com as formas de re-existir alimentadas por outros sentidos e lógicas as noções de *comum* e *multidão* nos apontam alternativas à centralização e à hegemonia ao mesmo tempo em que nos permitem pensar a produção dos currículos. Em princípio, partimos da denúncia de um sentido de comum que vem sendo operado nas lógicas hegemônicas e que em nossa compreensão aparece nas propostas de centralização curricular. Negri (2003), afirma que no roteiro hegemônico da contemporaneidade o sentido de comum é apartado de uma práxis da multidão.

O termo multidão no pensamento de Negri (2003) refere-se a um conjunto de singularidades cooperantes que se apresentam como uma rede, uma network, um conjunto que define as relações entre as singularidades. O comum para o autor só pode ser pensado a partir das singularidades. Desse modo, um coletivo não implica apagamento do que é singular, nem do que pode tornar-se comum na negociação da multiplicidade. Ao contrário, o coletivo implica nas inter-relações das diferenças e na potência dos processo de singularização.

Nesse sentido, “comum” é uma produção que se faz entre entre poiesis e práxis, multiplicidade de singularidades irreduzíveis e impossível de ser representada. Portanto, essa ideia nos traz uma compreensão de comum que se afasta de qualquer tipo de unidade, pensando o coletivo apoiado na diferença. Ainda para Hardt e Negri (2005), a organização do coletivo em torno do comum não implica na produção de respostas teóricas aos problemas e causas, mas sim em resposta prática. São as lutas, o poder praticado dessa multidão que constituem a potência do coletivo.

O conceito de multidão foi usado, talvez pela primeira vez com sentido mais próximo ao que adotamos, por Spinoza. Pensado para fazer distinção à referência ao coletivo como povo – uma “massa” que traz a imagem ilusória de unidade e que serve à lógica de um poder soberano, necessário ao governo e à condução de um amontoado visto como “amorfo” e “acéfalo”, incapaz de governar-se. A imagem de povo nesse sentido é propícia aos mecanismos de controle e sujeição que se valem de uma suposta incapacidade de auto-governo desequilibrando a relação de forças e despotencializando a força pungente do coletivo ao caracterizá-la como irracional e perigosa. Também associados aos supostos riscos da multidão está o “medo” da perda de poder diante de um coletivo que escapa à imagem da unidade. Na busca por controle e hegemonia que não ameacem um poder constituído gesta-se adequa a diferença rompe com a unidade, essencial na visão de poder e de relação entre povo e soberano, para a manutenção da harmonia e da ordem como valores sociais.

Ao fazermos uso do conceito de multidão de Hardt e Negri (2005) buscamos uma noção que melhor converse com os modos de vida e questões contemporâneas. Multidão é um conceito que propõe pensarmos o político em um contexto contemporâneo, onde as formas de produção da vida e do social são fortemente alteradas pelas imbricações entre cultura, economia e política. Esse conceito nos parece, portanto, adequado para pensarmos as produções políticas e epistemológicas dos currículos nos cotidianos, mas, sobretudo, para pensar na potência do coletivo, do agir em conjunto em nome de um comum que não abra mão das singularidades. O conceito expressa em dada medida essa capacidade de produzir soluções - conhecimentos - na cooperação entre diferentes singularidades. A diferença torna-se assim – como o é nos processos que observam Hardt e Negri nas práticas contemporâneas – aquilo que permite produzir outros-novos conhecimentos e é, também, o que caracteriza o conceito em oposição ao obscurantismo da noção de “povo”/”massa” atrelados a uma falsa ideia de unidade.

Do modo como o pensamento moderno opera a noção de povo e sua relação com o soberano, a multiplicidade fica invisibilizada pela preponderância do uno, expulsando do campo político e epistemológico do pensamento sobre a sociedade a diferença constituinte dessa multiplicidade de singularidades. Sobre essa relação entre multidão e singularidade que se faz na e pela diferença, Hardt e Negri explicitam que

“A multidão, em contrapartida, é múltipla. A multidão é composta de inúmeras diferenças

internas que nunca poderão ser reduzidas a uma unidade ou identidade única – diferentes culturas, raças, etnias, gêneros e orientações sexuais; diferentes formas de trabalho; diferentes maneiras de viver; diferentes visões de mundo; e diferentes desejos. A multidão é uma multiplicidade de todas essas diferenças singulares.” (Hardt e Negri, 2005, p. 12)

É a potência desse coletivo e a característica de manter-se como uma rede em permanente expansão e aberta, potencializada pelas diferenças constitutivas das singularidades, que nos interessa para pensar as formas de produção dos saberes docentes e a forma de percebê-los nas pesquisas. Também é essa compreensão teórica que nos faz pensar em formas de trabalho que, articulando pesquisa e processos formativos, possa potencializar esses processos dialogando com a potência que lhes é inerente. Essa potência vem da capacidade que a organização coletiva - em nossa compreensão tornada possível pelas redes de conversações nas quais os sentidos dos saberes e práticas singulares são permanentemente negociados e produzidos - têm de desenvolver-se sem depender de um agente externo ou superior que a comande. Tornar essas produções visíveis nos traz outra dimensão da produção dos saberes que operam na produção dos currículos nos cotidianos e, simultaneamente tecem sentidos de docência e escola.

Tais propósitos e os pressupostos com os quais dialogam exigem, assim, que pensemos os currículos como produções que se fazem com e na pluralidade de saberes e sentidos nos cotidianos das escolas. Entendemos que, enquanto produções coletivas, os currículos produzidos nas escolas nos permitem compreender os saberes docentes que se tecem nas negociações políticas e epistemológicas das práticas cotidianas. A pesquisa que dá origem a esse debate estuda a produção e negociação dos currículos nos cotidianos a partir das narrativas docentes que transcorrem em rodas de conversa propostas pelo grupo, nas quais professores da escola básica discutem suas práticas. Nesse estudo buscamos refletir sobre o caráter político e epistemológico intrínseco à produção dos currículos e práticas cotidianas e sua conexão com os processo de formação dos professores. A pesquisa toma por base as noções de encontros e conversas (Garcia, 2015) como metodologia de pesquisa e formação. As narrativas estudadas na pesquisa são produzidas nas rodas de conversa “Café com Currículo”, ação que articula pesquisa e extensão e que busca

operar as noções de encontro e de formação compartilhada para pensar na perspectiva prática-teoria-prática a formação docente e os currículos produzidos. As rodas de conversa contam também com a participação de alunos de cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), sobretudo alunos que estão realizando estágios nas escolas da rede municipal de São Gonçalo. Procuramos apontar que a produção de fazeres e saberes docentes pode ser estudada e potencializada pelas redes de conversação, tanto por constituírem-se como espaços coletivos de negociações políticas e epistemológicas dos currículos, quanto por operarem lógicas de produção dos fazeres e saberes docentes mais solidárias e horizontalizadas. Nesse texto buscaremos abordar aspectos teóricos que temos aprofundado com a pesquisa para pensar a produção dos currículos em conexão com sentidos de comum e com a ideia de cultura ordinária e plural.

O COMUM NO ENCONTRO DA CRIAÇÃO E DA AÇÃO POLÍTICA

Lutar pelo comum e pelo múltiplo na contramão da hegemonia exige buscar modos de compreensão e de produção capazes de denunciar e desconstruir as representações. Essa desconstrução é fundamental para viabilizar a contribuição da multiplicidade e da diferença na produção de alternativas à hegemonia. Esse é um deslocamento que pressupõe atenção às práticas discursivas que operam sentidos, pois, quem tem o poder de narrar “cria” a representação. A palavra “comum” é um termo crucial nas práticas discursivas e político-culturais envolvidas no debate curricular. Essa é uma palavra que envolve os territórios simbólicos e políticos dos mundos que estão em jogo nas disputas pelos projetos de sociedade e sentidos de educação. O deslocamento das representações exige rever a relação entre a experiência e a percepção. Em especial, no que diz respeito a percepção das alternativas produzidas pelas experiências sociais que fogem às representações socialmente reconhecidas (de conhecimento, de social, de sujeitos). Se as representações de mundo, de social, de conhecimento e sujeito dependem da perspectiva que as produz, a resposta à hegemonia que se produz a partir delas emerge dos deslocamentos dessa perspectiva, sobretudo, buscando outras percepções de mundo nas práticas.

Nesse sentido é que ao pensar o comum a partir das produções curriculares das escolas vemos nas narrativas docentes e na perspectiva metodológica das conversas – que nos possibilita propiciar espaços para

que essas narrativas sejam compartilhadas – um importante elemento para nossas pesquisas. As narrativas docentes como práticas de reflexão e de circulação dos saberes permitem ampliar o repertório de *saberes-fazeres* das práticas que produzem currículos nos cotidianos das escolas. No movimento de produção político-epistemológico que caracteriza o *fazersaber* docente e o pensar coletivamente as práticas, a formação de si, os currículos e as escolas o sentido de coletivo se potencializa. Essa potência pode ser pensada com Negri a partir da noção de amor. O amor em sua forma política, assim como para Espinoza de quem o autor traz a noção, potencializa o agir ao reconhecer uma causa comum e reconhecer no outro a afinidade com essa causa comum. O amor é visto como uma potência para provocar as transformações e como aquilo que alimenta o desejo por transformar. Isso é algo que só encontra sentido na relação com o coletivo. Como expõem Hardt e Negri em entrevista:

Esse é um amor baseado na multiplicidade. E isso é exatamente como concebemos a multidão: singularidade somada a cooperação, reconhecimento da diferença e do benefício de uma relação comum. É nesse sentido que dizemos que o projeto da multidão é um projeto do amor. (HARDT e NEGRI, 2006, pág. 108)

Entendemos que nesse espaço do diálogo e da intersubjetividade, a produção dos saberes docentes é favorecida, em especial, por permitir que com as narrativas, as representações demeritórias e míopes de escola e docência sejam desconstruídas. Nesse sentido, os encontros e os diálogos entre escolas e universidade favorecem o reconhecimento da diferença e daquilo que constitui o comum (NEGRI, 2003). As produções locais de currículos precisam, para tanto, encontrar no compromisso com a democracia das políticas nacionais o espaço para vislumbrar projetos de sociedade, sujeitos e educação que fujam às preconizações da economia. Entendemos que nessas buscas

O importante é salientar a incompletude de todos os conhecimentos e o potencial que existe nos diálogos entre eles. O conhecimento prudente decorre sempre desses diálogos e das constelações de saberes que permitem construir. (Santos, 2009, pág. 134)

O diálogo e a conexão das diferenças em projetos de práticas sociais que não anulem a singularidade, mas sim que a mobilizem em torno

de causas comuns, sempre circunstancialmente, torna-se assim um princípio de investigação e ação com os currículos produzidos nas escolas. Por isso pensar a potência das produções que se dão no coletivo e colocam em diálogo a cooperação entre as singularidades nos coloca em conexão com a ideia de multidão e o que ela nos permite pensar no encontro entre comum, culturas e currículos. Pois, “A multidão está engajada na produção de diferenças, invenções e modos de vida. Deve, assim, ocasionar uma explosão de singularidades. Essas singularidades são conectadas e coordenadas de acordo com um processo constitutivo sempre reiterado e aberto.” (Hardt e Negri, 2006, p. 99). Quando consideramos cultura como uma produção comum e plural (CERTEAU, 1995), que como tal se faz nos usos e produções de sentidos, bem como na circulação daquilo que se produz no viver social, as conexões entre singularidades em cooperação nos parecem um processo ainda mais latente na produção de conhecimentos que envolvem, também os currículos. Todos esses deslocamentos das noções de cultura, coletivo, política e singularidades devolvem ao praticante ordinário (Certeau, 1994) o papel ativo na produção da sociedade e das mudanças sociais que nunca deixou de exercer, mas que nem sempre é observado nos debates que envolvem política, cultura, conhecimento e sociedade. Como discuto em outro texto em parceria,

O caráter semiótico que emerge do tensionamento entre sentidos dos termos “comum” e “currículo” não dispensa que se interrogue a linguagem em ação que está envolvida na produção político-cultural de uma mensagem e nos contextos de produção de políticas nacionais. Nesse caso, interrogar o termo “comum”, pode trazer à tona a disputa em torno da própria ideia de democracia. (Garcia e Fontoura, 2015, p. 754)

CULTURA É COMUM E PLURAL: PONTO DE ANCORAGEM E PORTO DE PARTIDAS COM OS CURRÍCULOS

“A cultura é de todos, em toda a sociedade e em todos os modos de
pensar”
(Raymond Williams)

Para Williams (1969), cultura são produções da ordem do comum, do ordinário e a palavra engloba todos os sentidos a que o termo já se referiu historicamente. A tarefa de fixar um significado para o termo é, portanto, pouco produtiva, sendo mais potente percebê-lo em seu aspecto ordinário, portanto uma produção de todos. A cultura é assim um aspecto ambíguo, sendo um dos pontos de apoio que a busca por hegemonia encontra nas práticas sociais e que torna possíveis as permanências de costumes e sentidos, por exemplo. Através do conceito de “estrutura de sentimento” que Raymond Williams aborda em diversas de suas obras e de diversas formas, o autor procura expor uma ideia que funcione como chave para compreensão das articulações e implicações entre aspectos estruturais do social e as produções ordinárias e singulares interpessoais que se constituem social e culturalmente. O conceito também nos auxilia a perceber que mesmo antes dos sentidos produzidos e difundidos nos discursos, as formas de percepção vão se constituindo sub-repticiamente em murmúrios e práticas culturais. Portanto, seria o que nos permitiria perceber a articulação sutil entre práticas e significados socialmente circulantes e em produção permanente. A “estrutura de sentimento” pode ser identificada em textos literários para conectar aquilo que seria inusitado e singular na literatura àquilo que é comum. O exemplo mais conhecido da operação desse conceito por Williams é o de sua análise sobre a obra “O morro dos ventos Uivantes” - de Emily Brontë (1847). Em sua análise os conflitos instaurados pela paixão entre a burguesa Cathy e o proletário Heathcliff vão ser pensados para além da luta passional entre a burguesa e o operário, perceptível numa compreensão marxista clássica. Optando por ler esses conflitos a partir da “estrutura de sentimento”, o autor, segundo Cevasco (2001, p. 97), vai mostrar, que a presença de uma opção política na narrativa (literária, mas penso que igualmente na forma de escrita das pesquisas) se faz pela voz dos praticantes ordinários em suas obras. O que se evidencia pela forma de narrar esse conflito da paixão no contexto social vivido, no qual os personagens se inseriam e significavam esse vivido.

Para Williams (2007) o termo “estrutura de sentimento” se refere ao predomínio de um modo específico de ver o mundo e entender a relação da humanidade com esse mundo que é atravessado por fatos intelectuais e políticos, expressos desde as instituições até as relações e a consciência (p. 200). Relaciona-se à expressão dos interesses próprios a uma classe dominante tornados consensuais pelo processo de sua construção. Corresponde a uma forma de governo de classe que não existe

apenas nas instituições e nas relações políticas e econômicas, mas também em formas ativas de experiências e consciências

Por ser um conceito que expressa uma produção ordinária e em movimento, nos permite pensar os saberes e práticas, bem como os sentidos que social e culturalmente são produzidos como elementos inacabados e sensíveis aos movimentos das ações cotidianas. Essa percepção também nos traz as formas emergentes de sentidos, práticas e produções desobedientes à fixação e à hegemonia e que entendemos se fazerem presentes enquanto produções ordinárias (comuns) nos currículos.

A cultura, para nós necessariamente plural, também é o espaço das produções e trânsitos de conhecimentos e sentidos nas práticas cotidianas que com base nas experiências e no vivido podem interrogar as representações e modelos hegemônicos. Na ideia de cultura presente no pensamento de Williams está a noção fundamental para sua conexão com as mudanças sociais e políticas, pois o autor deixa clara a ideia de cultura como uma experiência ordinária, aquilo que é resultado da produção humana, do cotidiano e do vivido. Junto aos movimentos de reorganização e cooperação das singularidades em um coletivo, que permitem acionar as diferenças e a cooperação como forças mobilizadoras na produção do comum, vemos na cultura o espaço das produções de saberes e lógicas que fogem à hegemonia e permanentemente a interrogam. Seria, pois, a conexão entre singularidades, comum e multidão o processo e a cultura ordinária o espaço de produção de outras lógicas, saberes e práticas que se fazem nos “corredores” dos processos hegemônicos.

Defendemos que as alternativas à Hegemonia nos currículos vêm de um comum que se produz com o coletivo. Os conceitos que operamos ao estudarmos os processos de produção dos currículos e o modo como se conectam aos processos formativos vêm nos possibilitando assumir cada produção de saberes, sentidos e práticas, que emergem de modo singular e que tem sua produção potencializada por espaçotempos coletivos e dialógicos, como criação e re-existência. O caminho que temos encontrado para estudar e dialogar com a formação é o das *Rodas de conversas*.

O investimento nas Rodas de conversa e nos encontros como metodologia nos permite estudar os currículos produzidos e os processos formativos com os professores e com as escolas. Vem de nossa constante interrogação sobre como estabelecemos a comunicação com os espaços e sujeitos em nossas pesquisas. E para quem e por que pesquisamos.

Sobretudo, a busca por construir formas de operar processos que conjuguem pesquisa e formação está relacionada a possibilidade de contribuição na produção de outros-novos saberes na interação entre os sujeitos da pesquisa. As rodas como espaçotempos de formação mais horizontalizadas – seja pela circulação das vozes e saberes, seja pela proposta de discussão das práticas e compreensões não estar pautada na dicotomia e verticalidade da relação formador/audiência, posto que nas rodas todos são simultaneamente formadores e audiência – permitem conhecer e discutir os vários percursos e experiências que vivem cotidianamente os professores. Com isso, torna-se, também, possível perceber e discutir os sentidos e práticas que esses percursos e experiências corroboram. Com as rodas emergem nas conversas sentidos, saberes e fazeres que se tornam potenciais para as aproximações solidárias em diálogos que potencializem práticas e as produções coletivas destas e dos saberes que com elas se tecem.



Fig. 4 – Professoras da escola básica de redes municipais de São Gonçalo e Niterói (RJ) e alunas do curso de Pedagogia da FFP em um dos encontros do Projeto de pesquisa e extensão “Café com currículo” – Atividade de formação compartilhada - Acervo pessoal

*“Por que nossos alunos não aprenderam como esperávamos? ”
“Quais são nossas responsabilidades? ” “Quais não são? ”*

“Que estratégias de trabalho docente melhor se adequam aos nossos alunos e que pessoas desejamos formar?” “Como avaliar sem reprovar?” “É preciso fazer prova para avaliar?” “O que cada um pensa sobre estes pontos?” “A que conclusões chegamos?” “Que compromissos podemos assumir?”
(Professoras participantes do Projeto de Pesquisa e extensão)

Ao partilharem suas experiências, angústias, conflitos, histórias, diferentes questões levantadas na produção dos currículos as professoras expressam preocupações simultaneamente políticas e pedagógicas, que se negociam nos processos formativos vivenciados nas rodas de conversas e no cotidiano de suas práticas. As interrogações aparentemente simples expõem e permitem problematizar representações de alunos, de conhecimento, de escola e docência.

As conversas que emergem dos coletivos com os quais trabalhamos em nossas pesquisas nos permitem aprender com as escolas e professores, com saberes locais presentes nos currículos produzidos nos cotidianos das escolas. Nos permitem conhecer e dialogar com o que vem sendo realizado e pensado no cotidiano das práticas docentes. As conversas como metodologias de pesquisa e formação colocam em xeque qualquer linearidade no ato de pesquisar e de pensar a formação docente por darem visibilidade aos fluxos que tecem as negociações políticas e epistemológicas na produção dos currículos.

Nas conversas a pluralidade e a polifonia podem ser aspectos privilegiados, deslocando o centro do discurso permanentemente sem fixá-lo em um orador que ao deter a palavra ocupa um lugar com seu saber que tende à verticalização com relação aos demais possíveis saberes. Em um diálogo, pressupondo-se a horizontalidade entre os saberes diversos, “é a pluralidade e não o Eu ou o Outro que se torna o foco do encontro” (Carvalho, 2014, 20). Ou seja, o “centro” desse processo é a conversa em si.

No Brasil o que é comum, no entanto, está associado ao abismo criado no campo do poder que territorializou e perpetuou diferenças sociais, negando a grupos sociais e suas culturas o reconhecimento do protagonismo na construção dessa sociedade e o direito ao exercício pleno na democracia. A dificuldade em estabelecermos diálogos com visões de educação, conhecimento e sociedade diferentes das que aprendemos a entender como legítimas vem, também, da possibilidade de pensarmos e dialogarmos “fora” dos repertórios que reconhecemos.

Nesse contexto que é histórico e cultural, pensar o comum a partir do reconhecimento do outro traz a exigência da interação entre coletivo e singular. O movimento propulsor para esse deslocamento encontra-se na força biopolítica que emerge das inter-relações entre vida-trabalho e eu-outro e às formas de viver a experiência social promovendo experiências mais democráticas e transformadoras. Pensar as produções curriculares a partir da cultura ou mais propriamente como cultura plural e singular implica pensar em um sentido de comum que se tece *com* e por diferentes multiplicidades. É esse com que define a forma de ser e estar em sociedade, necessariamente, deslocando uma ideia do individual para uma ideia que impescinde do fato de viver-se com os outros. Ao mesmo tempo que esse deslocamento nos coloca de frente com a instabilidade das produções culturais e sociais, abre espaço para a multiplicação das experiências na produção de alternativas sociais. É nesse sentido que argumentamos que pode trazer contribuições para as mudanças, para o que é não hegemônico e que, já em curso nas práticas políticas e culturais vividas no cotidiano, podem ser potencializadas quando percebidas e compartilhadas.

Quando deslocamos nosso pensamento e nossas percepções para as produções de saberes e alternativas que acontecem num mesmo espaço-tempo onde se produz hegemonia, com forte ênfase em um contexto mais amplo onde somos a cada dia mais atingidos pela força da onda conservadora e pelas lógicas de mercado, encontramos fissuras e brechas nessas lógicas. Com elas e nelas, a partir e de dentro delas podemos então pensar o que vem se produzindo enquanto políticas-práticas instituintes e contra-hegemônicas pelo viver social, cultural e político que anima as produções curriculares nas escolas e que se projeta nelas e para além delas.

Os saberes tecidos pelos professores em suas práticas e compartilhados com outros colegas nas escolas constituem para a pesquisa e para o debate com os currículos ricos repertórios que podem possibilitar incontáveis trocas e produções de saberes e sentidos orientados para interrogações poderosas e tomadas de posições apaixonadas e capazes de sentidos inesgotáveis (SANTOS, 2006, p. 117) com as práticas docentes. Um currículo como espaço de produção cultural e política é o espaço da opção, da criação e da afirmação daquilo que apostamos e investimos como política de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. (1999) *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- CARVALHO, J. M. (2006). Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, Vol. 6, Nº 2, p. 281-293, Jul./Dez.
- CERTEAU, M. (1994). *A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes
- CERTEAU, M. (1995). *A cultura no plural*. Campinas: Papius.
- CEVASCO, M. E. (2001). *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra.
- GARCIA, A. (2015) O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015, Florianópolis. *Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd*. Florianópolis: ANPEd/UFSC, 1.
- GARCIA, A. & Fontoura, H. A. “guarda isso porque não cai na provinha”: pensando processos de centralização curricular, sentidos de comum e formação docente. (2015). *Revista e-Curriculum*, São Paulo, 13, 04, p. 751 -774 out./dez.2015.
- HARDT, M & Negri, A. (2006). O que é multidão? Questões para Michael Hardt e Antonio Negri. *Novos Estudos*, 75:93-108. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/nec/n75/a07n75.pdf>. Acesso em: 20/09/2011.
- HARDT, M & Negri, A. (2005) *Multidão*. Rio de Janeiro, Record.
- HIPÓLYTO, A. (2010). Políticas curriculares, estado e regulação. *Educ. Soc.* [online]. 31, (113), pp.1337-1354.

_____. (2015) Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. *Cad. Cedes*, Campinas, 35, 97, p. 517-534, set-dez.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

WILLIAMS, R. (2007). *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

WILLIAMS, R. (1969) *Cultura e sociedade*. São Paulo: Nacional.

- XIII -

#POTÊNCIACIBORGUE: NOTAS PARA ESCAPAR DE CILADAS TEÓRICAS EM ANÁLISES SOBRE CURRÍCULOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Shirlei Sales¹¹⁵

INTRODUÇÃO

Whatsapp, Facebook, YouTube, Twitter, Mecflix, Snapchat, Instagram, Spotify, Netflix, SoundCloud, Palco MP3, Pandora Radio, 4shared, Imo, Telegram, Waze, Uber, Skype, Layout From Instagram, Boomerang do Instagram, Badoo, InstaSize, Tinder, Grindr, Scuff, Manhut, WAPA, Scissr, Gayvox, Stitch, Bueno, Lesbian Personals, Happn, Pof, Flert, DateMe, Twoo, 3nder, jogos em geral (Candy Crush/ Pokemon Go/Pac Man/slither.io/Pou/Subway Surfers, Habbo, Perguntados, Minecraft) e inúmeros outros sites e aplicativos invadem as cenas curriculares cotidianamente e desafiam as/os educadoras/es. Além de tensionar as relações entre professoras/es e alunas/es, esse tsunami tecnológico fascina e aterroriza simultaneamente. As inúmeras possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais potencializam a ação curricular, mas lidar com elas e operacionalizar seu uso exigem uma gama de saberes cibernéticos, o que modifica as hierarquias de poder na sala de aula. Afinal, nem sempre as/os professoras/es são as/os mais sábias/os quando o assunto é a cibercultura¹¹⁶. Geralmente são as/os estudantes que

¹¹⁵ UFMG (Brasil), shirlei.sales@hotmail.com

¹¹⁶ Utilizo aqui o conceito de cibercultura conforme desenvolvido por Lévy (1999, p. 17) como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas,

melhor circulam e transitam no ciberespaço. O currículo escolar, por sua vez, nesse torpor de novas demandas, parece tentar domesticar as tecnologias digitais, o que nem sempre é uma operação exitosa. Seja tentando banir a presença delas nas cenas curriculares ou ao buscar didatizar o uso de artefatos que muitas vezes não cabem dentro das limitantes exigências pedagógicas, o currículo parece perdido.

Esses desafios têm sido debatidos, analisados, pensados, problematizados e pesquisados no campo curricular. Eu pessoalmente há alguns anos tenho investido esforços na compreensão das tecnologias digitais e sua relação com a educação de modo mais geral e com o currículo mais especificamente. Nesse âmbito, desenvolvi atividades de extensão junto ao Grupo Observatório da Juventude da UFMG, coordenando o projeto Portal EMdiálogo [www.emdialogo.uff.br]¹¹⁷. Esse trabalho sempre esteve articulado à minha atuação no ensino, ministrando disciplinas optativas sobre tecnologias digitais, nos cursos de graduação em licenciatura. Além disso, realizo e oriento pesquisas científicas em que essa temática tem sido central.

Nesses variados territórios investigativos e também nos campos de divulgação de minhas pesquisas tenho me deparado com inúmeros questionamentos e apontamentos sobre o uso e compreensão das tecnologias digitais. Desde perspectivas mais céticas acerca da validade e pertinência de seu uso, até outras mais entusiastas e em certa medida fascinadas com a potência educativa delas. Entre um polo e outro há uma vasta gama de posições e inúmeras confusões. Diante disso, primeiramente sistematizo no presente trabalho alguns equívocos e/ou impertinências¹¹⁸ que nomeio aqui de *ciladas* nos estudos sobre tecnologias

de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. O ciberespaço, por sua vez, consiste no território que surge da interconexão mundial possibilitada pela internet.

¹¹⁷“Essa rede social de diálogo é voltada para estudantes do ensino médio público e utiliza uma interface amigável ao universo cultural juvenil com linguagens e temáticas que também abarcam este universo” (SALES; FERREIRA; VARGAS, 2014, p. 48).

¹¹⁸ Veiga-Neto (2014).

digitais. Depois de problematizar quatro dessas ciladas teóricas, discuto a potência do conceito de ciborgue e argumento que seu uso oferece possibilidades para escapar de tais ciladas. Em seguida finalizo o capítulo com algumas considerações conclusivas.

#CILADA1: DIGITAL NÃO É REAL

Talvez a cilada mais perigosa quando iniciamos uma pesquisa que envolva as tecnologias digitais está na oposição entre real e virtual. Nesse terreno costuma ser bastante rotineira uma compreensão que posiciona o digital como virtual e este como o contrário do real. O digital é colocado em oposição ao real. Para esse “esquema de pensamento” (LARROSA, 2016, p. 37) o digital não teria uma existência material. É como se bits e bytes fossem algo sem existência concreta. As práticas ciberculturais são assim compreendidas como se ocorressem em outra dimensão da vida, em uma espécie de “universo paralelo”, de existência meramente fictícia.

Daí decorrem alguns dilemas como por exemplo o denominado sexo virtual é mesmo sexo? Uma prática de sexo virtual com outra/o parceira/o configura uma traição de fato? Um crime cometido na internet pode ser imputável? O bullying nas redes sociais digitais é problema da escola? Essa cilada faz crer, de modo equivocado, que seja possível escapar às consequências dos atos praticados no ciberespaço.

Um exemplo dessa cilada pode ser visto na dissertação de Machado (2016). As seguintes passagens demonstram a oposição entre real e virtual (digital), por meio das afirmações: “A sensação de um tempo acelerado provocado por uma somatória de vivências e expectativas geradas, tanto no meio real, quanto no virtual” (p. 52); “Aos poucos caem as barreiras que dividem, simbolicamente, o real e o virtual” (p. 65). Ou ainda quando as práticas ciberculturais são colocadas em oposição à denominada “vida real”, como pode ser visto em: “nem sempre o mesmo comportamento é percebido na vida real, porém, nas redes sociais, as revoltas, angústias e posicionamentos políticos são tratados de forma maximizada” (p.70).

#CILADA2: NO CIBERESPAÇO NÃO VALE

Decorrente da primeira cilada teórica é também bastante comum um entendimento de que tudo o que acontece no ciberespaço tem um valor menor do que o vivido presencialmente. Estabelece-se nesse

raciocínio uma clara hierarquia do vivido, em que as práticas ciberculturais são significadas como de menor importância e até mesmo sem validade. Elas são, assim, desprestigiadas, desqualificadas e até mesmo demonizadas.

Vários questionamentos decorrem dessa hierarquia: Uma aula em uma plataforma digital é tão educativa quanto uma aula presencial? O namoro na internet é tão bom quanto ao vivo e em cores? Uma amizade de rede social é tão sincera quanto uma amizade face a face?

Parece haver uma “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2016) que tenta garantir algo genuinamente humano e estabelecer uma assepsia das práticas, por meio da desqualificação do vivido no ciberespaço. Um exemplo dessa discursividade expressa na cilada 2 pode ser visto no episódio 16, da temporada 5, intitulado “Private lives” da série norte-americana *Dr. House*. Nele, uma blogueira adocece e é internada sob os cuidados do médico que utiliza diversificadas estratégias para diagnosticar o problema. Uma das táticas do personagem House é estudar as publicações que a paciente faz sistematicamente em seu blog. Dentre os questionamentos suscitados, um incide justamente sobre a intensa relação que a mulher estabelece com o blog. A separação entre o que se situa no âmbito do público e do privado é radicalmente contestada no episódio. A vida que a blogueira tem no ciberespaço é por diversas vezes narrada como uma espécie de perda de tempo, de desperdício, como se ela não vivesse uma vida importante, por se dedicar demasiadamente às práticas ciberculturais.

#CILADA3: O QUE ACONTECE NO CIBERESPAÇO É APENAS UMA VERSÃO DIGITAL DO QUE ACONTECE FORA DELE

A terceira cilada que quero problematizar é a de desqualificar as práticas ciberculturais por meio da negação de suas especificidades. Nesse esquema de pensamento entende-se que tudo o que acontece no ciberespaço é apenas uma versão digital do universo off line. Essa cilada consiste exatamente em negligenciar as características próprias da cibercultura e de suas práticas. Ela nos impede de compreender que, por exemplo, um namoro na internet é diferente e tem peculiaridades que o distinguem radicalmente do namoro presencial. Os significados das práticas são alterados. Sem querer com isso julgar se as práticas cibernéticas são melhores ou piores, argumento que elas são

necessariamente diferentes. A cibercultura produz novos sentidos para a vida e para o “estar juntos”, por exemplo.

Para não cair nessa cilada conceitual é preciso compreender que a cibercultura aciona outros códigos para a expressão dos afetos e para a vivência dos prazeres que não podem ser entendidos apenas como uma transferência de meios. O ciberespaço não é apenas um meio para o encontro e a experimentação de relações sociais. Ele altera e produz outros efeitos para essas relações e assim constitui novas formas de se relacionar.

Essa cilada atrapalha nossa compreensão sobre, por exemplo, os novos modos de aprender. Uma amostra disso está nas videoaulas do YouTube. Nelas constituem-se diferentes formas de aprendizagem, as quais têm marcas e características próprias. A relação com o tempo é uma das dimensões que são alteradas na vivência no ciberespaço. Nele é possível decidir o momento ideal para estudar, controlar a velocidade que o conhecimento é acessado, podendo parar e pensar calmamente sobre o que está sendo exposto. Isso pode ser visto na análise de Silva (2016). Segundo ele, “um elemento cibercultural, que está associado a uma das principais características dos vídeos on-line, é a possibilidade de parar (pausar) o vídeo a qualquer momento e depois retomar a aula do ponto onde parou, o que não ocorre na exposição presencial” (SILVA, 2016, p. 96).

Assistindo às videoaulas do YouTube é possível ainda rever os conteúdos estudados e repetir as explicações sempre que quiser. “Tal característica cibercultural altera a relação com o tempo de aprendizagem, ao permitir que o aluno retorne a uma explicação de conteúdo quantas vezes forem necessárias” (SILVA, 2016, p. 97). Portanto, pensar que as videoaulas são APENAS uma versão online das aulas presenciais e desconsiderar as especificidades que as constituem é uma cilada teórica.

#CILADA4: O USO DAS TECNOLOGIAS APENAS INFLUENCIA A VIDA

A quarta cilada bastante comum e talvez mais arriscada se refere ao entendimento do uso das tecnologias em sua perspectiva mais instrumental, operacional, um mero meio para outro fim. É evidente que a sociedade contemporânea é marcada pelo uso dos mais variados artefatos tecnológicos. Mas esse uso não é apenas instrumental. As tecnologias não são apenas um meio. A cilada consiste em impedir a compreensão que o que está em curso é uma incorporação profunda das tecnologias digitais na constituição das existências. Ela é da ordem da

composição. Desse modo, as tecnologias digitais não apenas influenciam a vida das pessoas. Há um intenso processo de hibridização, em que natureza e máquina se fundem produzindo novas formas de existência, outros modos de pensar, inusitadas maneiras de compreender o mundo. Segundo Michel Serres (2013, p. 19),

As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integram sem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados.

Contrariando esse entendimento, alguns exemplos de cilada conceitual podem ser vistos em recentes produções acadêmicas sobre a temática das tecnologias digitais. A pesquisa de mestrado de Reis (2016) trata as tecnologias como mediadoras em vez constituidoras das vivências, como pode ser visto em um dos trechos da dissertação: “narrativas de doze jovens docentes nascidos numa sociedade em rede que vivem suas vantagens e desvantagens, tensões e dilemas, objetividades e subjetividades de fazerem parte um ambiente mediado por artefatos tecnológicos e redes digitais” (REIS, 2016, p. 23).

Já a dissertação de Brandão (2016) aborda a influência das tecnologias: “A introdução de novos aparatos tecnológicos em nosso cotidiano influencia nossas práticas socioculturais” (p. 39). Penso que seu trabalho de pesquisa caiu na cilada 4 ao não discutir as tecnologias como integrantes e constitutivas da nossa existência.

O CONCEITO DE CIBORGUE E SUA POTÊNCIA PARA ESCAPAR DE CILADAS TEÓRICAS

Para escapar das quatro ciladas que sistematizei acima tenho utilizado em meus trabalhos o conceito de ciborgue, de modo a construir possibilidades explicativas para certos fenômenos contemporâneos. A grande referência é Donna Haraway e seu clássico Manifesto Ciborgue. Segundo ela, a/o ciborgue consiste em “um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo” (HARAWAY, 2009, p. 36). É um ser “entremeio artificial-natural, não é nem isso nem aquilo, não conhece a

oposição binária que de certo modo estrutura o pensamento ocidental. É a junção entre o isso e o aquilo” (COUTO, 2001, p. 5). Na/o ciborgue “a natureza e a cultura são reestruturadas: uma não pode mais ser o objeto de apropriação ou de incorporação pela outra” (HARAWAY, 2009, p. 39). É como se máquinas e seres humanos fossem amalgamados, constituindo novas formas de vida: as/os ciborgues (GREEN; BIGUM, 2003). “Elas/es seriam novas espécies, com habilidades, desejos, formas de pensamento, estruturas cognitivas, temporalidade, localização espacial diferentes e ampliadas pelas tecnologias digitais” (SALES, 2010, p. 36). Para Haraway (2009, p. 64), “as tecnologias de comunicação e as biotecnologias são ferramentas cruciais no processo de remodelação de nossos corpos”.

Uma primeira experimentação que fiz de uso do conceito foi ainda no doutorado, em que o utilizei para compreender as/os jovens que frequentam variados territórios, entre eles a escola e o ciberespaço. Investigando a interface entre o currículo escolar e o currículo do Orkut, percebi que a juventude “interage crescentemente com as tecnologias e, nessa mistura, se produz, orienta seu comportamento, conduz a própria existência. A juventude está a cada dia mais ciborguizada. Afinal, ao se vincularem às tecnologias, as/os jovens se constituem como híbridos tecnoculturais” (SALES, 2010, p. 37). Naquele momento, defini **juventude ciborgue** como aquela que “opera o próprio pensamento e conduz as suas ações constituindo uma certa simbiose com as tecnologias”. Entendendo que “o vínculo da juventude com a tecnologia é da ordem da impregnação e da composição. Seu *locus* privilegiado é o ciberespaço” (SALES, 2010, p. 37).

Prosseguindo em minhas pesquisas, mais uma vez acionei o conceito, agora para compreender as novas e inusitadas composições curriculares. Entendo **currículo ciborgue** como uma realidade entre nós que surge da “complexificação e transformação dos planejamentos e das práticas curriculares por meio da intensiva e extensiva incorporação/fusão com as tecnologias digitais” (SALES, 2013, p. 194). Esse processo constitui o que denomino de “imperativo da ciborguização curricular”, afinal “a sensação provocada é de que não há escape: estamos inevitavelmente submetidos à presença das tecnologias digitais nos currículos escolares”. É preciso compreender que essa presença não é da ordem da simples morada. “As tecnologias operam mudanças no currículo, demandam outros modos de planejar, outras formas de organizar os saberes. Afinal, produzem outras formas de conhecer e outros tipos de conhecimento. As tecnologias exigem a ciborguização do

currículo escolar. O currículo ciborgue é, portanto, um produto da simbiose das práticas curriculares com as tecnologias digitais” (SALES, 2013, 194).

Continuando minhas investigações e minhas atividades acadêmicas, tenho orientado um conjunto de pesquisas sobre a temática das tecnologias digitais. Uma delas, recém concluída, investigou os ditos do currículo do Facebook nas páginas criadas em nome de cinco escolas públicas. O objetivo foi indagar o que quer esse currículo e quais as demandas ele coloca para a **juventude ciborgue**. A conclusão geral da dissertação de mestrado é que “o currículo do *Facebook* quer denunciar uma crise na educação, ao mesmo tempo em que nele é demandada uma reforma do Ensino Médio. [...] a cibercultura foi acionada como uma estratégia para superar a crise e proporcionar a reforma desejada” (EVANGELISTA, 2016, p. 17).

Orientei outra pesquisa de mestrado em que analisamos os processos de aprendizagem em íntima conexão com as tecnologias digitais, mais especificamente com as vídeoaulas de canais educativos do YouTube. **Aprendizagem ciborgue** foi por nós definida como “a fusão entre os processos analógicos de aprendizagem com as tecnologias digitais, produzindo novas formas de aprender” (SILVA, 2016, p. 49). Nesse trabalho discutimos como o uso intensivo das vídeoaulas do YouTube por jovens, em uma composição com as práticas da cultura escolar, produz novas e diferentes formas de estudar e aprender os conteúdos curriculares do Ensino Médio. Tais alterações podem ser identificadas na relação que as/os jovens estabelecem com o tempo, com a cultura juvenil e com a própria cibercultura.

Busco neste presente texto, portanto, mostrar a potência do conceito de ciborgue. Argumento que sua compreensão e utilização pode ajudar a escapar das ciladas teóricas que prejudicam os estudos sobre as tecnologias digitais. Mas o próprio conceito é bastante questionado nos fóruns de discussão científica de que participo. Uma contestação bastante recorrente se coloca pela alegação de que diante de um uso bastante extensivo das tecnologias digitais, se já estamos invariavelmente imersos em uma sociedade tecnológica, já somos todas/os ciborgues. De acordo com essas críticas, o conceito seria, assim, improdutivo e até mesmo desnecessário.

Penso que essa concepção é equivocada. Argumento, no entanto, que para compreender a sociedade contemporânea é preciso reconhecer que há níveis diferenciados de ciborguização. Desse modo, há pessoas que têm sua vida profundamente ciborguizada, as quais nomeio de *ciborgues de*

alta performance. São pessoas extremamente fluentes nos saberes cibernéticos e a quase totalidade de suas ações tem, em alguma medida, um vínculo estreito com as tecnologias digitais (TD). Algumas/alguns são verdadeiras/os viciadas/os no uso intensivo das TD, não conseguem conceber a própria existência sem a conexão intensa. Parecem experimentar um estado de transe, quando conectadas/os. Aqui podemos fazer uma aproximação com a Polegarzinha descrita por Michel Serres (2013).

Há também pessoas com um nível mínimo, talvez irrisório de ciborguização. São as/os *ciborgues de baixa performance*. Pessoas que têm pouca (ou quase nenhuma) familiaridade com as tecnologias digitais e que preferem os meios analógicos de existência. Muitas vezes recusam, rejeitam e evitam as tecnologias digitais.

Entre um nível mais alto de ciborguização e o mais baixo, há ainda uma infinidade de outras possibilidades de existências ciborgues que transitam incessantemente entre um lado e outro da fronteira. É possível inferir que talvez em alguns anos, quando a fusão com as tecnologias digitais se intensifique ainda mais, não seja mesmo mais necessário, nem útil, utilizar o conceito de ciborgue para nos referir aos sujeitos e processos de produção da existência. Mas por enquanto ele segue forte, útil e potente para nos ajudar a compreender a sociedade contemporânea em sua íntima conexão com as tecnologias digitais.

Há ainda uma espécie de reducionismo no uso do conceito de ciborgue. Dessa vez se refere a limitar a sua utilização à dimensão da conexão entre humano e maquínico. Há na definição de Haraway uma expressão muito mais complexa do conceito. Para ela, a potente fusão entre ser humano e tecnologia produz uma forma de vida que não se deixa enclausurar em nenhuma categoria previamente estabelecida. A/o ciborgue de Haraway (2009) subverte as totalidades, confunde fronteiras, transgride limites, contesta dualismos, resiste a toda forma de controle. As identidades são para a autora, “contraditórias, parciais e estratégicas” (HARAWAY, 2009, p. 47) e “o que existe é um mar de diferenças” (HARAWAY, 2009, p. 49). A/o ciborgue de Haraway (2009, p. 63-64) é “um tipo de eu – pessoal e coletivo – pós-moderno, um eu desmontado e remontado”. Essas dimensões do conceito são por vezes desconsideradas, prejudicando as análises e favorecendo que se recaia nas ciladas que descrevi acima.

Uma contemporânea expressão do conceito de ciborgue pode ser vista no filme *Her*, de Spike Jonze. Ganhador do Oscar de melhor roteiro original em 2014, o filme embora traga situações que ainda não vivemos

efetivamente, tecnologias que ainda não desenvolvemos, mostra de maneira brilhante as potentes confusões de fronteiras da/o ciborgue. No filme é extremamente difícil discernir o que seria de fato genuinamente humano. O roteiro brinca com as fusões entre as pessoas e as tecnologias e com isso embaraça nossas categorizações. Entre as provocações que suscita, a própria capacidade de amar é questionada enquanto um atributo exclusivamente humano. Her, do meu ponto de vista, narra de modo genial a experiência ciborgue e mostra que “o que existe é uma experiência íntima sobre fronteiras – sobre sua construção e sua desconstrução” (HARAWAY, 2009, p. 98).

CONCLUINDO...

Depois de problematizar algumas ciladas teóricas nos estudos sobre tecnologias digitais, finalizo este artigo indicando pistas para delas escapar, sintetizadas nas palavras da própria Haraway (2009, p. 45) “uma mudança ligeiramente perversa de perspectiva pode nos capacitar, de uma forma melhor, para a luta por outros significados, bem como para outras formas de poder e prazer em sociedades tecnologicamente mediadas”.

Por tudo isso, quero registrar aqui minha luta por uma sociedade menos desigual, em um “mundo em que não dê vergonha viver” (LARROSA, 2016, p. 37). Destaco especialmente o momento atual no contexto brasileiro de grande contestação política em torno das questões de gênero e sexualidade, de famigeradas propostas de Escolas de Princesas ou Escolas sem partido. Nesse cenário extremamente preocupante, considero estratégico encerrar este texto utilizando a potência do conceito ciborgue, enquanto “criatura de um mundo pós-gênero” (HARAWAY, 2009, p. 38). Afinal, acredito que ciborgues podem “recodificar a comunicação e a inteligência a fim de subverter o comando e o controle” (HARAWAY, 2009, p. 87). Inspirada em Haraway, afirmo: prefiro ser ciborgue a uma princesa!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Ana Tereza Melo. *Aprender na “tora”*: práticas e saberes de jovens produtores midiáticos. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016. 154f.

COUTO, Edvaldo Souza. O zumbido do híbrido. A filosofia ciborgue do corpo. *Revista Margem*. São Paulo, n. 13, p. 85-99, jun. 2001.

EVANGELISTA, Gislene Rangel. *#CurrículoDoFacebook: denúncia de crise e demanda pela reforma do Ensino Médio na linha do tempo da escola*. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016. 188f.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 13ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 208-43.

HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (ORG.) *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica. 2 ed. 2009, p. 33-118.

LARROSA, Jorge. *Tremores – escritos sobre experiência*. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACHADO, Bárbara Tostes. *Formação em Rede: os integrantes do Programa de Extensão Universitária da UFMG Fórum Metrô conectados ao Facebook, ao Whatsapp e ao grupo de e-mail*. Dissertação - (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016. 117 f.

REIS, Valdecil. *Jovens professores conectados: desafios da docência na era digital*. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Estadual de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. 116 f.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010.

SALES, Shirlei Rezende. O imperativo da ciborguização no currículo do ensino médio. In: MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Estudos curriculares: um debate contemporâneo*. Curitiba: CRV, 2013. p. 193-207.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; LINHARES, Carla. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf

SALES, Shirlei Rezende; FERREIRA, Aline Gonçalves; VARGAS, Franciele Alves. Juventude, gênero e sexualidade no ciberespaço: algumas possibilidades da extensão universitária. *Revista Triângulo*, v. 7, jan./jun., 2014. p. 46-59.

SERRES, Michel. Polegarzinha. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Marco Polo Oliveira da. *YouTube, juventude e escola em conexão: a produção da aprendizagem ciborgue*. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016. 172 f.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a escrita. In: OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E. & BIANCHETTI, L. (Eds.) *Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação*. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho CED - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. p. 62-73.

- XIV -

EXPERIÊNCIA DE SI: UM TEMA AINDA POUCO EXPLORADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO¹¹⁹

André Marcio Picanço Favacho¹²⁰

INTRODUÇÃO: O QUE É A EXPERIÊNCIA DE SI?

Para início de discussão - e para que não paire nenhuma dúvida -, o *si* em Michel Foucault nada tem a ver com questões psicológicas, transcendentais ou metafísicas. Em *Hermenêutica do sujeito* (2004), Foucault nos conduz ao entendimento de que o *si* é precisamente o modo como o sujeito se constitui a si mesmo, dentro de formas determinadas, tanto como sujeito quanto como assujeitado a certa verdade a fim de subjetivar-se. Essa dinâmica permite ao sujeito vincular-se à verdade e estabelecer para si mesmo as formas pelas quais deseja conduzir sua vida. É óbvio que não se trata de simples escolhas nem de isolamento do mundo social e

¹¹⁹ Este artigo foi originalmente produzido para uma palestra proferida em ocasião do XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Currículo, ocorrido na Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Além disso, há uma versão ampliada publicada em um livro organizado pela professora Ana Paula Andrade. O artigo é parte de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais - FAPEMIG e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

¹²⁰ Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
amfavacho@hotmail.com

político, mas de práticas éticas, isto é, de atividades intensas (mais que intencionais) que visam ao "impossível" de se viver de outro modo; que visam, portanto, às multiplicidades por meio das quais se pode escapar das formas de vida estandardizadas.

Quanto à experiência, Foucault (2010) a toma como algo que transforma o sujeito a ponto de ele não poder ser mais o mesmo. Não se trata de conversão religiosa no sentido comum, mas de impor a si mesmo a necessidade de viver de uma maneira na qual a liberdade é material sempre a ser trabalhado. Portanto o si em experiência de si tem a ver com a ação do sujeito para viver de outra maneira, cultivando liberdades e não aprisionamentos.

Todavia, tal experiência implica mais do que a crítica à realidade econômica, política ou cultural. Implica, sobretudo, um combate consigo mesmo, um desconfiar de si mesmo, um vigiar a si mesmo, não em direção a uma austeridade obtusa, mas em direção a um vitalismo ético e político. No entanto, tal experiência não é inerente ao sujeito, algo que ele buscaria dentro dele mesmo; pelo contrário, é um processo de formação que requer técnicas, discursos, orientação de um "mestre", enfim, pressupõe trabalho ético. Não se adquire essa experiência em um passe de mágica; ela não é inata e nem é transferida por alguém; ela não é pura vivência, vida transcorrida. Sem concessões, ela é uma árdua tarefa intelectual e prática, ética e política, de si e do outro.

Foucault nos confessa que sua inspiração para pensar esse tipo de experiência é grega. Contudo, de imediato, alerta-nos que, entre os gregos, não existia a noção de sujeito, de eu, tampouco de subjetividade. Em vez disso, havia modos de existir, aos quais o autor chamou, em seu percurso intelectual, de processos ou modos de subjetivação, um conjunto de práticas de cuidado, de cuidado de si e do outro, a fim de conduzir a si mesmo e o outro da melhor maneira possível. O filósofo trabalhou detalhadamente essa noção a partir do segundo volume da *História da sexualidade*, mostrando as várias facetas pela qual ela passou até "desaparecer". Contudo, importa reter aqui que o cuidado de si é o sujeito de ação, uma problematização de si mesmo a fim de ascender à verdade. É uma atividade na qual o sujeito se coloca como objeto, não de conhecimento, mas de si mesmo, a fim de produzir verdades. Quando os indivíduos tomam a si mesmos como objeto de preocupação, eles se ocupam consigo mesmos e, obviamente, com as coisas do mundo; não há si sem mundo e sem o outro. Ocupar-se consigo mesmo exige não perder de vista (jamais) a relação com o outro e com o mundo.

Ocorre que essa necessidade (de se ocupar consigo mesmo e com suas relações com o outro) precisa ser verificada em cada tempo histórico, de maneira bem delimitada. Foucault, por exemplo, buscou entender essa questão desde onde ela aparece, "claramente desde o século V a.C. e que até os séculos IV-V d.C. percorre toda a filosofia grega, helenista e romana, assim como a espiritualidade cristã" (FOUCAULT, 2004, p. 15). O autor fez também algumas inferências desse debate na modernidade (momento cartesiano), "desanimando-nos" ao dizer que o si enfrentou, desde então, o forte controle exercido pelas relações de poder-saber. Para ele, as ciências humanas, educacionais e clínicas avançaram ferozmente sobre o sujeito, impondo a ele formatos bastante definidos e homogêneos. Por isso fazer a história do si, hoje, é a tarefa mais difícil que alguém pode se impor, pois tais formatos se sobrepõem a formas mais criativas de vida.

Além disso, falar de cuidado de si envolve explorar uma série de elementos sociais específicos de cada sociedade em cada tempo histórico, que foi o que Foucault fez ao pesquisar os estoicos, os epicuristas, os cínicos, os cristãos etc. Não teremos aqui espaço para explorar os elementos do cuidado de si investigados pelo autor, mas é preciso esclarecer que eles dizem respeito, por exemplo, ao lugar do eu, às técnicas de si, às temáticas privilegiadas de cada sociedade ou grupo, assim como às formas de registrar os discursos, ao lugar do mestre e à finalidade desse cuidado para cada formação social. Tais elementos, se devidamente localizados, se prestam unicamente a responder à questão: como o sujeito acessa a verdade? Isso implica, irredutivelmente, compreender o ato por meio do qual o sujeito diz o verdadeiro.

Com essas palavras iniciais, gostaria de alertar que é muito difícil dar uma palavra final sobre essa discussão (dizer, por exemplo, como é composto o cuidado de si ou, ainda, afirmar definitivamente o que é o cuidado de si). No entanto, uma pista relevante para tatear essa discussão, é ficar atento ao estilo de vida de si e do outro para tentar saber em que posição nos encontramos em relação aos discursos e às relações de poder vividas cotidianamente, saber como nós, os sujeitos, atuamos, falamos, vivemos e produzimos diariamente nossas vidas. De fato, não há quem possa negar que contra ou a favor das forças que atuam sobre nós ou apesar delas ou com elas submetendo-nos, igualmente, praticamos um conjunto variado de atos de verdade que, guardadas as devidas diferenças, nos faz, histórica e eticamente, sujeitos das questões de nosso tempo.

Dessa maneira, minha intenção é dizer que, na docência, valeria a pena uma história da experiência de si. Não tanto para saber como nos tornamos professores ou qual é a melhor formação a ser oferecida, mas

sim para saber como nos vinculamos a certas verdades, tornando-as nossas.

EXPERIÊNCIA EM FOUCAULT

Tomando por base uma leitura bastante interessante de Timothy O'Leary (2012), tentarei resumir a experiência em Foucault, dividindo-a em dois momentos. Um primeiro momento que poderíamos chamar de experiências fundadoras (experiência de corte) e um segundo chamado de experiência de si ou experiências transgressoras. De acordo com a análise de O'Leary (idem), Foucault defende que na experiência fundadora alteramos a nossa percepção de como vemos e sentimos os sujeitos porque as problemáticas inevitavelmente mudam e passam a ser vistas de outra maneira. O caso do louco é exemplar nesse tipo de experiência. Desde o século XVI/XVII ele deixara de ser concebido ou percebido como uma inteligência especial, como outra razão e passa a ser visto, gradativamente, como alguém que possui uma razão errônea e, portanto, doente, estando, talvez, a um passo de ser um criminoso. O louco não tem mais o direito a (uma) verdade, ele está excluído da verdade; merece ser, primeiramente, asilado e, em seguida, medicalizado. A experiência de corte expulsa uma forma em detrimento de outra. Para O'Leary (2012),

[...] o trabalho [foucaultiano] sobre a loucura, em particular, parte para explorar o corte original pelo qual a loucura e a desrazão foram expulsas da experiência racional do ocidente moderno – a divisão na qual eles se tornaram o que é mais estranho, estrangeiro e excluído para a razão (p. 878).

Nesse caso, segundo o autor, essa experiência produz um "corte fundador pelo qual uma cultura exclui o que funcionará como seu exterior" (ibid); o louco passa a funcionar como o excluído da razão. Para O'Leary, embora Foucault, na *História da Loucura*, não definisse claramente o que ele chamava de experiência, ficava evidente que se tratava de algo complexo, que alterava ou mudava a nossa "maneira de ver, pensar e agir sobre a loucura" (ibid, p. 879).

Ocorre que tal percepção (alterada ou modificada) não é um fenômeno isolado, puramente discursivo. Segundo O'Leary (2012), uma experiência centrada na percepção não é o bastante para mostrar concretamente os caminhos por ela percorridos. Segundo ele, Foucault foi

inicialmente tomado por esse tipo de experiência talvez porque estivesse envolvido com as questões da psicologia existencial. Porém, a insatisfação com essa noção de experiência cedia espaço para outra que pretendia ser mais crítica, muito mais voltada para um *a priori* histórico do que para um *a priori* transcendental, vale dizer, mais nietzschiano que kantiano, diz o autor.

Nesse sentido, Foucault se volta para outra experiência, entendida, dessa vez, como experiência do pensamento, isto é, uma experiência que envolve "formas de saber, poder e relações consigo mesmo que são historicamente singulares" (idem, p. 884). Mais que uma percepção, a experiência do pensamento está envolvida em jogos de verdade, em "jogos do verdadeiro e do falso, através dos quais o ser é constituído historicamente como experiência, ou seja, como algo que pode e deve ser pensado" (idem, p. 885).

Assim constituída, essa outra experiência só altera a nossa percepção (sobre uma determinada realidade ou sujeitos) porque está envolvida em uma trama que comporta saberes, poderes e regras sobre si mesmo e sobre os outros, dando aos sujeitos uma forma. Forma e não substância, chamo atenção para isso. Ora, em cada tempo os sujeitos se modificam, se alteram e se apresentam sob certa forma; e isso só é perceptível por meio das práticas dos sujeitos, pois elas nos indicam as maneiras pelas quais nos modificamos, nos distanciamos e nos deslocamos da vida comum; nos mostram um vasto conjunto/repertório de problemas, temas, objetos, teorias, estratégias, discursos, táticas, princípios, forças etc., elementos que produzem os jogos de verdade e de poder e que constituem as formas possíveis de subjetividades. Diz Foucault: "o que me interessa é, precisamente, a constituição dessas diferentes formas do sujeito, em relação aos jogos de verdade" (Foucault, 2004, p. 275).

Entretanto, esses jogos de verdade que dão forma aos sujeitos são, ao mesmo tempo, como nos diz O'Leary (2012, p. 885), o "fundo geral e a força externa", por meio da qual o sujeito pode se separar do que ele se tornou. É como se o sujeito tivesse que "intervir em algo em que ele próprio está envolvido". A experiência transgressora é a prática, talvez a força, que institui novas formas históricas de ser e é a mesma que as interroga; produz outra maneira de viver ao mesmo tempo em que dela se afasta. É "um exercício em que a extrema atenção para com o real é confrontada com a prática de uma liberdade que, simultaneamente, respeita esse real e o viola" (FOUCAULT, 2000, p. 344). Trata-se,

portanto, de localizar a força que nos fará buscar "escapar a si mesmo" (ibid), de nós mesmos.

Tal movimento, aliás, constitui a parte mais intensa da experiência de si, porque implica voltar o olho sobre nós mesmos a ponto de provocar uma mudança de rumo, alterar a vida para outro lugar, para outra forma de existir; eis a grande tarefa de todos nós, que é da maior importância e é a coisa mais difícil que se pode praticar atualmente. Não se trata, como já dito, apenas de uma reflexão, de uma crítica da realidade, e sim de uma ação corajosa a favor de outra existência. A experiência de si, tal qual Foucault pensou, nos impõe um jogo cuja regra parece ser: constituir novas formas históricas de subjetividades e, ao mesmo tempo, escapar de suas possíveis armadilhas individualizantes e totalizantes.

Nesse sentido, segundo O'Leary (2012), duas possibilidades estão rascunhadas em Foucault: a noção de prática e a noção de exterior. Mesmo sem explorar tais noções em seu texto, o autor menciona o fato de Foucault propor compreender a prática como "sistemas de ação [...] habitados por formas de pensamento" (ibid.). Diz que é precisamente isso que Foucault "faz em suas histórias da loucura, da prisão e da sexualidade" (O'LEARY, 2012, p. 884). Quanto à noção de exterior, propõe compreendê-la como um misto de transgressão, resistência e dobra de si sobre si mesmo¹²¹.

Diferente de uma mera experiência fundadora, que funda limites, exclui, separa, controla ou impede novas formas de existência, a experiência de si, propriamente dita, transgride os limites criados. Uma cria, outra transgride, mas jamais se ignoram. Embora nem sempre obtendo o mesmo sucesso que a experiência fundadora, a experiência transgressora também produz seus efeitos. Mas, como diz O'Leary, é preciso "resistir à tentação de ver essa mudança [no pensamento foucaultiano] como um desenvolvimento progressivo que deixaria para trás cada fase anterior" (idem, p. 888). Foucault não propõe separar um tipo de experiência de outra, mas sim compreendê-las no âmbito do

¹²¹ Aqui vale a pena conferir CASTRO. E. *Vocabulário de Foucault* - Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Consultar também REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

pensamento que, bem entendido, não deve ser "procurado somente em formulações teóricas [...] pode e deve ser analisado em todas as maneiras de dizer, de fazer, de se conduzir [...] (FOUCAULT, 2014, p. 209). Ou seja, o "estudo das formas de experiência poderá, então, fazer-se a partir de uma análise das 'práticas' discursivas ou não, se se designam por isso os diferentes sistemas de ação enquanto são habitados pelo pensamento" (ibidem).

Conclui-se, portanto, pelo imperativo de acompanhar da melhor forma possível as práticas dos sujeitos a fim de localizar suas "racionalidades", isto é, suas formas refletidas de governar a si mesmo e o outro e suas múltiplas relações com os saberes, poderes e com as questões ético-morais que estão em jogo.

E A DOCÊNCIA?

Na docência, o que temos excluído e transgredido? Lutamos contra o quê? A favor de quê? Que efeitos as exclusões que praticamos (não no sentido sociológico, mas ético) produziram sobre/em nós? Que problematizações as transgressões têm nos suscitado? Como entendemos/compreendemos as nossas próprias "racionalidades educativas"? Mais do que simplesmente assujeitados às questões sociais, econômicas, políticas e culturais, nós professores nos vinculados a qual tipo de verdade educativa? Como essa vinculação contrasta (ou não) com as determinações legais, jurídicas, científicas, filosóficas, pedagógicas sobre a docência?

As pesquisas que tenho desenvolvido ainda são muito preliminares, mas pode-se dizer que a experiência docente no Brasil passou (e tem passado) pelas seguintes questões, a saber¹²²: experiência sacerdotal, médica, militante, militante-inclusiva, além de ter cotejado dois temas constantes, a saber, a pobreza e a convocação das mulheres para a docência (este texto não abordará esse último tema).

1. Sobre a experiência sacerdotal, podemos dizer que é antiga, distante, vem de longas datas, mas ainda pode ser verificada de maneira

¹²² Tais conclusões sobre a experiência docente são resultado de uma pesquisa anterior, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais - FAPEMIG, 2010 - 2012. Relatório de Pesquisa - A docência como experiência histórica.

muito enfática nos anos 20, 30, 40, 50, 60 do século XX (e, quem sabe, até hoje). Porém, antes de fazer dela um pano de fundo permanente e irrestrito (funcionando ainda hoje entre nós), é preciso ter em conta que, em cada período histórico específico, ela é praticada de maneira muito precisa. Por exemplo, na passagem do século XIX para o XX ela foi marcada por uma relação intrínseca entre as noções de caridade-pobreza-cuidado-do-outro-sobrevivência e vida moral exemplar. De maneira que qualquer tentativa de atualizar a experiência sacerdotal exigiria explicitar muito bem as (novas) práticas e princípios que a constituem.

De um certo ponto de vista, talvez acadêmico, lutamos contra essa experiência, contra essas noções, a expulsamos da docência até onde ela nos incomodou. Lutamos contra suas práticas, em geral, voltadas para o zelo, tais como, dar banho nos alunos, costurar suas roupas, cozinhar para eles (mais praticadas na vida rural). Lutamos contra nomes que remetiam ao sacerdócio, como dom, missão, entre outros. Contra a ideia de sacerdócio instituímos a noção de profissão. Nas greves do final da década de 1970, os professores afirmavam orgulhosamente que eram profissionais e não sacerdotes. Paulo Freire sentenciou: “Professora sim, tia não!” e, com isso, tentava-se eliminar todas e quaisquer práticas docentes domésticas, tão cultivadas pela experiência sacerdotal. Enfim, combatemos o máximo possível esse tipo de experiência na docência e hoje os professores se ressentem profundamente quando percebem que a sociedade quer lhes impor essas velhas práticas de educar.

2. Quanto à experiência médica, do ponto de vista histórico, ela aparece no mesmo período que a experiência sacerdotal. Ocorre, contudo, que sua política não está centrada em práticas domésticas; pelo contrário, ela pretende se separar delas a fim de distinguir a vida urbana da vida rural. Nesse sentido, certos aspectos da prática sacerdotal são rechaçados. O princípio da caridade, por exemplo, parece ter sido posto em suspensão, enquanto o princípio da correção médica-ortopédica era posto em ação. Na experiência médica, parece que a moralidade não combina apenas com questões religiosas; nela parece ser necessário associar moralidade com explicações psicológicas e biológicas, a fim de elaborar e impor métodos de ensino-aprendizagem aos alunos. Tal experiência docente talvez seja a mais próxima do que Foucault chamou de sociedade disciplinar, pois é ela que, na escola, realiza a tão conhecida normalização dos corpos. Foi por meio dela que as inspeções médicas, a supervisão das atividades escolares, os horários, a higiene dos corpos, a educação física, enfim, todo um conjunto de normalizações foi posto em ação a fim de dar visibilidades e

enunciabilidade aos corpos dos estudantes e, por conseguinte, dos professores. Contra essa experiência muitos esforços foram movidos: lutas contra a disciplinarização dos corpos dos alunos, denúncias contra os rigores em relação aos estudantes, combate à ação dos inspetores escolares etc.

3. Já a experiência militante, ela se situa quase que no mesmo período das demais. Ocorre que ela é intermitente, pois aparece nos anos 1930, 1950 (com os pioneiros da educação) e depois reaparece nos anos 1970 e 1980. Fundamentada no seu enunciado mais forte, o conhecido argumento intitulado "em defesa da educação pública, gratuita e laica", tal experiência é marcada pelo princípio de que o trabalho e a ciência teriam condições de combater definitivamente a pobreza (e o atraso da nossa organização social). Não se tratava mais de (apenas) cuidar do pobre e/ou de corrigir seus hábitos e educar seus corpos. Agora se tratava de propor ao pobre sua modernização, sua profissionalização, isto é, a aquisição de competências individuais (informação, conhecimento e produção) para que ele pudesse, em primeiro lugar, deixar a pobreza (ascensão social) e, por conseguinte, participar da vida política do estado (leia-se, participar dos governos instituídos). Unem-se aí competências cognitivas e participação política .

4. Quanto à experiência militante-inclusiva, ela surge na passagem dos anos 1980 para os anos 1990. Ela continua a defender a participação do pobre na vida política, porém na vida política da cidade, não mais restrita à vida dos governos; intui que o sujeito pode viver a sua vida política na cidade a partir dele mesmo. O princípio que norteia essa experiência é o da inclusão, isto é, da participação do diferente, da diversidade e da multiplicidade na cidade e do reconhecimento de nossa própria estrangeiridade compondo a cidade. Contudo, na docência, essa experiência militante-inclusiva é a que menos possui aceitação, pois, diferente das demais (que também não tiveram valor absoluto), propõe uma espécie de desarranjo pedagógico. Primeiro porque traz o deficiente para partilhar a escola com os demais alunos e professores; depois porque liberta a nossa própria deficiência; mais ainda, porque transgride padrões de gênero, sexualidade, raça e etnia. Tudo isso é um desassossego para uma docência acostumada com a ordem.

No entanto, esse tipo de experiência parece ter acordado outra coisa na docência, acordou uma espécie de contra-princípio, isto é, contra o princípio da inclusão nasce um princípio que poderíamos chamar de

"amor às coisas da escola". Esse princípio parece não defender diretamente qualquer questão política (partidária, ideológica ou identitária); sua aposta ou necessidade parece ser a de levar os alunos a gostar das coisas da escola, como conteúdos, amizades, grupos, prédio escolar, professores, valores, realização de trabalhos comunitários, uso das novas tecnologias para simular respostas a questões sociais etc. Tal princípio parece enfrentar toda e qualquer experiência militante na educação. Mas ainda é muito cedo para dizer qualquer coisa sobre isso, razão pela qual não avançarei nessa discussão.

5. A pobreza. Ela é tema constante na docência, desde o século XIX até hoje (hoje, contudo, se apresenta disperso, talvez dissolvido). Quando digo constante, vale esclarecer, não falo de uma estrutura, mas de uma problematização, isto é, de uma tematização que faz da pobreza um objeto perturbador no pensamento docente. Em primeiro lugar, valeria a pena saber como esse tema se tornou uma problemática da escola e do professor, uma vez que, originalmente, era uma preocupação da religião e dos sacerdotes. A parte óbvia da resposta aqui mesmo já se evidencia, ou seja, a nossa primeira experiência moderna na docência foi sacerdotal, por isso impregnada da preocupação com a pobreza. Mas isso é pouco para responder ao problema, pois ainda é necessário saber que desdobramentos e contornos essa discussão ganhou na educação. Seria a pobreza e o pobre o *fora/exterior* da experiência docente? Estaria a pobreza funcionando como seu exterior? Seria ela o *exterior do dentro* na docência? Ora, a pobreza foi tematizada por todas as experiências docentes aqui apresentadas: na experiência sacerdotal a interrogação era cuidar ou não das crianças pobres, abandonadas, doentes, ilegítimas, bastardas; na experiência médica era corrigir ou não o caráter e o corpo a fim de formar o cidadão e a nação; na experiência militante a preocupação era educar ou não os pobres (favelados, excluídos, violentos, indisciplinados) visando à formação da nação pela escola; na experiência inclusiva o problema é como educar para a diferença na cidade.

Como se vê, a preocupação com a pobreza é constante, entretanto, na última experiência (experiência militante-inclusiva), ela aparece de maneira invertida, isto é, não é mais alguém ou alguma instituição que irá atuar na pobreza, mas o próprio pobre será incitado a resolver os (seus) próprios "problemas sociais" (a pobreza?), a partir de sua própria inventividade. Os atuais projetos pedagógicos dos professores parecem indicar claramente essa inversão. Os professores parecem acreditar que parte importante do seu trabalho é levar os alunos a preservar e melhorar

o mundo. Isto é, de alguma maneira, sugerem que os alunos (e nós) possam melhorar as condições de vida do planeta. Crêem que os alunos podem, por exemplo, ajudar o meio ambiente e, por isso tentam conscientizá-los dos problemas ambientais, hídricos, etc. Nesse sentido, sugerem uma ampliação da noção de "inclusão", pois ela pode, nessa experiência atual, ganhar outra dimensão: em vez de ser apenas a admissão dos deficientes e das novas subjetividades no âmbito da escola, admitir-se-ia também ser a nossa própria inclusão na resolução dos problemas sociais, (inclusive o da pobreza); devemos fazer parte da resolução dos problemas que vivemos na atualidade.

O problema é que os professores atribuem essa tarefa de salvar/melhorar o mundo aos alunos, incentivando-os pedagogicamente a se responsabilizarem pelo mundo, enquanto eles mesmos fazem muito pouco a sua parte. Essa atitude contraria importantes premissas do pensamento político/militante da educação, cuja luta é diametralmente oposta, uma vez que se acredita que os pobres são mais vítimas do que causadores da pobreza e que, portanto, o estado deveria atuar para eliminar a pobreza e oferecer uma vida digna ao pobre; nesse caso, a escola de qualidade (e não necessariamente a ação dos alunos) seria o meio mais pertinente para essa tarefa.

Ocorre que, no Brasil, se ocupar com a pobreza é, no fundo, de alguma maneira, se ocupar com a população. Poderíamos, então, ajustar os termos e dizer que a docência, pelo menos desde o século XIX, ocupa-se com a população pobre; o pobre é o sujeito privilegiado dessa preocupação. Trata-se, no final das contas, do governo de populações pobres, do governo da pobreza. Então, nossas perguntas deveriam girar em torno de questões, tais como: de que maneira no Brasil se governam o pobre e a pobreza? Por meio de quais recursos, de quais discursos, de quais instrumentos? Que respostas essas perguntas receberiam na prática dos professores, isto é, como os professores governam os pobres e a pobreza, por meio de quais recursos, de quais discursos, de quais instrumentos? A forma como os professores governam a pobreza difere da forma como o estado governa a população pobre? Infelizmente, neste momento, não possuo nenhuma resposta para essas questões; nessa direção, minha pesquisa está ainda mais incipiente.

QUADRO DAS EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA

O quadro abaixo é apenas uma tentativa de organizar as ideias em torno dessa discussão da experiência, condensando o que aqui foi dito. Na verdade, o quadro se presta a responder a quatro questões ético-morais, a saber: 1) Que tipo de interrogação ou preocupação move o professor para agir em cada experiência docente?; 2) A qual regra o professor se sujeita moralmente (em cada experiência) a fim de ser valorizado? 3) Que tipo de trabalho ético, trabalho cotidiano, o professor realiza a fim de se manter próximo de suas preocupações mais profundas? 4) Que finalidade o professor deseja obter diante desse conjunto de reocupações e práticas docentes? . Além disso, o quadro sugere figuras, formas, pedagogias e alguma periodização:

Experiências docentes				
	Sacerdotal/ religiosa ou cristã	Médica/ Psicológica ou biológica	Militante	Militante- inclusiva
Período histórico	É antiga, distante, porém ainda vista entre os anos 20, 30, 40, 50, 60...	vista de maneira mais clara no mesmo período anterior, anos 20, 30, 40, 50...	É recente, vista de maneira intermitente, desde anos 30, 50, final dos 70, 80...	É recente, vista desde os anos 90 até hoje...
A preocupação que move o professor para agir	Cuidar ou não das crianças pobres, abandonadas, doentes, ilegítimas (bastardos)	Corrigir (como) o caráter e formar físicos fortes. Necessidade de formar o cidadão.	Educar ou não os pobres, formar a nação pela escola, favelados, excluídos, violentos, indisciplinados...	Educar ou não (como) o diferente, o sujeito enigmático...
qual regra o professor moralmente	Princípios da caridade, das irmãs de	Princípio da correção médica, mas também	Princípio do trabalho e da formação como	Princípios da Inclusão, da diversidade, da

se submete para ser valorizado	caridade ou irmãs espirituais - implica a amorosidade docente (filhos-espirituais).	psicológica e biológica, a partir de métodos de ensino-aprendizagem.	forma de combater a pobreza e a ignorância.	diferença e da subjetividade. Há um contra-princípio: "amor as coisas da escola".
Que tipo de trabalho ético, trabalho cotidiano o professor realiza para se manter próximo dessa regra e de sua preocupação	Cuidar, lavar, cozinhar, costurar, instruir nas primeiras letras, contar, somar, formar virtudes, viver em comunhão, em família.	Disciplinar, higienizar, criar exercícios corporais, Atividades cívicas, atividades definidas para meninos e meninas.	Disciplinar, assegurar os conteúdos, criar exercícios escolares para preencher o tempo escolar, orientação pedagógica, orientação para o trabalho ou ocupação	Fazer projetos sociais, socialização dos alunos, metodologias horizontais (interdisciplinaridade, trabalhos coletivos, visitas, criação de blogs, livros, etc
Que finalidade o sujeito deseja chegar ou qual a sua realização	Sobrevivência e se tornar modelo de moralidade e comportamento	Progresso, modernizar e profissionalizar a docência	Profissionalizar, Tornar-se socialmente útil por meio do trabalho e visa ascensão social.	Dar voz ao sujeito; mas também dar a docência um status de "defensoria pública". defender os indefesos.
Figuras	Doutrinador, preceptor, mestre- escola	Mestre-escola, professor	Professor, Educador, docente..	Docente, educador social..

Formas	Casa, igreja, internatos, seminários, Grupo-Escolar, Associações ou sociedades de Ensino	Grupo-Escolar, Sociedades de ensino, Escola	Grupo, Escola, Sistemas de Ensino	Escolas, centros, Projetos educacionais, Ong(s).
Pedagogias	Tradicional	Experimental ou Pedagogia Nova	Pedagogia Nova/ Libertária/ Das Competências/ Libertadora	Pedagogia? qual? Na verdade, aparecem numerosas ações educativas, centradas nos atos de Falar e de Fazer.

Tabela 1. Quadro das práticas das experiências docentes (elaborado pelo autor).

Muitos esclarecimentos teóricos e muitas implicações para a docência precisam ser feitos a partir desse quadro. Contudo, infelizmente, ainda não possui condições para tal. Reitero, no entanto, que meu interesse foi sugerir, de maneira muito panorâmica, as quatro experiências docente que estão em jogo no Brasil, sendo que algumas nascem em um mesmo tempo histórico e que possuem princípios, práticas, finalidades, preocupações, formas, figuras muito específicas.

Gostaria de finalizar dizendo que, qualquer uma das experiências aqui mencionadas, só podem ser mais bem pesquisadas e analisadas se levarmos a sério máxima foucaultiana, já citada aqui nesse texto, de que um pensamento não deve ser "procurado somente em formulações teóricas [...] pode e deve ser analisado em todas as maneiras de dizer, de fazer, de se conduzir" (FOUCAULT, 2014, p. 209). Nesse caso, os estudos sobre a experiência docente devem intensificar não os relatos e as interpretações já conhecidas, mas todas as maneiras pelas quais os professores dizem, fazem, conduzem, orientam suas práticas de governo da vida dos outros.

No meu entendimento, essas questões nos ajudariam de maneira especial a compreender os currículos praticados pelos sujeitos da escola e, não menos importante, repensar a formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault* - Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FAVACHO, A. M. P. A docência como experiência histórica: experiências, saberes e práticas de professores. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte/MG. FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais, 2012.

FOUCAULT, M. O que são as luzes. In: *Ditos e Escritos II*. Foucault: Arqueologia das Ciências e História dos sistemas de pensamento. Organizado por Manuel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade - o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FOUCAULT, M. *Hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In *Ditos e Escritos VI* - Foucault: repensar a política. Organizado por Manuel Barros da Motta. Tradução Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. Prefácio à História da sexualidade. In *Ditos e Escritos IX* - Foucault: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Organizado por Manuel Barros da Motta. Tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

O' LEARY, T. Foucault, experiência, literatura. Tradução: João Rodolfo Munhoz Ohara. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 875-896, jul./dez. 2012.

PINHO, L. C. *A vida como uma obra de arte: esboço de uma ética foucaultiana*. Disponível em:
http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/etica-alteridade/artigos/Luiz_celso_Pinho.pdf Acesso em 01.02.2016.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

- XV -

CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Maria João Mogarro¹²³

O LUGAR DO CONHECIMENTO ESCOLAR NO UNIVERSO DO CURRÍCULO

O conhecimento escolar emerge como uma dimensão essencial das questões curriculares quando se torna imperioso um novo olhar sobre a forma como o currículo se concretiza nas escolas e nas salas de aula e como os alunos aprendem e constroem seus conhecimentos. Estes processos ganham significado em função do que é prescrito nas orientações curriculares nacionais e nas propostas emanadas dos investigadores que têm vindo a produzir um discurso, mais ou menos veemente, sobre esta dimensão do desenvolvimento curricular. O conhecimento escolar requer a disponibilização de ambientes ricos, capazes de proporcionar aos estudantes, nos diferentes níveis do sistema educativo, aprendizagens relevantes e significativas, apoiadas em critérios de qualidade (Moreira e Candau, 2007). Estes critérios reclamam também um professor capaz de produzir um currículo que incorpore conteúdos, valores e procedimentos orientados para objetivos desse nível, cuja finalidade última é a formação de cidadãos cultos, conscientes e críticos, capazes de tomar opções face ao mundo que é e será o seu e

¹²³ Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL),
mjmogarro@ie.ulisboa.pt

comprometidos com uma intervenção solidária e transformadora na sociedade do seu tempo.

O critério de qualidade na construção do conhecimento escolar conduz o estudante/aluno a uma compreensão aprofundada e crítica do seu contexto, nomeadamente do seu mundo quotidiano e da família e comunidade em que cresceu e se desenvolveu como pessoa e cidadão. Esta compreensão constrói-se com o domínio de conhecimentos escolares que lhe permitem a “leitura” da realidade em que está integrado, através das lentes de um conhecimento científico que a escola lhe deve proporcionar e que lhe permitem assumir essa realidade à luz de uma nova compreensão, ampliá-la no confronto e articulação com novas realidade e posicionar-se de forma mais assertiva face aos elementos que compõem a sua realidade, contribuindo para o seu funcionamento e transformação. O aluno amplia o seu universo cultural, relativiza o seu contexto num mundo mais amplo e cria capacidade e segurança para desenvolver uma ação consciente no seu espaço de vida e no seu contexto imediato.

Os conhecimentos adquiridos assumem relevância para os estudantes/alunos quando são essenciais para a consolidação da sua formação científica, tecnológica e moral e quando lhes permitem desenvolver as competências e habilidades necessárias para colocarem “os saberes em uso”. Os alunos/estudantes constroem um conhecimento na escola que os torna pessoas capazes de se inserir harmoniosamente na sociedade, intervir nela, compreender os papéis que desempenham e contribuir para o seu funcionamento democrático, assim com relacionar os seus espaços vitais de vida com os outros espaços sociais, culturais e de trabalho, tomando consciência da importância do bem geral. O conhecimento escolar “fabrica” indivíduos e cidadãos conscientes, autónomos, criativos e críticos, com poder transformador e que podem contribuir para sociedades mais democráticas, justas e sustentáveis.

Neste quadro, as aprendizagens tornam-se significativas e estão, geralmente, assentes em metodologias ativas e participadas. No entanto, elas requerem uma seleção rigorosa de conteúdos e implicam um diálogo com os saberes disciplinares, assim como com outros saberes produzidos pela sociedade e que são mobilizados para o currículo formal e estão

presentes em outras formas curriculares, tão importantes como a dimensão formal do currículo na construção do conhecimento escolar.

O conhecimento escolar é construído na escola, pelos sujeitos que a habitam e é nessa esfera específica que ele encontra todo o seu potencial – este conhecimento tem características próprias, que são o seu fator distintivo face a outras formas de conhecimento. No entanto, realce-se que ele não é uma mera simplificação de conhecimentos de outro tipo, mas um produto genuíno da esfera escolar.

O currículo expressa também as relações que se estabelecem entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos (em várias instâncias) e os conhecimentos escolares. A escola tem a função de socialização das jovens gerações e a sua missão primordial é a transmissão da herança patrimonial de uma sociedade a esses jovens, seus herdeiros – podemos mesmo dizer que a escola forma herdeiros. Os conhecimentos escolares têm a sua origem nos saberes e conhecimentos socialmente produzidos, tendo Terigi (1999) identificado a sua filiação nos “âmbitos de referência dos currículos”, que Moreira e Candau (2007) consideraram corresponder: i) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); ii) ao mundo do trabalho; iii) aos desenvolvimentos tecnológicos; iv) às atividades desportivas e corporais; v) à produção artística; vi) ao campo da saúde; vii) às formas diversas de exercício da cidadania; viii) aos movimentos sociais.

A conceção de conhecimento escolar pressupõe uma íntima relação com estes conhecimentos produzidos nos “âmbitos de referência dos currículos”, decorre mesmo desses conhecimentos, nomeadamente os saberes de natureza científica, e implica um processo de engenharia (ou transposição) didática que adequa esses saberes / conhecimentos ao perfil dos alunos e de professores. Assim, esta adequação curricular integra a seleção desses saberes, mas também a organização das experiências de aprendizagem a serem vividas por estudantes e docentes. Esta visão de conhecimento escolar tem como sujeitos principais professores e alunos, reconhecendo a importância do trabalho educativo com conhecimentos significativos e relevantes, que a própria escola, que recebe um currículo (ou orientações curriculares) de dimensão nacional, deve organizar no seu projeto político e pedagógico da escola.

A POLISSEMIA DO CURRÍCULO E ALGUNS REFERENCIAIS TEÓRICOS

O conceito de “currículo” remete-nos para o seu significado mais usual, o de programa - os conteúdos escolares selecionados organizam-se por disciplina, dispondo-se sequencialmente; e para o significado de plano (de estudos), que distribui as disciplinas (ou as áreas) pelos diferentes anos de escolaridade e ciclos ou níveis de ensino, estabelecendo os tempos letivos que são atribuídos, quer a cada uma das unidades disciplinares, quer ao conjunto das disciplinas. Estamos perante uma visão tradicional e redutora do currículo e do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, esta perspetiva foi claramente superada pela conceção de currículo como projeto, o qual se elabora a partir de opções carregadas de intencionalidade e que orientam esse projeto. O currículo pressupõe no seu desenvolvimento processos de elaboração, gestão e avaliação que assumem propósitos específicos e que se situam nos diferentes níveis do sistema educativo, onde são tomadas as decisões curriculares: o poder político (nível macro) elabora o currículo prescrito, assim como os discursos normativos que o configuram; as escolas e sua gestão (nível meso) organizam a implementação do currículo no espaço educativo e envolvem nesse processo os professores e restantes atores educativos; finalmente, na base, os professores que concretizam efetivamente o currículo, com as suas práticas, no contexto da sala de aula (nível micro). Assim, o currículo assume-se hoje como um projeto social e cultural, enraizado no contexto histórico que assistiu à sua produção e desenvolvimento; o currículo pressupõe também a necessidade de decisões partilhadas e de práticas interrelacionadas entre autoridades centrais e locais, atores educativos e comunidades de pertença.

Importa aqui recordar os conceitos e definições de currículo, que evoluíram ao longo do tempo histórico e em função das diferentes perspetivas das correntes e autores que o conceptualizaram (Marsh, 2009: 3-19). No caso português, é um campo científico e académico relativamente recente, mas que se reconhece num referencial teórico forte e com tradições consolidadas em outras comunidades, com especial relevo para as de cultura anglo-saxónica (Kelly, 2013; Null, 2011; Mogarro, in

press). Em Portugal, o termo currículo surge em 1973, associado ao plano de estudos, a um conjunto de disciplinas ou ainda ao conjunto de atividades letivas e extra letivas (Pacheco, 2001; 2008). O seu uso generalizou-se gradualmente após a Revolução de Abril de 1974. Nas décadas seguintes foram escritos alguns dos manuais mais conhecidos no campo científico do currículo, destacando-se as obras de: António Carrilho Ribeiro (1990); Fernando Machado e Maria Fernanda Gonçalves (1991); José Augusto Pacheco (2001); e o de Ivone Gaspar e Maria do Céu Roldão (2007). Apesar de alguns destes autores terem uma produção reconhecida na área, com continuidade ao longo do tempo, incidindo sobre aspetos diversificados deste campo científico, os manuais indicados apresentam-se sobretudo como obras de referência para o estudo da teoria e do desenvolvimento curricular.

Em sentido lato, o currículo corresponde ao conjunto de conteúdos (conhecimentos vários, valores, técnicas, etc.) que suportam as aprendizagens que os membros de uma sociedade devem fazer, pois eles foram considerados fundamentais por essa sociedade e garantem a sua sobrevivência enquanto entidade coletiva. Desta forma, as novas gerações devem apropriar-se dos saberes e competências necessários para se integrar de forma harmoniosa e útil no tecido social. O currículo constitui-se assim como “um percurso de aprendizagem face aos objetivos e oportunidades proporcionadas” (Roldão, 2013: 131), na linha de autores como Goodson (1988, 2001) e Zabalza (1992).

A partir dos séculos XVIII e XIX, o modelo escolar (ou forma escolar) institucionalizou um cânon formalmente partilhado pelas escolas públicas e que configurava o currículo, mesmo que este não fosse assim designado. A expressão surge posteriormente, com F. Bobbitt, em 1918. A constituição da escola como instituição é um processo histórico indissociável da necessidade social de transmitir um certo número de saberes (conteúdos) de forma sistemática às jovens gerações. As decisões sobre que saberes ensinar variam ao longo do tempo, por isso o currículo é uma realidade social e historicamente construída. Por exemplo, se houve um tempo histórico em que o latim era a disciplina fundamental do currículo, hoje esse lugar é ocupado pela língua, a matemática e as ciências. Cada época toma as suas opções curriculares, decidindo o que é

fundamental e o currículo não é uma estrutura estável de disciplinas, apesar de um processo de naturalização alimentar essa ideia de estrutura estática quanto ao currículo. Na realidade, o currículo expressa as opções de cada sociedade e época: hoje a preponderância das disciplinas científicas decorre da matriz económica, sustentada numa base técnico-científica, que relega para segundo plano as disciplinas sociais e as humanidades, obrigadas a desenvolver estratégias de afirmação face a essa hegemonia da economia e da técnica. A legitimação do currículo é produto de um complexo jogo de forças, feito de consensos e de ruturas sucessivas, mas ele é também a garantia da estabilidade possível, é um agregador social que se apresenta como um cânon cultural comum e confere solidez à estrutura das sociedades (Roldão, 2013) e à formação dos seus jovens.

Uma das decisões que se impõe, por ser considerada das mais importantes, é a seleção dos conteúdos de ensino (ou conteúdos curriculares). Tradicionalmente, a história da escola consagrava a perspetiva enciclopedista, que constrói todo o currículo com o saber disponível, numa lógica "perpetuamente aditiva" (Roldão, 2013: 133) e de raiz positivista – o conhecimento científico, sempre crescente, é sujeito a uma engenharia didática que o consagra em conhecimento pedagógico, mais ou menos próximo da matriz referencial do campo científico de origem. Em consequência, este conhecimento estrutura-se nas unidades disciplinares e nos seus programas muito extensos, para contemplarem o crescimento dos saberes ao longo do tempo. Contudo, eles ignoram os mecanismos de apropriação e transferência que os alunos devem desenvolver como competências, para colocarem inteligentemente esses saberes em uso. O currículo prescrito ficou assim preso numa lógica disciplinar, que aspira "ensinar tudo a todos como se fossem um só" e que nas últimas duas décadas em Portugal tem vindo a ser substituída por uma visão curricular que estabelece o equilíbrio entre saberes funcionais e saberes científico-culturais, desenvolve a implementação de processos e metodologias ativas que permitem aos aprendentes aceder e construir o conhecimento, fazendo da aprendizagem curricular, por parte dos alunos, também um processo de apropriação e de uso do conhecimento construído em ações concretas nas suas situações de vida (Perrenoud, 1995).

A concepção mais tradicional de currículo, por um lado, e o seu entendimento como projeto e como processo, por outro lado, representam diferentes perspetivas sobre a forma como os conteúdos escolares são equacionados e se posicionam numa rede de relações que permitem atribuir-lhes diferentes significados. A concepção do currículo como processo realça a complexidade da mudança curricular, pois esta é o resultado de uma multiplicidade de fatores económicos, políticos, culturais, organizacionais, profissionais, pedagógicos e pessoais que contribuem, de forma interrelacionada, para a construção do texto curricular nas suas várias fases de elaboração. Nestas fases são produzidos os normativos legais, realizada a elaboração dos programas, produzidos os manuais e outros materiais didáticos, organizado o currículo no contexto das escolas e implementado o currículo real (que é praticado nas aulas e nas relações pedagógicas) e concebidas as modalidades de avaliação. O desafio dos atores educativos com responsabilidade nestas diversas fases do desenvolvimento curricular é interpretar e estabelecer pontes entre as culturas em presença – a cultura oficial e externa e as culturas particulares existentes nos contextos escolares e na comunidade, assim como as culturas profissionais, sociais e pessoais dos atores educativos (gestores, professores, alunos, pais), num esforço de diálogo entre a unidade e a diversidade que existe entre as culturas. A finalidade é construir um projeto comum, através de um processo complexo e plural, mas necessário para responder às necessidades educativas e aos desafios da escolaridade básica obrigatória (recentemente aumentada para 12 anos em Portugal) e que é um direito universal e um dever a ser satisfeito em condições de igualdade para todos.

A mudança instituiu-se como uma constante nos tempos atuais e invadiu a retórica discursiva no campo da educação. No entanto, a investigação tem demonstrado como as escolas resistem a essas mudanças. Esta ideia conduziu os olhares dos investigadores da externalidade da escola para internalidade das vivências no espaço escolar, sublinhando alguns autores a necessidade de fundamentar o estudo do currículo e da escola na sua contextualização histórica, social e autobiográfica (Barroso, 2007; Morgado & Pacheco, 2011; Pinar, 2007). Nesta perspetiva, os conceitos de cultura escolar e de gramática da escola

(que lhe é próximo), assim como de cultura curricular emergem, adquirindo particular relevância. Convocando diversos investigadores, Viñao define a cultura escolar como própria de cada escola, capaz de gerar um saber e uma cultura específicos e institucionalizados, com relativa autonomia face às pressões externas e capaz de interpretações próprias relativamente ao que lhe é pedido. Nas suas palavras:

Concepto de cultura escolar como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas — formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos — sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas... Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos — por ejemplo, las disciplinas escolares — que la configuran como tal cultura independiente. (Viñao, 2001: 29)

Viñao (2001, 2002) sublinha as regularidades, tradições, discursos e práticas ritualizadas no interior de cada escola, valorizando as permanências e continuidades. Estas características explicariam a inércia e a predisposição para resistir às mudanças impostas de fora, conduzindo ao fracasso das reformas educativas. Para uma reforma ter êxito, é necessário conquistar os professores para as mudanças que se querem introduzir e desenvolver um trabalho continuado com eles. Neste sentido, é necessário ter em conta as culturas docentes no interior da cultura escolar e as formas gerais que estas culturas docentes apresentam (Hargreaves, 1998), pois os professores desempenham um papel fulcral na escola, sublinhando-se as relações que estabelecem com os outros atores educativos (alunos, pais e gestores), as decisões curriculares que tomam, a importância das suas práticas e do trabalho colaborativo em que se podem envolver, assim como o seu desenvolvimento profissional (Day, 2001; Lima, 2002). As culturas docentes são um dos principais baluartes das culturas curriculares da escola, “entendidas como matriz na base da qual se organizam e geram

pensamento e ação curriculares”, tendo os docentes um lugar privilegiado na “forma como se decide e operacionaliza o currículo na escola e na sala de aulas” (Morgado & Pacheco, 2011: 50). Trabalhamos sobre um terreno complexo, que nos obriga a um olhar atento entre a cultura e a cultura escolar, tanto em termos gerais como atendendo à cultura que é própria de cada escola, necessariamente cruzando neste olhar também as culturas dos professores e as culturas curriculares.

Esta abordagem conduz-nos também à importância da história das disciplinas, enquanto construção social do currículo (Pintassilgo, 2007), retomando as perspectivas de Chervel (1998) e Goodson (1988), assim como os conceitos de “black box” e de “alquimia curricular”, este último inspirado em Popkewitz (1987; 1998), ou ainda o conceito de “transposição didática” (Chevallard, 1991). Em grande medida, a história das disciplinas escolares, a sua configuração e evolução, ilustram os referenciais que presidiram à história do currículo e que permitiram enquadrar os conteúdos de ensino nas áreas científico-pedagógicas a que pertenciam. Esta história é feita de continuidades e permanências, mas também de reformas e inovações. Estes dois últimos conceitos têm sido dominantes nos discursos em educação (Pacheco, 2007). As reformas são transformações impostas verticalmente, a partir do topo, e o poder político consagra-as nos normativos legais, esperando-se que as escolas e os professores as cumpram dentro do espírito que presidiu à sua conceção. Contudo, muito raramente este percurso se processa com uma simplicidade linear e as escolas e os professores podem desenvolver mecanismos de resistência às alterações prescritas, ocorrendo normalmente esta resistência nos processos de reforma. Em sentido contrário, as inovações são usualmente implementadas a partir da base, envolvendo os atores educativos, com um papel central usualmente desempenhado pelos professores. Os processos de inovação propõem-se desenvolver práticas transformadoras a partir de referenciais pedagógicos que são portadores de uma filosofia de mudança da escola, dos alunos e das aprendizagens. Os processos inovadores podem desencadear-se e permanecer na base do sistema educativo ou ter a sua origem numa reforma que, apropriada pelas escolas e os professores, se transforma num processo de inovação; num e noutro caso, pode registar-se uma corrente

em sentido inverso (de baixo para cima) e as próprias inovações influenciarem o poder político, que as assume (em parte ou no todo), consagrando-as legalmente como uma reforma.

Atualmente, uma nova perspectiva ganha relevância – a cultura ou culturas dos alunos. Os alunos afirmam com uma identidade própria e esta expressa-se nos discursos infantis e juvenis, nas suas escritas, desenhos, produtos vários e diferentes formas de comunicar e socializar (também com textos, narrativas, comics, vídeos...). Olhar as aprendizagens pela ótica de quem as constrói dá-nos uma nova aproximação à realidade escolar e ao conhecimento que os estudantes consolidam na escola e na sala de aulas.

Neste complexo processo de implementação do currículo, o público a quem ele se destina recebe pelas mãos e pelas práticas dos professores a sua concretização pedagógica, na sala de aulas e na escola. Por seu lado, o processo de translação do olhar do investigador da externalidade deste processo para a natureza interna do trabalho que é realizado na escola, consolidou a importância do conhecimento escolar e dos seus modos de produção dentro de cada instituição. O contexto, ou melhor, cada contexto, assume-se como um fator fundamental na construção do conhecimento escolar. Hoje, não podemos falar apenas do processo de contextualização / descontextualização / recontextualização a que são sujeitos os conhecimentos científicos (e saberes de outro tipo), a partir do seu lugar de produção (nas universidades, laboratórios, sociedade) para a escola e sala de aula, onde se transformam em conteúdos (e saberes) pedagógicos, integrantes do conhecimento escolar. Este processo é muito complexo e implica algo mais que a concretização dos objetivos curriculares – na sua fase de recontextualização, os conhecimentos científicos transpostos para conteúdos didáticos e curriculares são objeto de um processo de leitura, interpretação e assimilação por parte dos alunos, sob orientação dos professores, constituindo elementos integrantes do conhecimento escolar de cada aluno e professor (no seu labor profissional) e também, à escala institucional, do conhecimento escolar de cada escola.

A SALA DE AULA COMO MICROCOSMOS E LUGAR DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Mais do que a escola, a sala de aula representa por excelência o locus da construção do conhecimento escolar. Para os investigadores, este espaço funciona como um dispositivo similar à caixa negra (black box) de um avião, registando as características, dinâmicas, tensões, regras e normas, rituais e valores que marcam o sistema educativo, o contexto envolvente da escola e a própria instituição. A sala de aula é o território por excelência do professor, onde ele exerce a sua autonomia na organização do trabalho docente e se assume como um construtor do currículo, no processo de ensino e aprendizagem concretizado na relação pedagógica com os seus alunos. Professor e alunos transportam para este espaço, por eles habitado, os seus percursos de vida e formação, assim como os seus valores, culturas e identidades. O currículo a cumprir mescla-se assim com suas vidas e todos estes aspetos convergem para as aprendizagens quotidianas, continuamente retomadas no tempo escolar ao longo do ano letivo. O espaço da sala de aula povoa-se, deste modo, de dinâmicas formativas, que evoluem entre os equipamentos escolares, os materiais didáticos, os documentos preparados pelo professor e as produções escolares dos alunos / estudantes, fruto de suas aprendizagens.

No entanto, a sala de aula mantém-se como uma das realidades mais opacas do universo educativo, impenetrável ao olhar direto dos investigadores e apresentando-se, na atualidade, como um dos mais cobiçados objetos de estudo das investigações educacionais. Entre a recusa dos professores em abrir as portas das suas salas, a necessidade de preservar o anonimato e a confidencialidade dos alunos (para trabalhar com eles torna-se necessário a autorização dos pais), a sala de aula continua, na generalidade, um espaço ignorado.

Importa sublinhar, no entanto, que a importância do conhecimento deste espaço onde, de facto, o currículo se concretiza e o conhecimento escolar se constrói, tem vindo a ser realçada pelos investigadores educacionais, nomeadamente pelos que se situam no universo das etnometodologias, preocupados com a análise e conhecimento do mundo natural e real dos fenómenos educativos.

Em Portugal, gostaríamos de nos situar relativamente a duas tradições de investigação que muito contribuíram para esta problemática.

Uma delas decorre dos contributos de Albano Estrela e Maria Teresa Estrela, que assentaram a sua estratégia de formação de professores na teoria e prática da observação de classes, valorizando poderosamente o contexto de sala de aula. Como vimos, estamos perante um contexto bastante complexo que envolve o professor, o aluno e o saber/conhecimento que se constrói. Para os autores, a observação é essencial para a descrição e caracterização da situação educativa, que a sala de aula representa por excelência. Estrela (1992) sublinha que “a observação, com vista ao levantamento de fenómenos, deve desempenhar um papel fundamental no processo de construção do conhecimento científico do real pedagógico” (p. 28), contextualizado na sala de aula. A observação naturalista é recomendada, permitindo fazer a recolha de um conjunto alargado de dados e sendo o trabalho de organização da informação realizado numa fase posterior (Estrela, 1992, 1994). O investigador/observador deve assumir uma posição de distanciamento, durante o período de observação, de forma a não interferir ou influenciar a situação observada, assim como obter e registar de forma bastante detalhada os “dados que possam garantir uma interpretação «situada» desses comportamentos” (Estrela, 1992, p. 31) ocorridos na sala de aula durante a observação, permitindo a realização de uma interpretação e análise rigorosas (Estrela, 1994). A situação educativa é “um conjunto indissolúvel de pelo menos, um educador e um educando, uma intenção e um contexto em interação” (Rodrigues, 1997, p. 126), afirmando-se pela sua singularidade e especificidade e tendo a sua expressão mais significativa na sala de aula. Rodrigues (1997) considera-a mesmo o núcleo magmático do processo educativo e a sua interpretação permite desocultar muito do que queremos compreender na sala de aula e na construção do conhecimento escolar que nela ocorre.

Outra forte tradição em Portugal situa-se nos processos de formação de professores e na prática profissional supervisionada (para nos fixarmos na designação atual, no âmbito do processo de Bolonha), que coloca os futuros professores nas escolas, em salas de aulas de professores experientes e que com eles devem desenvolver as competências e

aprendizagens profissionais necessárias ao exercício da profissão. Outro tipo de abordagem recentra a sua atenção no desenvolvimento profissional dos professores e na análise das suas formas de construção de uma formação, contínua e ao longo da vida profissional, que pode incorporar modalidades muito diferentes de concretização (Galvão & Reis, 2002; Ponte, 2012). De entre elas, enfatiza-se hoje a pertinência dos processos de supervisão colaborativa entre pares, que tem vindo a despertar, em Portugal, um grande interesse entre os responsáveis educativos e entre os professores. A vasta literatura existente sobre estes temas, quer na formação inicial, quer no desenvolvimento profissional de professores e nas suas formas de colaboração nas escolas, está fundamentalmente centrada nos discursos que os sujeitos produzem sobre as próprias experiências, utilizando entrevistas, narrativas, diários, notas de campo, etc.

A observação surge assim como um recurso metodológico fundamental para os investigadores em currículo conhecerem as formas de construção do conhecimento escolar, no local que é o espaço fundamental dessa construção – a sala de aula. Importa, contudo que estas observações se baseiem nos procedimentos científicos consagradas e contemplados nos respetivos protocolos de investigação (Borich, 2011; Estrela, 1994). Os dados obtidos com estas observações devem, no entanto, cruzar-se com outros dados, recolhidos através de diversas metodologias e instrumentos de investigação, nomeadamente os já enunciados egodocumentos produzidos pelos sujeitos e participantes nos estudos. Estes cruzamentos de dados são essenciais no processo de triangulação, conferindo maior rigor e consolidação às investigações científicas sobre a construção do conhecimento escolar.

Espaço privilegiado para a construção deste conhecimento, a sala de aula requer assim uma nova atenção dos investigadores para que se compreenda o que efetivamente se passa no seu interior e como este tipo de conhecimento se forma e consolida. Estes novos olhares estão a ser desenvolvidos no âmbito dos estudos sobre as práticas na formação inicial de professores, quer em Portugal, quer em outros países do espaço universitário europeu (Rodrigues & Mogarro, 2015), mas também estão atentos às novas formas de formação que se implementam nas escolas,

como o exercício de práticas de supervisão que podem envolver os professores e as diferentes estruturas de coordenação intermédia dos estabelecimentos de ensino.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ENCONTRO E DE DIÁLOGO ENTRE CULTURAS

A escola é um espaço onde coexistem e interagem diferentes culturas, transportadas pelos atores educativos, como os professores e os alunos, que introduzem nas escolas as suas culturas, hábitos e formas de agir adquiridas no meio familiar e nas instituições onde se concretizou o seu processo de profissionalização ou socialização. Na expressão feliz de Pérez Gómez, cunhada no final do século passado, mas que se mantém atual, a escola deve ser entendida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas:

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (Pérez Gómez, 1998, p.17).

Esta diversidade expressa-se na língua, na gastronomia étnica, nas formas de sociabilidade e nos rituais, nos comportamentos, nas formas de vestir e pentear. A responsabilidade específica que distingue a escola de outros espaços de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é exatamente a possibilidade de promover análises e interações

das influências plurais que as diferentes culturas exercem, de forma permanente, sobre as novas gerações. Esta responsabilidade reclama políticas de inclusão para com as minorias que constituem alguns grupos de alunos (em articulação com as políticas globais de inclusão escolar) e modalidades específicas de ensino.

A sociedade atual apresenta-se com cenários paradoxais que constituem desafios e que a educação e as escolas têm de enfrentar neste século XXI. Por um lado, regista-se a necessidade de as pessoas se relacionarem num contexto marcado pela multiculturalidade e heterogeneidade, quando simultaneamente se exerce uma pressão para a homogeneidade e crescem as incertezas sobre a própria identidade individual e coletiva; por outro lado, as inovações tecnológicas fornecem meios aparentemente ilimitados, eliminando as barreiras espaciais da comunicação e tornando disponível e facilmente acessível uma enorme quantidade de informação, embora se verifique ainda uma razoável dificuldade para a processar e compreender (e, simultaneamente, coexistem com o isolamento e a exclusão social de alguns indivíduos e grupos sociais); finalmente, importa salientar como se tem assistido ao ressurgimento de formas de guerra e terrorismo, de intolerância e violência que se pensava estarem já superadas, como as guerra regionais, os movimentos massivos de refugiados provocados por essas guerras, tráfico de seres humanos, escravatura laboral, xenofobia, violência doméstica, entre outros conflitos, enquanto crescem as incertezas de como se podem enfrentar.

Face a esta situação, é útil, desejável e oportuno contemplar uma política educacional assente na natureza interdisciplinar, transdisciplinar e disciplinar dos processos pedagógicos e que tem como finalidade uma educação para a cidadania (Martins & Mogarro, 2010). O trabalho na sala de aula surge novamente como estruturante desta política, pois é neste espaço que se desenvolvem de forma mais sistemática as relações entre os alunos dos diferentes grupos étnico-religiosos e culturais e os professores são chamados a desenvolver práticas que promovam uma verdadeira inclusão, tolerância, respeito pelos outros e equidade. É neste microcosmo que se começa uma verdadeira educação para a cidadania; mais do que isso, se pratica e vive a própria cidadania, porque ensinar e educar não é

algo separado da vida e da experiência. As escolas e as suas salas de aula são espaços de experiência, onde construímos o nosso conhecimento e vivemos algumas das experiências mais marcantes das nossas vidas.

CONCLUSÃO

Este percurso pela construção do conhecimento escolar evidencia o locus privilegiado para a sua construção, a sala de aula, espaço onde decorre grande parte da vida do aluno e onde ele realiza o seu trabalho, mas também território do exercício da profissão docente e onde o professor desenvolve as suas práticas e estabelece a relação pedagógica com os seus estudantes. A sala de aula assume assim um lugar central no desenvolvimento do currículo e na consecução dos seus objetivos, impondo-se na atualidade a necessidade de estudar e compreender os fenómenos que ocorrem no seu interior. Um desses fenómenos mais significativos é, sem dúvida, a construção do conhecimento escolar, sendo necessário aprofundar os fatores que o influenciam e as formas como ele se vai consolidando – esta maior compreensão implica uma agenda de investigação sobre a escola e a sala de aula, o currículo e os professores, o seu desenvolvimento profissional e as suas práticas, mas, principalmente, sobre os alunos e o seu trabalho escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barroso, J. (2007). A História das instituições escolares: a escola como objeto de estudo. In J. Pintasilgo, L. A. Alves, L. G. Correia & M. L. Felgueiras (Org.). *A História da Educação em Portugal: balanço e perspectivas* (pp. 147-177). Porto: Edições Asa.

BORICH, G. D. (2011). *Observation skills for effective teaching*. Boston: Pearson.

CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Un approche historique*. Paris: Belin.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.ª Edição). Porto: Porto Editora.

GALVÃO, C. e Reis, P. (2002). Um olhar sobre o conhecimento profissional dos professores: O estágio de Sofia. *Revista de Educação*, XI (2), 165-178.

GASPAR, M. I., & Roldão. M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

GOODSON, I. (1988). *The making of curriculum*. London: Falmer Press.

GOODSON, I. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto Editora: Porto.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na Idades Pós-Moderna*. Amadora: Mc Graw-Hill.

KELLY, A. V. (2013). *The curriculum: Theory and practice* (6.ª ed.). London: Sage.

LIMA, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.

Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. M. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular: problemas e perspectivas*. Rio Tinto: Edições Asa.

MARSH, C. J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London and New York: Routledge.

MARTINS, M. J. D., & Mogarro, M. J. (2010). A Educação para a Cidadania no Século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 185-202.

MOGARRO, M. J. (in press). Ensino de Conteúdos Escolares: Os Currículos como Fatores Estruturantes. In F. H. Veiga (coord.). *O Ensino como Fator de Envolvimento numa Escola para Todos*. Lisboa: Climepsi Editores.

MOREIRA, A. F. B. & Candau, V. M. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

MORGADO, J. C., & Pacheco, J. A. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 41-58). Porto: Porto Editora.

NULL, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. New York: Rowman & Littlefield.

PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (2007). Currículo, investigação e mudança. In CNE (Org.), *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp.79-148). Lisboa: CNE.

PACHECO, J. A. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.

PÉREZ Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar em la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PERRENOUD, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

PINAR, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.

PINTASSILGO, J. (2007). História do currículo e das disciplinas escolares: balanço da investigação portuguesa. In J. Pintassilgo, L. A. Alves, L. G. Correia & M. L. Felgueiras (Org.). *A História da Educação em Portugal: Balanço e perspectivas* (pp. 111-146). Porto: Edições ASA.

PONTE, J. P. (2012). Estudando o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. In N. Planas (Coord.). *Teoria, crítica y práctica de la educación matemática* (pp. 83 – 98). Barcelona: GRAO.

POPKEWITZ, T. S. (Ed.) (1987). *The formation of school subjects. The struggle for creating an American institution*. New York, Philadelphia and London: The Falmer Press.

POPKEWITZ, T. S. (1998). *Struggling for the soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York and London: Teachers College, Columbia University.

RIBEIRO, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

RODRIGUES, A. (1997). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In A. Estrela e J. Ferreira (Eds.). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação. Actas do VII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE* (pp. 123-133). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

RODRIGUES, F. & Mogarro, M. J. (2015). Initial teacher education: a comparative study of two European higher education institutions. In *Proceedings of ATEE Annual Conference 2014 - Transitions in teacher education and professional identities* (pp. 395-404). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

ROLDÃO, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. Matias Alves (org.). *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 131-140). Porto: Universidade Católica do Porto / SAME.

TERIGI, F. (1999). *Curriculum: itinerários para apreender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

VIÑAO, A. (2001). Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). *Educação no Brasil. História e historiografia* (pp. 21-52). Campinas: Editora Autores Associados / S.B.H.E.

VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

ZABALZA, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA.

- XVI -

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Edilene Rocha Guimarães¹²⁴

INTRODUÇÃO

Considerando que a realidade educacional é fortemente globalizada e que as políticas da educação superior estão definidas por agendas transnacionais, o artigo propõe analisar como a avaliação se constitui referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade e valorização das identidades institucionais.

Conforme Guimarães e Pacheco (2014), os contextos da educação superior podem ser entendidos através das políticas de regulação transnacional (Teodoro, 2008; Barroso & Afonso, 2011), que são orientadas por organismos que impõem uma mudança conceitual (Pacheco, 2011), encontram-se semelhanças entre as políticas de educação superior de países que compõem a América Latina (Lamarra, 2010; Carvalho, 2010; Guadilla, 2010), e de países pertencentes à União Europeia (Afonso, 2011; Morgado, 2009; Bianchetti, 2010), bem como a países da América do Norte e da Ásia, pois a regulação transnacional

¹²⁴ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE – Brasil.

E-mail: edileneaguimaraes@recife.ifpe.edu.br

“envolve a exportação de ideias políticas, modelos, práticas e sensibilidades através de redes de trabalho” (Mok, 2011, p. 76).

Orientadas por agendas transnacionais, as políticas educativas introduzem no interior das IES mecanismos de controle e regulação próprios da esfera da produção e do mercado, com o objetivo de produzir resultados educacionais, que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais, sempre condicionadas às metáforas do empreendedorismo, da produtividade e da relação forte entre universidade e empresa. São centrais a essa estratégia mecanismos de avaliação e controle, para garantir que os produtos especificados atendam a esses estreitos e rígidos critérios do sistema produtivo globalizado (Amaral, Rosa & Amado, 2009).

Segundo Azevedo (2004, p. XI), as políticas educativas e curriculares estão buscando obter um melhor desempenho escolar no que diz respeito à aquisição de competências e habilidades relacionadas com o trabalho, controle mais direto sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando, também, a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas.

No Brasil, a análise de indicadores atuais dos processos de avaliação e das Metas e Estratégias para a educação superior presentes no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho (Brasil, 2014), aponta não só a quantidade, mas também a complexidade dos desafios da educação superior brasileira, especialmente se for mantida a política de expansão e interiorização de vagas e de promoção da qualidade, para ampliar a democratização e a relação das Instituições de Educação Superior (IES) com a sociedade (Brasil, 2012).

Esse processo de expansão, interiorização e democratização deve considerar as finalidades da educação superior, definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), em seu Art. 43:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no

desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015).

Quanto aos processos regulação e supervisão, a LDB – Lei nº 9.394/1996 define que a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, e que o processo de autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. Destaca-se, no contexto da educação superior brasileira, o Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n. 10.861/2004 (Brasil, 2004).

Contexto da Educação Superior no Brasil

Para caracterizar o contexto da educação superior no Brasil, considera-se os dados do Censo da Educação Superior realizado em 2014, com destaque para os dados da rede pública (federal, estadual e municipal) e da rede privada, matrículas, relação entre ingressos e concluintes, além do perfil dos professores, publicados no documento “Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas” (Brasil, INEP/MEC, 2015).

O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constitui-se em importante instrumento de obtenção de dados para a geração de informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas, além de ser elemento importante para elaboração de estudos e pesquisas sobre o setor. O Censo coleta informações sobre as Instituições de Educação Superior (IES), os cursos de graduação e sequenciais de formação específica e sobre cada aluno e docente, vinculados a esses cursos (Brasil, INEP/MEC, 2015, p. 2).

No contexto da rede de educação superior brasileira, composta por Universiades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais (IFs) e Centro Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), há oferta diversificada de cursos de graduação: Bacharelado, Licenciatura (formação inicial de professores) e Tecnologia. Em 2014 foram ofertados 32.878 cursos de graduação em 2.368 instituições de educação superior no Brasil. A maior parte dos cursos de graduação presenciais está localizada na Região Sudeste (45,4%). Observa-se que quase 2/3 dos cursos estão em municípios de interior (Tabela 1).

Categoria Administrativa	Número de Instituições			Número de Cursos			
	<i>Total</i>	<i>Capital</i>	<i>Interior</i>	<i>Total</i>	<i>Bacharelado</i>	<i>Licenciatura</i>	<i>Tecnólogo</i>
Brasil	2.368	845	1.523	32.878	18.609	7.856	6.413
Pública	298	97	201	11.036	5.507	4.372	1.157
Federal	107	64	43	6.177	3.417	2.153	607
Estadual	118	33	85	3.781	1.440	1.884	457
Municipal	73	.	73	1.078	650	335	93
Privada	2.070	748	1.322	21.842	13.102	3.484	5.256

Tabela 1. Número de Instituições e Cursos da Educação Superior

Fonte: Censo da Educação Superior 2014 – INEP/MEC

Destaca-se que 87,4% das instituições de educação superior são privadas. Pouco mais de 8% das IES são Universidades, porém essas instituições detêm 54% das matrículas nos cursos de graduação. Das IES públicas, 39,6% são estaduais, 35,9% são federais e 24,5% são municipais. A maioria das Universidades é pública (56,9%). As IES privadas são preponderantes nos centros universitários (92,5%) e nas faculdades (93,2%). Quase 3/5 das IES Federais são universidades e 37,4% são IFs e CEFETs (Tabela 2).

Categoria Administrativa	Instituições											
	Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	195	86	109	147	58	89	1.986	671	1.315	40	30	10
Pública	111	48	63	11	1	10	136	18	118	40	30	10
Federal	63	31	32	.	.	.	4	3	1	40	30	10
Estadual	38	17	21	2	1	1	78	15	63	.	.	.
Municipal	10	.	10	9	.	9	54	.	54	.	.	.
Privada	84	38	46	136	57	79	1.850	653	1.197	.	.	.

Tabela 2. Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica.

Fonte: Censo da Educação Superior 2014 – INEP/MEC

A expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em unidades (Campi), passou de 140 unidades em 2002, que atendiam a 119 municípios, para 356 unidades em 2010, 578 unidades em 2014, e 644 unidades em 2016 que atendem a 568 municípios, com estrutura em multcampi e pluricurricular, agrupadas em 40 instituições, compostas por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), além do Colégio Pedro II.

No contexto das matrículas na educação superior, em 2014 o número de matrículas superou 7,8 milhões de alunos, com tendência de crescimento

do número de matrículas após desaceleração observada nos últimos 2 anos. As IES privadas têm uma participação de 74,9% (5.867.011) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 25,1% (1.961.002). Destaca-se que, em média, há 2,5 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública em cursos presenciais. As matrículas nas Universidades correspondem a mais da metade do total de alunos, ultrapassando pela primeira vez os 4 milhões de alunos. Observa-se que 64,3% das matrículas de cursos de licenciatura estão nas Universidades (Tabela 3).

Categoria Administrativa	Número de Matrículas				
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não Aplicável
Brasil	7.828.013	5.309.414	1.466.635	1.029.767	22.197
Pública	1.961.002	1.192.196	604.623	142.289	21.894
Federal	1.180.068	764.979	334.688	63.118	17.283
Estadual	615.849	297.798	240.067	73.397	4.587
Municipal	165.085	129.419	29.868	5.774	24
Privada	5.867.011	4.117.218	862.012	887.478	303

Tabela 3. Número de Matrículas na Educação Superior

Fonte: Censo da Educação Superior 2014 – INEP/MEC

Os cursos de bacharelado mantêm sua predominância na educação superior brasileira, apresentando o maior crescimento no número de matrículas entre 2013 e 2014, cerca de 8,1%. Os cursos de licenciatura tiveram um crescimento de 6,7% e os cursos tecnológicos de 3,4%, no mesmo período. Na educação tecnológica cresce o número de estudantes matriculados nos cursos a distância, enquanto estabiliza-se na modalidade presencial. Dos estudantes matriculados em cursos de graduação, 63% estão no turno noturno e 37% no turno diurno.

O número de alunos na modalidade a distância continua crescendo, atingindo 1,34 milhão em 2014, o que já representa uma participação de 17,1% do total de matrículas da educação superior. As

matrículas dos cursos a distância são predominantes da rede privada e dos cursos de licenciatura.

No que se refere aos ingressos, em 2014, mais de 3,1 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 82,4% em instituições privadas. Os ingressos voltaram a crescer em 2014, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. Todos os graus acadêmicos tiveram aumento no número de ingressos em 2014. Quase 2/3 dos ingressos foram em cursos de bacharelado (Tabela 4).

Categoria Administrativa	Número de Ingressos				
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não Aplicável
Brasil	3.110.848	1.952.328	568.447	569.973	20.100
Pública	548.542	311.782	164.170	53.093	19.497
Federal	346.991	206.753	102.637	23.067	14.534
Estadual	148.616	64.082	52.124	27.483	4.927
Municipal	52.935	40.947	9.409	2.543	36
Privada	2.562.306	1.640.546	404.277	516.880	603

Tabela 4. Número de Ingressos na Educação Superior
Fonte: Censo da Educação Superior 2014 – INEP/MEC

Em 2014, foram oferecidas mais de 8 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo 78,5% vagas novas e 21,1%, vagas remanescentes. Das vagas novas oferecidas, 44,2% foram preenchidas, enquanto que apenas 17,0% das vagas remanescentes foram ocupadas em 2014.

Quanto aos Concluintes, em 2014, mais de um milhão de estudantes (1.027.092) concluíram a educação superior, dos quais foram diplomados 603.904 Bacharéis, 217.059 Licenciados e 206.129 Tecnólogos (Tabela 5). O número de concluintes em cursos de graduação presencial praticamente

se estabilizou em relação a 2013. A modalidade a distância aumentou 17,8% no mesmo período. Destaca-se que mais da metade dos concluintes de cursos de graduação em 2014 estudou em Universidades.

Categoria Administrativa	Número de Concluintes				
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não Aplicável
Brasil	1.027.092	603.904	217.059	206.129	-
Pública	241.765	140.876	83.520	17.369	-
Federal	128.084	83.480	37.759	6.845	-
Estadual	89.602	40.209	40.276	9.117	-
Municipal	24.079	17.187	5.485	1.407	-
Privada	785.327	463.028	133.539	188.760	-

Tabela 5. Número de Concluintes na Educação Superior
Fonte: Censo da Educação Superior 2014 – INEP/MEC

O número de concluintes no grau Bacharelado teve um leve aumento em 2014 (1,5%) quando comparado a 2013. Licenciatura (7,8%) e Tecnológico (5,7%) tiveram um crescimento maior. Destaca-se que 747 municípios possuíam alunos concluintes em 2003 registrados no Censo da Educação Superior, esse número chega a 1.568 municípios em 2014. No contexto do perfil dos professores da educação superior o número de funções docentes em tempo integral teve um considerável aumento nos últimos 10 anos na rede pública. Em 2014 havia 383.386 funções docentes em exercício na educação superior no Brasil. Deste total, 57,5% tinham vínculo com IES privada e 42,5%, com IES pública. As funções docentes da rede privada em tempo parcial superaram os horistas em 2014. O número de funções docentes que possuem, no mínimo, doutorado continua crescendo, tanto na rede pública quanto na rede privada (Tabela 6).

Categoria Administrativa	Docentes em Exercício					
	<i>Total</i>	<i>Sem Graduação</i>	<i>Graduação</i>	<i>Especialização</i>	<i>Mestrado</i>	<i>Doutorado</i>
Brasil	383.386	11	7.964	90.384	150.533	134.494
Pública	163.113	6	7.081	18.100	46.963	90.963
Federal	101.768	1	5.127	6.705	27.614	62.321
Estadual	50.863	5	1.789	7.566	14.754	26.749
Municipal	10.482	-	165	3.829	4.595	1.893
Privada	220.273	5	883	72.284	103.570	43.531

Tabela 6. Número de Docentes na Educação Superior
 Fonte: Censo da Educação Superior 2014 – INEP/MEC

A maioria das funções docentes nas Universidades tem doutorado (50,1%), já nas Faculdades o percentual é de 15,7%. Na modalidade EaD, a maior parte das funções docentes possui Mestrado. Observa-se que em relação ao regime de trabalho, as funções docentes em tempo integral são mais de 90% nos IFs e CEFETs. Os cursos de Licenciatura possuem o maior percentual de doutores entre todos os graus acadêmicos e a mesma situação no regime de trabalho, com quase 70% das funções docentes trabalhando em tempo integral.

Diante do contexto da educação superior no Brasil, considera-se que há uma interação entre as políticas avaliativas e as políticas curriculares, de forma que os sistemas de avaliação da educação superior brasileiro têm estruturado estratégias de conformação dos currículos dos cursos superiores, as quais interferem na construção autônoma dos projetos pedagógicos de cursos e institucionais, devido ao atendimento dos requisitos impostos pelos instrumentos avaliativos, exercendo um

controle direto sobre os conteúdos curriculares e processos de avaliação realizados, com vistas a construir as habilidades e conteúdos, exigidos ao ingresso no mercado de trabalho globalizado.

CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

No Brasil, o Decreto n. 5.773/2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino. A “regulação” é realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais. A “supervisão” é realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável. Já a “avaliação” é realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e constitui-se como referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade (Brasil, 2006).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O SINAES é formado por três componentes principais, que formam um ciclo avaliativo: 1. avaliação institucional; 2. avaliação dos cursos; 3. avaliação do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia aspectos como: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações.

Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados das avaliações visam possibilitar traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País e subsidiar os processos de regulação e supervisão da educação superior, que compreendem as ações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, credenciamento e recredenciamento de IES.

A avaliação institucional objetiva: a) à melhoria da qualidade da educação superior; b) à orientação da expansão de sua oferta; c) ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; d) ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior.

A avaliação institucional é composta por: a) Autoavaliação: coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da CONAES; b) Avaliação externa: realizada por comissões designadas pelo INEP, a avaliação externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações.

A avaliação dos cursos superiores no Brasil tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica, nas ofertas das unidades administrativas pública (federal, estadual e municipal) e privada.

Os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação dos cursos superiores desenvolvidos pelo INEP são: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e as Avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas. Participam do ENADE estudantes concluintes dos cursos avaliados, que fazem uma prova de formação geral e formação específica (Brasil, 2004).

A Portaria Normativa nº 40/2007, instituiu o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas

aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior, normatiza o cadastro e-MEC de instituições e cursos superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (BASIS) e o ENADE e outras disposições (Brasil, 2007).

Polidori et al. (2011, p. 272), a partir da instituição da Portaria Normativa nº 40/2007, questionam sobre o papel que o governo vem desenvolvendo em relação aos processos de avaliação, supervisão e regulação da educação superior brasileira, “sobretudo quando prioriza o estabelecimento de uma análise única através de um teste estandardizado, no caso o ENADE, para definir a qualidade das IES”. Os autores afirmam que, “está sendo desconsiderada, completamente, a proposta sistêmica do SINAES e ainda, as ações estão permitindo a instalação de ranqueamento das IES”.

Destaca-se que em janeiro de 2014, foi publicado novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa, que em sua concepção “busca atender à diversidade do sistema de educação superior e respeitar a identidade das instituições que o compõem. Considera, assim, as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, a partir do foco definido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos processos de avaliação institucional (interna e externa)” (Brasil, 2014, p. 2).

Entretanto, o Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD) tem questionado a aplicabilidade deste novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa – 2014, de modo que contemple a diversidade de IES existentes no Brasil, dado que não afere elementos essenciais das finalidades, objetivos, contextos organizacionais e identidades dessas IES. Em síntese, após 12 anos de criação, o SINAES não tem cumprido sua finalidade quanto ao respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Guimarães & Pacheco, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o processo de avaliação da educação superior no Brasil parte da obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre estudantes, professores, estrutura organizacional dos recursos físicos e materiais, as práticas pedagógicas, a produtividade dos cursos e dos professores, entre outros, com o objetivo de emitir juízo valorativo e tomar decisões em relação ao desenvolvimento do currículo e da gestão da instituição, mas este processo não tem considerado a diversidade de contextos e das identidades das instituições.

Salienta-se a necessidade de valorizar a diversidade de contextos e das identidades das instituições, na construção das políticas curriculares e das políticas avaliativas, no que se refere à interação com os projetos pedagógicos das instituições de educação superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. (2011). Questões polêmicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In P. Alves & J. De Ketele (org.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 83-101). Porto: Porto Editora.

AMARAL, A., Rosa, M. J., & Amado, D. (2009). Supra-national accreditation, trust and institutional autonomy: contrasting developments of accreditation in the Unites States and Europe. *Higher Education Management and Policy*, 21 (3), 15-32.

AZEVEDO, J. M. L. (2004). *A Educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados.

CARVALHO, J.R. (2010). Construcción de un espacio de Educación Superior latinoamericano. In J. N. Cadenas (Coord.), *La universidad latinoamericana en discusión* (pp. 17 – 25). Caracas: UCV, UNESCO-IESALC.

- BARROSO, J., & Afonso, N. (Org.). (2011). *Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BIANCHETTI, L. (2010). O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. *Educação & Sociedade*, 31 (110), 263-285.
- BRASIL (2015). *Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas*. Brasília: INEP/MEC.
- BRASIL (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- BRASIL (2014). *Instrumento de avaliação institucional externa*. Brasília: INEP/MEC.
- BRASIL (2012). *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década*. Organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel. Brasília: UNESCO, CNE, MEC.
- BRASIL (2007). *Portaria Normativa n. 40/2007*. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Brasília: MEC.
- BRASIL (2006). *Decreto nº 5.773, de 9 de maio*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República.
- BRASIL (2004). *Lei nº 10.861, de 14 de abril*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- BRASIL (1996). *LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República.

GUADILLA, C. G. (2010). El espacio ENLACES en el contexto de nuevas dinámicas de internacionalización universitaria. In J. M. Cadenas (coord.), *La universidad latinoamericana en discusión* (pp. 26 – 45). Caracas: UCV, UNESCO-IESALC.

GUIMARÃES, E. R., & Pacheco, J. A. (2014). Sistema de Avaliação da Educação Superior em Portugal e no Brasil e sua influência no currículo. *Atas do XI Colóquio / VII Colóquio Luso-Brasileiro / I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Currículo*. (pp. 3553 - 3562) (Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30984>)

LAMARRA, N. F. (2010). La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano. posibilidades y límites. *Avaliação*, 15 (2), 9-35.

MOK, K. H. (2011). The quest for regional hub of education: growing heterarchies, organizational hybridization, and new governance in Singapore and Malaysia. *Journal of Education Policy*, 26 (1), 61-81.

MORGADO, J. C. (2009). Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 37-62

PACHECO, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.

POLIDORI, M. M., Rettl A. M. M., Moraes, M. C. B., & Castro, M. C. L. (2011). *Avaliação da Educação Superior Brasileira*, 36 (1), 253-278.

TEODORO, A. (2008). *Tempos e andamentos nas políticas educativas. Estudos ibero-americanos*. Brasília: Liber Livro Editora.

- XVII -

POLÍTICAS E PESQUISAS EM CURRÍCULOS: DAS CAPTURAS E ESTRATÉGIAS DE ESCAPE

Janete Magalhães Carvalho¹²⁵

PARTIR DE UM CURRÍCULO... OU DE VÁRIOS?

Não há dúvida de que, em torno do campo curricular, diferentes perspectivas teóricas, econômicas e políticas se lançam em debate para confrontarem-se em torno da concepção 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 qual perspectiva político-filosófica responderá às questões indagadas.

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 de "currículo". E isso, é visualizado e exposto às claras: discussões curriculares acontecem sempre que um evento sobre

¹²⁵ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.

janete.carvalho@pq.cnpq.br ; janetemc@terra.com.br

currículo é realizado, convocado, seja por temática maior, seja por simpósios, eixos ou mesmo salas de professores, conversas e textos. O conceito "currículo", evocado em uma conversa, coloca em questão justamente os agenciamentos entre conceitos gerais pertinentes à educação (Roseiro; Carvalho, 2016).

Em termos foucaultianos, pode-se pensar as políticas e pesquisas em currículos como *dispositivos* que articulam elementos heterogêneos os mais variados e os colocam a funcionar em estratégias (Foucault, 2014) educacionais; um dispositivo que articula elementos heterogêneos bastante variados; relaciona conceitos como aprendizagem e criança – ou sujeito, ou aluno –; e propõe concepções de sociedade, homem e mundo 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, realinhando inserções e retiradas de produções desejantes na/da educação. Ou, pensá-los como uma máquina que se insere em meio a outras, realizando interferências extensivas e intensivas, colocando e retirando produções desejantes na/da educação escolar.

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 pensados e praticados? Como interferir na produção de uma vida digna de ser vivida que potencialize o desejar ativo nos processos de aprender e ensinar? As macropolíticas, por si sós, têm produzido atos de reinvenção curricular?

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 forçam a inventar modos nômades, temporários e fugazes para o viver e o existir nos espaços e tempos curriculares.

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 (Carvalho; Holzmeister; Delboni, 2014).

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.

Uma interferência intensiva funciona como obra aberta e por relações de vizinhança entre devires. Constrói consistências provisórias sensíveis ao campo problemático que as dobra, desdobra, redobra, em ressonância com os gritos de dor e de alegria que pulsam na intensidade vital (Carvalho, Holzmeister, Delboni, 2014).

O que ganha relevo e insiste em nosso contemporâneo é a urgência de interferências desse tipo.

Assumimos, assim, como ponto de partida, os currículos como sendo a tessitura rizomática de experiências, afetos, sentidos, saberes, desejos e processos de subjetivações que são experimentados por um corpo educativo intensivo em seus movimentos de produção imanente, no cotidiano escolar e para além dele.

É, portanto, preciso pensar as políticas e as pesquisas em currículos como um modo de atuação ativa de um corpo em composição, capaz de instaurar práticas e políticas que rompam com o que se tem considerado como uma prescrição curricular oriunda de imposições de uma maquinaria abstrata.

ENUNCIADO UM: A ROSTIDADE DAS POLÍTICAS EM CURRÍCULOS

O debate em torno de “Políticas e pesquisas em currículos”, na atualidade, passa, necessariamente, pela proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica no Brasil. E é preciso que olhemos para os agenciamentos afetivos do texto-base do MEC como um diagrama de forças e saberes que tentam definir-se como um território ou como uma megamáquina que busca controlar e regular as identidades.

De acordo com o *site* oficial do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNCC), esse Movimento se formou em abril de 2013, a partir do seminário internacional *Liderando Reformas Educacionais*. Desde então, um grupo diverso, composto por pessoas de instituições públicas, mas principalmente privadas, com histórico de atuação em instituições no cenário educacional brasileiro, decidiu se mobilizar pela causa da construção da Base Nacional Comum Curricular e vem agregando forças com o objetivo de “acelerar” o processo de sua proposição e implantação (MBNCC, 2015).

Como principais objetivos do movimento, o *site* destaca: contribuir para inserir o tema na agenda da educação brasileira; mobilizar atores importantes em torno da causa; produzir estudos e pesquisas para subsidiar esse debate; e garantir, ao longo do processo, a observação de princípios considerados fundamentais para que “[...] essa Base possa, de fato, chegar a cada sala de aula brasileira e ajudar a melhorar a educação no país” (MBNCC, 2015).

Desse modo, ao “[...] nortear o trabalho das escolas e enfatizar o que deve ser aprendido” (MBNCC, 2015), a proposta de uma BNCC funciona como um diagrama de forças e saberes, na tentativa de definir-se como um território ou como uma megamáquina ¹²⁶que busca controlar e regular as identidades.

¹²⁶ “Máquina (maquinico): distinguimos aqui a máquina da mecânica. A máquina é relativamente fechada sobre si mesma: ela só mantém com o exterior relações perfeitamente codificadas [...]. As máquinas no sentido lato (isto é não só as máquinas técnicas, mas também as máquinas teóricas, sociais, estéticas, etc.)

Segundo propõem Deleuze e Guattari (1996, p. 49), existiria uma máquina (abstrata) de rostidade: “Essa máquina é denominada máquina de *rostidade* porque é produção social do rosto, porque opera uma *rostificação* de todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos, uma paisagificação de todos os mundos e de todos os meios”.

Ao entender o arquétipo ocidental cristão sob a perspectiva dominante, enxerga-se a bipolarização que a maquinaria abstrata de *rostidade* estabelece em duas frentes distintas de operação: a das unidades e a das escolhas. A primeira trabalha na constituição de uma unidade de rosto, em correlação e contradição no estabelecimento de contrastes, em que as dicotomias se estabelecem e aparecem em detalhes e em elementos de definição. A segunda, opera selecionando e julgando se o rosto passa ou não passa, se é aceito ou não, a partir de elementos que identificam e auxiliam o juízo (Deleuze; Guattari, 1996).

No entanto, a máquina não trabalha apenas com elementos concretos, mas, sobremaneira, com abstratos. A máquina de *rostidade* vê e estabelece parâmetros, esquadrinha os sujeitos e os condiciona a ambientes predeterminados a partir de dados intangíveis. Nesse contexto, a máquina trabalha, incessantemente, na produção social dos rostos, numa *rostificação* da imagem, de todo o corpo dos sujeitos esquadrinhados, de suas terminações, até de seus objetos, de seus cenários mundos, da construção social da realidade, como uma das forças na construção de rostos e/ou na reafirmação de condições de *rostidade* e, portanto, de processos de identidade/identificação (Carvalho; Ferrazo, 2014).

Portanto, o modelo de base que sustenta os currículos se fundamenta na linguagem indireta, na *rostidade*, nos processos identitários, no enquadramento dos corpos e no processo de constituição de um território escola em que tais elementos entram produzindo um território muito segmentado.

nunca funcionam isoladamente, mas por agregação ou por agenciamento. Uma máquina técnica, por exemplo, numa usina, está em interação com uma máquina social, uma máquina de formação, uma máquina de pesquisa, uma máquina comercial, etc.” (Guattari; Rolnik, 1986, p. 320).

Esse modelo de base é, em verdade, o rosto do cidadão do mundo, ou o rosto que as forças dominantes econômicas, políticas e sociais almejam. Assim, esse rosto buscado toma como parâmetro um polígono convexo de cinco lados, aprendizagem – competência – qualificação profissional – empregabilidade – avaliação de desempenho, sendo a aprendizagem convertida em competências que visam, nessa perspectiva, à obtenção de qualificações para garantir a empregabilidade máxima e, num círculo viciado e vicioso, é transformado/transportado para itens de aferição de “desempenho” em avaliações de larga escala.

Como Masschelein e Simons (2014, p. 90) destacam:

[...] não há nada de errado com as competências (profissionais) em si mesmas. O problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos.

Entretanto, apostamos na força do deslizamento do território, assim como na potência micropolítica e, seguindo as orientações de Foucault (2011), Certeau (2001), Deleuze e Guattari (1996) buscamos, apesar de imersos em tais processos, uma “arte de viver” o currículo escolar contrária a todas as formas de rostidade, tendo em vista liberar a ação educativa curricular de toda forma de paranoia unitária e totalizante, fazendo crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação e composição entre os corpos, antes que por submissão e hierarquização de competências piramidais e verticalmente orientadas, assim como politicamente centradas. Buscamos, então, nesse sentido, uma *praticapolítica* que se faça em redes de conversações a partir de uma multiplicidade de encontros,¹²⁷ produzindo agenciamentos coletivos de enunciação em torno das “matérias” escolares.

¹²⁷ “É imprescindível propormos o desenvolvimento de uma rede de interações com os demais homens, pretendendo o aproveitamento mútuo daquilo que exista de excelente no potencial criativo das partes que interagem entre si.

A aposta, portanto, está em conceber currículos que, para além de uma política da identidade e da representação, busque, na potência ampliada de composições entre conhecimentos, linguagens e afetos-afecções, a constituição de espaços políticos voltados para a defesa de espaços públicos, coletivos e singulares, que estejam envolvidos/enlaçados por um desejo comum (Carvalho, 2015).

ENUNCIADO DOIS: UM “CURRÍCULO NACIONAL” COMO DISPOSITIVO PARA CONTROLAR E REGULAR A VIDA: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO BIOPOLÍTICA

O modo de subjetivação capitalístico implica uma “tecnologia do corpo social” – a biopolítica –, uma modalidade de poder e de governo sobre as populações. Na busca em regular e controlar tanto o corpo-organismo como o corpo-espécie da população, o objeto por excelência do poder é a vida como um todo. Assim, a biopolítica é uma modalidade de poder e de governo sobre as populações: é a gestão da própria vida. “É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de ‘população’” (Foucault, 2010, p. 206).

Na sociedade de controle, a vida de trabalho é regulada e ordenada por uma espécie de imersão em um fluxo contínuo que Negri (2005, p. 4) denomina de biopolítico. Por que é biopolítico? É biopolítico porque:

Podemos considerar que, de tal circunstância, decorreria a tese espinosana da utilidade de ocorrer um relacionamento harmônico entre os indivíduos, em prol da realização de um objetivo comum que favoreça o aprimoramento e o benefício social da coletividade. Desse modo, é, portanto, pela noção do desenvolvimento das redes de interações que estabelecem possíveis ‘bons encontros’ que, no plano da imanência de uma ontologia do presente, se estabelece o comum” (Carvalho, 2012, p. 5).

[...] implica efetivamente a vida, envolve formas de vida que são consequentes umas às outras, que estão ligadas umas às outras; porque a estrutura social e política entra como elemento absolutamente fundamental na vida de cada pessoa; porque já não é possível distinguir, como se fazia na velha tradição marxista, o valor de uso e o valor de troca; porque estamos totalmente dentro da capitalização e, portanto, da exploração da vida.

Nesse contexto, tanto o trabalho material como o trabalho dito imaterial, que hoje produzem, sobretudo, imagens, informações e serviços, requerem dos trabalhadores não a sua força bruta, nem os seus músculos, mas a sua inteligência, a sua imaginação, a sua criatividade, a sua afetividade, a sua conectividade. Segundo Pelbart (2011, p. 20), “[...] de uma ponta a outra do circuito econômico, isto é, da produção até o consumo, o que nos é hoje extorquido e sequestrado, ora investido e intensificado, ora reformatado e revendido é a vida”.

Para o autor, hoje, no contexto do mundo contemporâneo, o poder penetrou todas as esferas da existência e as mobilizou, colocando-as para trabalhar em proveito próprio. Desde o corpo, a afetividade, a inteligência, a imaginação, tudo foi invadido e colonizado, quando não diretamente expropriado pelos poderes. Os poderes operam de maneira imanente, não mais de fora, nem de cima, mas como que por dentro, incorporando, integralizando, monitorando, investindo de maneira antecipatória, até mesmo os possíveis que vão se engendrando, ou seja, colonizando o futuro.

Nessa perspectiva, diríamos que o MBNCC (2015), ao dizer que representa “[...] o conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve aprender a cada etapa da Educação Básica, para que possa se desenvolver como pessoa, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para o trabalho” (MBNCC, 2015, *grifo nosso*), se afirma como um dispositivo de poder que busca controlar e/ou regular a vida, no sentido de estabelecer que conhecimentos e habilidades são considerados essenciais. Seria uma tecnologia de poder para engendrar

“regimes de verdade”, assegurando uma regulamentação, normalização do que se deve aprender?

Para Foucault (1986, p. 12):

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Considerando que “regimes de verdade” são engendrados no âmbito de uma formação sócio-histórica discursiva, na qual se incluem os processos de produção de subjetividade,¹²⁸ assim como as práticas discursivas e não discursivas que incidem nas perspectivas curriculares assumidas, os enunciados discursivos, uma vez constituídos no registro do social, entrecruzam-se, formando verdadeiras redes histórico-culturais que funcionam como uma espécie de “modelo/molde” para a produção de determinadas verdades e determinados significados historicamente localizados. Foucault (1986) visualiza a formação discursiva como uma rede de relação entre enunciados que configuram campos discursivos específicos, formados como um acontecimento que permite a expressão de certas ideias apreendidas socialmente e avaliadas como verdadeiras ou falsas para uma determinada época e um espaço definido e, portanto, legitimadora de discursos hegemônicos por serem os predominantemente considerados válidos e aceitos.

¹²⁸ Segundo Guattari (1986), a produção de subjetividade não deve ser encarada como coisa em si, essência imutável. Para ele, existe esta ou aquela subjetividade, dependendo de um agenciamento de enunciação produzi-la ou não. “Exemplo: o capitalismo moderno através da mídia e dos equipamentos coletivos produz, em grande escala, um novo tipo de subjetividade” (Guattari; Rolnik, 1986, p. 322).

Obviamente, uma formação discursiva, apesar de apresentar regularidades, não é composta apenas de homogeneidades, pois diferentes discursos convivem dentro de tal formação. Então, se os currículos não são neutros, têm variado as suas abordagens em função de concepções sociofilosóficas e dos interesses que perpassam as práticas discursivas curriculares.

Essas diferentes faces que coexistem podem, entretanto, manifestar-se de modo a produzir subjetividade normatizada e/ou burocratizada e/ou como processos que podem envolver ações de resistência e inovação. Quanto ao Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, afirmamos tratar-se do primeiro caso, visto que há toda uma intencionalidade de padronização do conhecimento e de administração do saber, uma política do saber em relações de poder que produzem currículos.

Nesse caso, a linguagem curricular manifesta-se envolvida pelo pressuposto do atendimento às necessidades e talentos individuais vistos como competências restritas a serem adquiridas numa meritocracia que combina empregabilidade, aplicabilidade, usabilidade, competência e rendimento. Ao afirmar a abertura para o mundo, o MBNC assume que o atendimento à sociedade, à cultura (ambas, muitas vezes, tomadas como a realidade socioeconômica do aluno e sua família) ou a preparação para o mercado do trabalho são a finalidade do currículo, ignorando a velocidade das transformações nestes e desses universos referenciais, tal como questionam Masschelein e Simons (2014, p. 45): “As listas de competências que estão na moda não são apenas quimeras que perderam toda a ligação concreta com a realidade?”.

Por que, então, o discurso do BNCC representa, na verdade, o discurso dominante na atualidade?

Considerando que diferentes discursos convivem dentro de uma formação discursiva, tem-se que destacar a relação entre linguagem e poder, visto que, em Foucault (2002), o arquivo é antes de tudo, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o surgimento dos enunciados como acontecimentos singulares. O arquivo é, em outras palavras, o sistema das condições históricas de possibilidade dos enunciados.

Há, assim, o desdobramento das “artes de governar”, da soberania, para a razão de Estado e, posteriormente, para a governamentalidade. Ou seja, trata-se do modo pelo qual o governo dos homens e da populações é racionalizado, pensado, analisado, refletido.

Poderíamos supor, então, que, para os “funcionários da verdade” (Foucault, 2011) e para as “comunidades epistêmicas” (Lopes, 2006) existem conhecimentos e habilidades considerados essenciais, como dispositivos de subjetivação, que cada estudante brasileiro deve aprender, a cada etapa da Educação Básica, para se desenvolver como pessoa?

Ao definir quais conhecimentos e habilidades são fundamentais para se aprender em cada etapa da Educação Básica, a BNCC funciona como uma prática discursiva que envolve um jogo de prescrições que determina escolhas e, também, exclusões. Esse jogo de definição de “verdades”, normalização, controle – consolidado a partir de uma tecnologia do corpo social – implica uma nova leitura da biopolítica, tomando como fio condutor a noção de “governo”, isto é, tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens: há, assim, o desdobramento das “artes de governar”, da soberania, para a razão de Estado e, posteriormente, para a governamentalidade. Ou seja, trata-se do modo pelo qual o governo dos homens é racionalizado, pensado, analisado, refletido.

Desse modo, poderíamos problematizar: qual o sentido de criação de uma Base Nacional Comum Curricular, no contexto de uma sociedade neoliberal? Considerando o consumo como uma atividade empresarial pela qual o indivíduo, a partir de certo capital de que dispõe, vai produzir sua própria satisfação, há necessidade de se formar

[...] um capital humano no curso da vida dos indivíduos, que se colocam todos os problemas e que novos tipos de análise são apresentados pelos neoliberais. Formar capital humano, formar portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer

o que se chama de investimentos educacionais (Foucault, 2008, p. 315).

O governo biopolítico precisa conhecer, organizar e controlar a vida, para que ela seja útil aos seus interesses. A produção de saberes é imprescindível ao exercício do biopoder. Isso porque somente pelos saberes é que o poder se exerce positivamente.

Segundo Ball (1997, *apud* Macedo, 2014, p. 1533), o tripé característico das reformas de cunho neoliberal, na década de 90, aponta políticas educacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores. Ao definir uma BNCC (conteúdos e competências) necessária ao processo de escolarização do País, a lógica financeira prevalece sobre a social, subordinando, assim, a educação à racionalidade financeira, o que configura o “[...] aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (Ball, 2001, p. 100).

A BNCC (2015) apresenta, como um de seus princípios, o “[...] foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todas e todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade”. Como apontam Masschelein e Simons (2014, p. 87), a tarefa da escola em nossa sociedade está em formar pessoas que são “[...] perfeita e imediatamente *empregáveis* – prontas para trabalharem, imediatamente, numa nova atividade – na sociedade, no mercado de trabalho [...]”. Dessa maneira, a “competência-máquina” produz uma prática discursiva, na qual a empregabilidade é o resultado do sucesso das iniciativas de educação, pautando-se na prescrição de competências e habilidades requeridas do profissional que se pretende formar.

Uma vez que o mercado é constituído como lugar de formação de verdade, a produção de saberes é imprescindível ao exercício do biopoder. Isso porque somente pelos saberes é que o poder se exerce positivamente. É somente nos termos da produção de saberes/verdades que, na governamentalidade neoliberal, a utilização da educação como elemento estratégico para sua legitimação é possível.

Nesses termos, a proposta de uma BNCC apresenta-se como uma equação nefasta por produzir: a desqualificação do trabalho docente, visto

que o professor centraliza, em grande medida, a responsabilidade pelo êxito do processo de escolarização; a padronização e unificação curricular atrelada aos mecanismos de avaliação externa e/ou avaliação de larga escala, baseada em padrão internacional, definido alhures e à priori do plano de imanência em que se situam os cotidianos escolares. E, sendo assim, com nova roupagem a BNCC representa uma retomada ou um retrocesso a□ formação□ o tecnicista da de□ cada de 70.

ENUNCIADO TRÊS: NAS DOBRAS DA SUBJETIVAÇÃO CAPITALÍSTICA: AS PESQUISAS EM CURRÍCULOS COMO MOVIMENTO NO PLANO DE IMANÊNCIA DO COTIDIANO ESCOLAR

Há muito, as discussões em torno das BNCC são evocadas de modo intempestivo na área das discussões curriculares, assumindo, por vezes, o campo teórico como local privilegiado, e, outras tantas, as relações mais imanentes de sua produção. Essa disputa, entretanto, não implica o predomínio de um sobre o outro, mas uma constante prática de revezamentos; os currículos e os modos de pensá-lo inserem-se em indagações e, ante as perguntas, mobilizam-se.

É desse modo, portanto, que se inserem entidades que se manifestam contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica apresentado pela SEB/MEC. A primeira, Associação Brasileira de Currículos (ABdC), é uma entidade acadêmico-científica recente, tendo se mantido com fins a assegurar uma organização aberta e democrática às políticas curriculares em ação; e opor-se às estruturas organizacionais curriculares verticalmente orientadas. Juntamente à ABdC, por sua contribuição teórica, também o GT-12 (Currículo) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) tem produzido modos de resistência às políticas macrossociais verticalizadas de currículo.

Em nossas pesquisas também procuramos modos de resistência à essa padronização, entendendo a produção do currículo escolar como busca de formação de zonas de comunidade entre os que o vivenciam.

A emergência de uma BNCC implica a configuração do social, o modo de subjetivação capitalístico. Todavia, ao controle da vida, responda a própria vida, a potência. Assumindo a ideia de "potência de ação coletiva", tomamos como hipótese principal que essa "potência" depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzir e trocar conhecimentos, criando, então, o agenciamento de formas-forças comunitárias nos currículos (Carvalho, 2009).

A saída do reducionismo estruturalista convoca uma subjetividade coletiva produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais (Guattari, 2012). A fuga a linhas políticas verticalmente orientadas, indica a produção de linhas de intensidade, dependendo de como for a sua articulação com os agenciamentos coletivos de enunciação.

Resiste-se, portanto, em modos alternativos e comunistamente articulados, ultrapassando processos de reconhecimento, de desenvolvimento de talentos e competências individuais e, portanto, apostando no descentramento e autonomia de currículos voltados para uma efetiva abertura para o mundo e, portanto de modos singulares de inventar currículos nas escolas.

Em nossas pesquisas postulamos que a dimensão micropolítica da produção de currículos nos cotidianos escolares deve ser potencializada pelo encontro dos corpos em redes de conexões intensivas e que os signos artísticos, por fazerem irromper o estranhamento nos modelos discursivos dominantes, auxiliam nessa composição. Isso porque por meio dos signos artísticos é possível criar uma língua estrangeira em sua própria língua, falar em sua própria língua como se ela fosse uma espécie de língua estrangeira.

Para Deleuze (2010) os usos dos signos sensíveis e artísticos devem buscar levar a linguagem a um limite, não no sentido de uma limitação da forma, de margem ou fronteira, mas de grau de potência. A criação de uma língua estrangeira na própria língua faz com que ela adquira um estado de tensão em direção a alguma coisa que não é sintática e nem mesmo diz respeito à linguagem: um de-fora da linguagem. O de-fora da linguagem aparece assim como vida e como saber, condição de um saber sobre a vida. “Não qualquer tipo de saber, mas um ‘saber esotérico’ que

não é dado a qualquer um, que escapa do senso comum, do reconhecimento, criando novas possibilidades vitais, novas formas de existência e, sendo assim, de problematização e ação política.” (Machado, 2009, p. 211)

Outro modo de criar uma língua estrangeira na linguagem poética e imagética diz respeito a uma “gagueira” da linguagem: não uma gagueira da fala, que atinge palavras preexistentes, mas uma gagueira da própria língua, que cria e relaciona novas palavras e novas imagens. O importante é que se estabeleça uma conversação instigada por signos artísticos que criem uma linguagem intensiva, vibrátil, característica de um sistema linguístico em contínuo desequilíbrio, em bifurcação, com seus termos em variação contínua, produzindo “coleções de sensações intensivas”, “blocos de sensações variáveis”. Todo um modo de individuação impessoal, de individuação sem sujeito, de singularidade definida por afetos, potências, intensidades.

Deleuze (2010) pensa a arte em sua relação com o devir e, para ele, devir não é atingir uma forma: é escapar de uma forma dominante.

Para o autor, os signos artísticos permitem redescobrir novos mundos, tornar-se outra coisa, tornar-se estrangeiro em relação a si mesmo e à sua própria língua. Assim, pensar o processo de minoração do currículo significa pensar a relação entre a arte “menor” e o “povo menor” ou o “povo que falta”, pois o minoritário é um devir potencial que se desvia do modelo. Línguas menores, existindo em função de línguas maiores, são agentes potenciais para fazer a língua maior entrar num devir minoritário, num devir revolucionário.

Esse “povo que falta” é um povo que resista ao modelo imposto produzindo vida como reinvenção. E é esse “povo que falta” que interessa, em nossas pesquisas sobre currículo com os cotidianos escolares.

Quem é o hóspede nas nossas pesquisas 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

pesquisa devem potencializar a constituição do “povo que falta” e a quem deve ser propiciado o “dar a falar” em redes compartilhadas.

Professores e alunos todos os dias adentram as salas de aulas trazendo, entre seus cadernos, as perguntas e experiências de suas vivências. Seria interessante nos perguntar como lidamos com essas questões. Reconhecemos o que eles sabem? Ou apenas dizemos que eles não sabem? Aceitamos suas perguntas, outras questões, novas *provocações*?

Se pela potência dos signos artísticos, dos encontros e das conversações podemos trazer nas falas um “tempo redescoberto” ou a redescobrir e/ou “o estado complicado do tempo”, isto é, potência de criação, isso nos convoca a pensar nos modos de pesquisar que nos engessam. As inúmeras experiências trazidas pelos professores e alunos costumam ficar à margem de um conhecimento considerado legítimo. Como podemos estar à espreita, colocando-nos na relação com um corpo-composição, se a todo o momento somos “fixados”? Como potencializar o conhecimento gestado na experiência vivida, sentida, cuja imanência que está nos movimentos, na relação, na invenção? Quais agenciamentos são produzidos a partir dos desejos de alunos, alunas e demais praticantes do cotidiano escolar na constituição dos currículos escolares? Como as experiências desses praticantes têm participado nas redes de *saberes-fazeres* das escolas?

As possibilidades dessas pesquisas e, nelas, de encontros e 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”, com vistas à produzir acontecimentos por meio da problematização, novas proposições e experimentações, potencializando a pluralidade de vidas e de modos aprendentes que habitam os cotidianos escolares.

Essa parece ser a grande questão ética, epistemológica e política nas pesquisas com currículos de qualquer nível ou grau do sistema educacional.

**ALINHAVANDO OS PONTOS, SEM ACABAR COM OS
TRAÇADOS DAS POSSÍVEIS LINHAS QUE ATRAVESSAM A**

TEMÁTICA DAS POLÍTICAS E PESQUISAS EM CURRÍCULOS

É bem notável que o investimento educacional transformou-se em formação de pessoas economicamente ativas, produtivas e voltadas para a empregabilidade e as competências e habilidades requeridas. Homem-máquina. Competências que visam produzir pessoas “saudáveis, sadias e produtivas”.

No cenário curricular, assistimos a essa produção espremidos entre a permanência do currículo escolar da sociedade disciplinar e à administração mais característica de uma sociedade de controle, pela definição e valorização da aquisição de competências individuais.

A tendência para a produção curricular é a modelização, a padronização, a homogeneização. Haveria, então, possibilidade de produzir currículos para além e/ou como modo alternativo de curricular, educar e viver?

Ora, mas a resposta não poderia ser outra: SEMPRE.

Cabe buscar, no âmago da petrificação da vida, a sua afirmação, via um movimento de composição no plano de imanência dos currículos que se contraponham ao biopoder. E, ali, encontrar a ideia de currículos como um corpo grupal que apresente consistência num plano de composição de um comum sensível e plural, GLOBAL E LOCAL.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. (2014). Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479.

BALL, S.J. (2015). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.com>. Acesso em: 17 jul. 2015.

CARVALHO, J. M. (2009). *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis/RJ: DP et Alii.

CARVALHO, J.M. (2012). Espinosa: por um currículo político ético-afetivo no cotidiano escolar. In: Ferrazo, C. E.; Gabriel, C. T.; Amorim, A. C. (Ed.). *Teóricos e o campo do currículo*. Campinas: Unicamp/Abec/Abeu, p. 120-140.

CARVALHO, J. M.; Holzmeister, A. P. P.; Delboni, T. M.Z.G.F. (2014). “Para não dizer que não falei de flores”: produção curricular no Município de Vitória/ES. In: Carvalho, J. M. (Ed.). *Movimentos curriculares: um estudo de casos sobre políticas de currículo em ação*. Vitória: EDUFES, p. 194-221.

CARVALHO, J. M.; Ferrazo, C. E. (2014). A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, Pelotas, v.14, n. 3, p. 340-345.

CARVALHO, J. M. (2015). O “comunismo do desejo” no currículo. In: Ferrazo, C. E. et al. (Ed.). *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petrópolis: DP et Alii, p. 79-98.

CERTEAU, M. de. (2001). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes.

DELEUZE, G.; Guattari, F. (1996). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v.3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, p. 83-115.

DELEUZE, G. (2010). *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Deleuze, G.; Guattari, F. (2011). *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia* 1. Tradução de Luis B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34.

Foucault, M. (1986). *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, M. (2002). *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, M. (2008). *Nascimento da biopolítica*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, M. (2010). *Em defesa da sociedade*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

FOUCAULT, M. (2011). Prefácio. Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. In: Deleuze, G.; Guattari, F. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34.

FOUCAULT, M. (2014). O jogo de Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Guattari, F.; Rolnik, S. (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.

GUATTARI, F. (2012). *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34.

LOPES, A. C. (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.33-52.

Macedo, E. (2014). Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3 p.1530 –1555.

MACHADO, R. (2009). *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

MASSCHELEIN, J.; Simons, M. (2014). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica.

Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. (2015). *MBNCC*. Disponível em: <www.basenacionalcomum.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2015.

NEGRI, A. (2005). *A constituição do comum*. Conferência Inaugural do II Seminário Internacional Capitalismo Cognitivo – Economia do Conhecimento e a Constituição do Comum. Rio de Janeiro: Rede Universidade Nômade e pela Rede de Informações para o Terceiro Setor (RITS).

PELBART, P. P.(2011). *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

ROSEIRO, S. Z.; Carvalho, J. M. (2016). Do currículo-acoplamento ou das lógicas de revezamento. In: *Anais do XII Colóquio sobre Questões Curriculares; VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo; II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Q*

- XVIII -

**ENTRE O COMUM E O SINGULAR; ENTRE
DIREITO E JUSTIÇA – PROBLEMATIZANDO
POLÍTICAS CURRICULARES**

Rita de Cassia Prazeres Frangella¹²⁹

O desafio dessa escrita começa pela problematização do mote posto em discussão – entre o comum e o singular. Se por um lado o indicativo do entre me remete a perspectivas das quais partilho e defendo, explicitamente, pensando-o na linha proposta por Homi Bhabha (2001) dos entrelugares de negociação, do “in-between” que o autor explica como o espaço intervalar, fronteiro que se marca pela hibridação e não como consenso homogeneizador, no desafio da articulação contingencial que permite que nesse terceiro espaço emerjam posições diferenciais; contudo, o mesmo entre pode se visto como dilema ético, escolha – se essa fosse possível – entre o comum e o singular. Já de início aponto a direção que segue meu argumento – analisar a tensão tomando-a em sua impossibilidade de resolução – entre o comum e o singular só e possível pensar em termos de negociação e articulação e não um isto ou aquilo, ou seja, num espaço alteritário.

¹²⁹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-graduação em Educação – Proped/UERJ. Procientista UERJ/FAPERJ. Jovem Cientista no Nosso Estado/FAPERJ. Pesquisa conta com financiamentos FAPERJ. Coordena o GRPESq Currículo, formação e educação em direitos humanos.

Com isso ponho em pauta a reflexão sobre a temática das relações entre pesquisa e política, aqui pesquisa e políticas curriculares, em especial, as que tem sido produzidas atualmente e que tem se pautado numa lógica de centralização curricular.

Num primeiro momento, acho importante destacar o próprio sentido de pesquisa que tomo como premissa, isso porque é a partir dessa que me movo. Analisar tal proposição implica em voltar a interrogar: o que nos cabe como pesquisadores de currículo?

Retomo ideias que venho desenvolvendo (Frangella, 2013) acerca da pesquisa como tradução, observando a tarefa do pesquisador no diálogo que faço com o texto de Walter Benjamin, “A tarefa do tradutor” (1993). Levando em consideração a advertência do próprio Benjamin de que “... aquela tradução que quisesse comunicar, nada comunicaria senão a comunicação – logo algo de inessencial. Este é, pois um indício das más traduções”, a pesquisa como tradução implica em ação que estabelece uma relação de estranhamento com o original. A tradução não é plena nem total, cria espaços contínuos de transformação, abalando a ideia de sentidos fixos/enraizados no original, mas apresenta esses sentidos como moventes, fluidos, articulados nesse espaço intersticial e limiar de negociação. Bhabha (2001) trata dessa questão ao falar do compromisso com a teoria como responsabilidade de intervenção em lutas/situações de negociação política, como ação nesse terceiro-espço, o entre-lugar já mencionado. Assim, a pesquisa como tradução, a partir da leitura de Bhabha do mesmo texto de Benjamin, se trata de uma atividade deslocante e liminar dentro do signo linguístico.

Assim, sendo assim, o entendimento da pesquisa como tradução explicita o engajamento e endividamento que nos mobiliza e justifica (se é que isso seja necessário) a pesquisa em políticas curriculares e o que temos como horizonte: pesquisa como possibilidade de negociação, de espaçamento em que se desnaturaliza preceitos e fundamentos – não na falsa ideia de desvelamento, que parece buscar fontes e opções ocultas ou disfarçadas, o que não acredito que o seja, mas ação/intervenção provocadora de uma retomada do fluxo de significação que é estancado e dado como fato ou proveniente de uma estrutura fundante e não como ação articulatória e contingencial.

Depreende-se desse entendimento as análises de políticas curriculares as quais tenho me dedicado – observar como lidam com a diferença não como obstáculo, mas como potência, o que já assumo como horizonte de trabalho.

Tenho, no âmbito das pesquisas que tenho desenvolvido, focalizado um contexto de produção de políticas curriculares que em sua adjetivação substantivada pelo nacional em pactos, planos, bases, tem seu uso como marcador dessas políticas, enfatizando uma organização naturalizada de diversidades (pois não entendo, nessa lógica, que são vistas como diferenças) e indicativo de elementos essenciais a serem garantidos. Especificamente a pesquisa que desenvolvo no momento tem como foco o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012)¹³⁰ observando-a não como política de formação de professores apenas, mas também como estratégia de produção curricular, formação e políticas curriculares como articulação em meio à luta por significação na produção de políticas públicas, mobilizadas por uma falta compartilhada: a qualidade da educação. Argumento que o deslocamento/deslizamento de significantes como formação, currículo, qualidade, direito e conhecimento se articulam na produção de um discurso pedagógico que significam o investimento na formação de professores como instituintes de políticas curriculares. O estudo se conecta com a discussão acerca da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016), dada a estreita vinculação entre essa e o PNAIC e pelo objetivo desse último, que é a construção de um currículo nacional de alfabetização, o que se alinha com a BNCC, sendo elemento importante também na construção de um contexto de produção de políticas nacionais.

Ambos são apresentados ressaltando o caráter de urgência em sua formulação e proposição justificando isso tanto pela via legal – cumprimento de aspectos indicados na LDB, PNE - quanto pela necessidade de ação política na reversão de quadros educacionais

¹³⁰ Trata-se da pesquisa “Políticas de currículo e alfabetização: negociações para além de um pacto”. Conta com financiamento FAPERJ. Participam do desenvolvimento dessa pesquisa doutorandos, mestrandos, bolsistas de Iniciação Científica e alunos de graduação vinculados ao grupo de pesquisa.

alarmantes, principalmente aqueles apontados por avaliações internacionais.

A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação. (MEC, 2016, p.24)

E nesse contexto de urgência e emergência da BNCC como caminho para a qualidade que com Bhabha:

Defendo que um tempo em que há situações de emergência tem que ser um tempo em que haja a possibilidade de debate. A democracia não é o que é legítimo e ilegítimo, como um filósofo disse. É a possibilidade de debater o que é legítimo ou ilegítimo. Precisamos de mais e não menos discussão. E também de compreender as consequências do que fazemos ao tentar tornamo-nos seguros, o que cria situações de insegurança, para nós e para os outros. (Bhabha apud Coelho, 2010)

POR UMA QUESTÃO DE DIREITO OU JUSTIÇA?

Uma das questões que são postas como centrais na justificação da proposição de políticas como o PNAIC e a BNCC é a questão do direito. Isso é explicitado na versão revista da BNCC:

A BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem *como fundamento o direito de aprendizagem* e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE). (MEC, 2016, p.24-25 – grifos meus)

Esse é um fundamento que cria um paradoxo na discussão acerca da BNCC – refutá-la significa então opor-se ao direito a educação tal como proposto na Constituição Federal, na defesa que fazemos que a educação é direito de todos?

A noção de direito a educação é vista como direito universal e, de forma rasa, entendido como direito à escolaridade, sem discussão mais aprofundada do que implica dizer direito à educação. McCowan (2011) destaca, em seus estudos sobre a educação como direito humano, a limitação que deriva da substituição automática do direito à educação pela ideia de escolaridade, fazendo algumas advertências que considero importante serem destacadas:

Para muitos dos alunos a escola, mesmo em condições não favoráveis, constitui uma experiência inspiradora e até libertadora que abre horizontes e possibilita oportunidades até então não imaginadas. O problema é que isso não se aplica a todos os alunos. Assim, o direito à educação não pode ser igualado ao direito ao acesso à escola, nem mesmo se acrescentarmos o epíteto “de qualidade” ao termo “escola”. O fato é que a escola pode satisfazer o direito à educação, mas não é uma condição necessária nem suficiente para isso.

[...] é difícil determinar o ponto em que a educação deixa de ser um direito e passa a ser apenas um bem. Com esta colocação, não estamos sugerindo que rejeitemos a noção do direito à educação, mas que reconhecemos que esse direito tem uma aplicação muito mais ampla do que normalmente se pensa. (McCowan, 2011, p.13)

No desdobramento da sua reflexão o autor discute o que trata então esse direito e analisa o que tem sido observado como identificação de uma base desse direito, daí destaca a questão dos resultados de aprendizagem, privilegiada por organismos internacionais na definição de metas e entendida como sinônimo de qualidade em educação. Na discussão que faz problematiza a questão da definição de metas e

resultados observáveis que facilitam comparação entre diferentes práticas. O autor chama atenção que não significa que a educação deva ser desprovida de propósito, o que compartilho, pois não trabalho numa lógica de polarização absoluta; contudo, destaca que o centramento nos resultados traz diversas implicações: a primeira diz respeito a ideia de determinar um nível de resultado de um processo que é fluido e constante e como direito deve ser encarado assim, se não, ao atingir-se a meta, cessa-se o direito?

Uma segunda implicação trata do quanto a essa determinação tem um efeito limitador dos processos educacionais. O que o autor vai defender ao longo do seu estudo, ao refutar que a conquista de metas e resultados não pode ser a base do direito à educação, é que o foco de observação esteja voltado para os processos educacionais (que não é simplesmente sinônimo de práticas escolares), discutindo como a complexidade do entendimento do sentido de educação não pode ser restringido a escolaridade, ressaltando inclusive que há práticas escolares que se contrapõem aos direitos humanos, principalmente de minorias. Assim, defende que:

Por um lado, muito do que se passa nas escolas não auxilia o direito à educação; por outro, há práticas educacionais, vigentes inclusive nos países mais pobres, que cumprem essa função em conjunto com a escolaridade formal ou até mesmo na ausência desta. As nossas ações precisam ser direcionadas para o encorajamento – e para o entendimento mais profundo – dessas práticas, onde quer que elas ocorram. (McCowan, 2011, p.18-19)

Ainda que diante dessas considerações, o que observamos é que o atrelamento do direito ao acesso e a correspondência do avanço do direito à questão do avanço na/da escolarização, adjetivada pela qualidade e significada pela posse do bem que o conhecimento se torna. Para tanto, as ações provenientes da defesa desse direito como escolarização se alinham a uma perspectiva em que se intenciona projetar resultados e poder estabelecer o cálculo desses, de forma a controlar o próprio direito defendido. Mobiliza-se uma série de sentidos que conjugam desempenho

e compromisso social que permite, a partir do domínio de conhecimentos definidos como os mais importantes e propícios em relação ao objetivo posto, o acesso/garantia de outros direitos. Isso é expresso na BNCC:

A educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo, habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania. “A educação, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam” (Parecer CNE/CEB n. 07/2010, p. 16). (MEC, 2016, p.26)

Dado seu caráter de construção participativa, espera-se que a BNCC seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver. (MEC, 2016, p.25)

Ao tratar do direito de aprender e de se desenvolver, busca-se colocar em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do/a estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania. Nesse sentido, no âmbito da BNCC, são definidos alguns direitos Fundamentais aprendizagem e ao desenvolvimento com os quais o trabalho que se realiza em todas as etapas da Educação Básica deve se comprometer. Esses direitos se explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que devem orientar uma Educação Básica que vise a formação humana integral, construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas. (MEC, 2016, p.44)

Tal sentido também é perceptível nas leituras feitas acerca da proposição da BNCC:

A Base Nacional Comum, agora acrescentaram o Curricular, que é correto, quando reporta ao nacional,

imediatamente articula isso com cidadania. Com razoável argumentação, você pode substituir a noção de nacional pela noção de cidadania. Em sua maior parte, elas se equivalem. Já o comum significa aquilo que é igual para todos, sem distinção. Na lei, Base Nacional Comum é a base cidadã. Se tomarmos o conceito e a prática da educação, de um lado teremos a transmissão de conhecimentos e, de outro, a socialização. Esses são os dois pilares. Se assim sintetizarmos a educação escolar, ver-se-á que ela contém a constituição de conhecimentos e valores para o exercício da cidadania. A definição de qual é a sua consistência é tanto um problema de políticas quanto um problema de currículo.[...] Com a Revolução Burguesa, emergiu a noção de cidadania, que exige o “igual para todos”, afora a desconstituição da nobreza. Bom, o que estamos fazendo é uma reconstituição não mecânica para o Brasil. A BNCC tem a ver com homogeneização de conhecimentos válidos para você poder operar na sociedade, e, daí, o princípio constitucional da igualdade de oportunidades e o acesso comum aos conhecimentos. A BNCC entra para corrigir o que a igualdade de oportunidade, por si só, não dá conta, ou seja, tem a ver com a correção das desigualdades advindas do próprio sistema capitalista. Então, cada vez que você põe o Nacional, põe o cidadão, na intenção de significar o que é comum e igual para todos, ou seja, aquele conhecimento válido que é dado para um menino que frequenta o Colégio Santa Cruz terá que ser válido para o menino que frequenta escola de Parelheiros. Isso está na Constituição e na LDBEN. A questão é: como é que se pode pensar essa escola sem currículo? (Cury apud Durli, Costa e Sanches, 2015, p.916)

No jogo do tudo ou nada – ou BNCC ou então nada – o “nada” se revela como apagamento de tantas experiências gestadas em escolas/redes que são marcadas pela diferença. Não quero aqui incorrer na simplificação que uma ideia de hipervalorização da prática pode significar e dar a entender que se defende a negação de políticas públicas voltadas para redes de ensino de forma ampla, sob pena de ao invés de

contrapor-me, adensar uma polarização que tem ganho espaço nas afirmações feitas na produção das políticas analisadas ou ainda trabalhar numa perspectiva que localiza de forma precisa de onde emana ou devem emanar as políticas curriculares.

Penso ser importante retomar que tenho destacado a compreensão da produção curricular como um ciclo que articula diferentes e múltiplas dimensões/contextos. Além disso, as políticas postas às redes de ensino como um todo, de forma geral, são importante força motriz que permite o tensionamento entre suas proposições gerais com as demandas locais de cada escola. Antes de vê-las como campos em oposição, creio que o diálogo entre essas diferentes demandas, que tensionam o comum e o singular, é campo fértil de produção, é sempre acontecimento-potência de fazeres, permeado por relações de poder que, defendo como agonistas. Ou seja, o que argumento que não se trata de isto ou aquilo, mas como Bhabha me possibilita pensar, nem isso nem aquilo; no atravessamento e negociação entre o comum e o singular a produção se dá a partir da diferença, de um deslocamento dessa lógica oposicional. Assim, marcada pela diferença, se dá como articulação indecível, ou seja, o elemento ambivalente que não se presta a operações binárias e nem tão pouco implica em transmutação conciliatória na produção de um terceiro termo. Defendo tal argumento buscando apoio em Bhabha, que ao tratar do indecível, o nem lá nem cá, afirma que é essa dimensão que mantém em aberto o processo de significação, uma articulação entre diferenças, sempre inadiável e impossível de fechamento total, dado seu descentramento, sua natureza fluida, pois não se apóia em pólos já decididos aprioristicamente. É sempre decisão política.

É essa indecibilidade que ameaça o cálculo, a regulação do direito pelo resultado. Assim, ainda que já tenhamos currículos – e uso propositalmente o plural ao reconhecer a pluralidade de experiências curriculares desenvolvidas nas redes de ensino brasileiras e também como reafirmação da defesa que faço do não apagamento da diferença – o que se observa é como o comum direciona-se a o entendimento do comum como único:

Ao deixar claros os conhecimentos essenciais, a que todos os estudantes brasileiros tem o direito de acesso e de apropriação durante sua trajetória na Educação Básica, desde o ingresso na Creche ate o final do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se parte importante do Sistema Nacional de Educação. Configura-se como parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular, em todas as etapas e modalidades de ensino, a ser consolidado no Projeto Político Pedagógico (PPPs) das Unidades Educacionais (UEs), de acordo com o inciso I, do artigo 12, da Lei 9.394 (LDB). (MEC, 2016, p.30)

Em conformidade com o PNE (2014-2024), a Base Nacional Comum Curricular cabe definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais. Na BNCC, as concepções de direito de aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, balizadoras da proposição dos objetivos de aprendizagem para cada componente curricular. (MEC, 2016, p.33)

E, como se observa, os direitos são apresentados sob a forma de objetivos, ficando explícito que se estabelecem parâmetros que permitem objetificar a aprendizagem e o desenvolvimento, em decorrência a um deslocamento de sentido que se identifica com o que McCowan alerta: resultado como base do direito. Nesse sentido o estabelecimento de direitos/objetivos dessa forma estabelece “aquilo que autoriza o julgamento” (Derrida, 2010,p.5)

A problemática que elejo como central na reflexão que desenvolvo é a noção de direito como justificação da base - e a observo como uma estratégia discursiva numa operação de hegemonização. Assim, objetivo, nesse artigo, questionar o fundamento desse direito de aprendizagem e aí discutir o “fundamento” da política, na defesa que não há fundamento, seja moral e ético que justifique a política, mas ela é decisão, articulação no espaço do indecível. Todavia, antes de dar prosseguimento a essa discussão, penso ser importante aclarar o posicionamento que tomo: ao me opor a proposição da BNCC – o que vai se explicitando nos

argumentos que vou articulando - não estou estabelecendo uma oposição e daí desconsideração pela questão da importância da discussão sobre conhecimento. Parece a primeira vista que opor-se a base é, de modo diretamente relacionado, ter posição contrária a discussão acerca do conhecimento, nos termos em que essa tem se dado, implica em pleitear uma concepção relativista rasa. Ao contrário, não nego a importância do debate sobre o conhecimento, o que discuto além da centralidade que a temática tem nas políticas curriculares em debate é a absolutização do conhecimento que, desprovido de uma discussão que contemple dimensões mais complexas, o fazem adquirir feições instrumentais apenas, o que já estamos acompanhando com o avanço de projetos como escola sem partido, supressão de temáticas referentes a gênero e sexualidade em algumas redes de ensino, entre outras ações que ao esterilizarem a escola, os conhecimentos, numa assepsia assentada numa dada ideia de cientificidade, agudiza a dicotomia entre escolarização e educação.

Isso posto, retomo a discussão acerca do direito, no que Derrida (2010) propõe como problematização:

O direito não é justiça. O direito é o elemento do cálculo, é justo que haja um direito, mas a justiça é incalculável, ela exige que se calcule o incalculável, e as experiências aporéticas são experiências tão improváveis quanto necessárias da justiça, isto é, momentos em que a decisão entre o justo e o injusto nunca é garantida por um regra. (p.30)

A BNCC se assenta na ideia da educação como direito visto como:

A concepção de educação como direito abarca as intencionalidades do processo educacional, em direção a garantia de acesso, pelos estudantes e pelas estudantes, as condições para seu exercício de cidadania. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresentados pelos componentes curriculares que integram a BNCC, referem-se a essas intencionalidades educacionais. (MEC, 2016, p.24-25)

Ou seja, como direito e nos termos em que essa ideia é apropriada,

assenta-se sobre a regra que permite balizar se esse foi atendido ou não, que se dá em termos de cálculo, ou seja, de possibilidade de aferição, o que se faz em nome da equidade, da justiça social e da democracia:

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina que o poder público, contados dois anos a partir da publicação da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, deverá instituir, em lei específica, o Sistema Nacional de Educação, entendido como um conjunto unificado que articula todas as dimensões da educação, no intuito de promover a equidade, com qualidade, para toda a população do país. (MEC, 2016, p.28)

Com Derrida, é possível pensar que não ha fundamento a priori que signifique de forma direta e inequívoca a justiça. Ou seja, necessariamente um direito não assegura uma ação justa. A justiça, como uma impossibilidade, ainda que necessária, exige inventar a regra a cada vez, dado que não há estrutura que assegure um fundamento que preencha o sentido de justiça. Para Derrida, a justiça exige um endereçamento:

Um endereço é sempre singular, idiomático; enquanto a justiça, como direito, parece sempre supor a generalidade de uma regra, de uma norma ou de um imperativo universal. Como conciliar o ato de justiça, que deve concernir a uma singularidade, indivíduos, grupos, existências insubstituíveis, o outro ou eu como outro, numa situação única, com a regra, a norma, o valor ou o imperativo de justiça, que tem necessariamente uma forma geral, mesmo que essa generalidade prescreva uma aplicação que é cada vez, singular? (Derrida, 2010, p.31)

Dito isso, a ideia de que a BNCC, ao pretender garantir direitos de aprendizagem comuns e que isso implica justiça e equidade afasta-se do que Derrida destaca em torno da singularidade. Daí que mais que determinar o comum como medida justa e equânime, ao “igualar” se solapa a singularidade, numa polarização de que se coloca como escolha entre a defesa do comum na justeza do direito ou defesa do singular, aí visto como particularismo exacerbado.

Penso ser importante observar que se fixar então um direito não é a garantia de justiça que se apregoa, dado a ausência de um significado transcendental de justiça, esse direito reivindicado, asseverado em sua universalidade como direito humano que deve ser respeitado, se trata de decisão política.

Acerca disso, Derrida (2010) aqui nos possibilita refletir ao diferenciar direito e justiça. Ao fazê-lo, o autor nos permite quebrar como uma ideia atrelada que o cumprimento de um direito assegura ação justa, ao afirmar que não há fundamento justificativa para o direito – tem autoridade por a ele damos crédito. Diz o autor:

Já que a origem da autoridade, a fundação ou o fundamento, a instauração das leis não podem, por definição, apoiar-se finalmente senão sobre elas mesmas, elas mesmas são uma violência sem fundamento. O que não quer dizer que sejam injustas em si, no sentido de ‘ilegais’ ou ‘ilegítimas’. Elas não são nem legais nem ilegais em seu momento fundador.” (p. 26).

Daí a articulação entre lei e força – o direito não nasce da justiça, mas tem em si uma violência, não qualquer violência, mas uma força que se pretende legítima e que se dá nos termos do que o autor questiona, do fundamento místico da autoridade. *“Na sua origem assim como no seu fim, na sua fundação e na sua conservação, o direito é inseparável da violência, imediata ou mediata, presente ou representada”* (Derrida, 2010, p.85)

Derrida faz essa análise a partir do diálogo com texto escrito por Benjamin em 1921 em que o autor discute as violências relativas ao direito: uma fundadora e outra conservadora. Derrida chama atenção para o cuidado na tradução do termo Gewalt, usado por Benjamin e traduzido por ele como violência, mas podendo “ [...] significar também o domínio ou soberania do poder legal, da autoridade autorizante ou autorizada: a força da lei (p.73).” Essa ambiguidade permite a observação que a violência se articula e pertence ao direito na sua pretensão de autoridade autorizante e autorizada. Não se trata também de fazer um alinhamento simplista e superficial. A perspectiva de leitura que Derrida traz do texto de Benjamin é a exploração dessa ambiguidade da violência justificada e

injustificada, que vai articular ao que chama de fundamento mítico da autoridade, discute essa tensão que não coloca a violência como um a priori do direito, mas opera por dentro também.

Todo direito é imbuído de uma dimensão de violência. Sua instauração exige uma violência fundadora capaz de justificar e legitimar o uso da força, uma violência homogeneizante que instaura um direito. Derrida articula aí também a experiência fundadora do Estado como um Estado de direito, também uma força legitimada e legitimadora e daí decorre da análise da contenção da violência individual e da monopolização dessa violência pela Estado, na tensão entre violência fundadora e conservadora.

Derrida discute a correlação violência/direito na operação do par meio/fim e a partir daí, descontrói com Benjamin tal articulação para pensar não possibilidade de associação direta entre direito e justiça, ao contrário, não dá para tratar de pareamento binário, mas na alusão a outro texto de Benjamin, “A tarefa do tradutor”, o autor diz que é possível trazer para a discussão entre direito e justiça o que se observa nessa segunda obra na problematização da linguagem como representação, mediação. O intraduzível e a estrangeiridade.

Aqui cabe destacar, na leitura de Derrida, o espaçamento entre direito e justiça. O direito não garante e nem se funda na justiça, uma vez que essa não tem fundamento, na distinção entre

[...] a justiça e o direito, uma distinção difícil e instável entre, de um lado a justiça (infinita, incalculável, rebelde às regras, estranha à simetria, heterogênea e heterotrópica) e de outro lado, o exercício da justiça como direito, legitimidade ou legalidade, dispositivo estabilizável, estatutário e calculável, sistema de prescrições regulamentadas e codificadas. (Derrida, 2010, p.41)

É esse espaçamento, essa distinção que abala a ligação entre direito e justiça e alinha o direito com a validade, decorrente de uma ação violenta de homogeneização. Dito isso, assegurar um direito não implica necessariamente ato de equidade, mas...

Se o ato consiste em simplesmente aplicar uma regra, desenvolver um programa ou efetuar um cálculo, ele será talvez legal, conforme ao direito e, talvez, por metáfora, justo, mas não poderemos dizer que a decisão foi justa. Simplesmente porque não houve, nesse caso, decisão. (p.43)

A justiça é campo do indecível, como a educação, impossível ainda que necessária. Trata-se de decisão que exige que não se apague a dúvida e a crítica imobilizadas em afirmações determinantes do que é justo. Isso é sempre uma decisão que exige negociação entre o calculável posto na regra e o incalculável. Costa (2007) na análise da obra de Derrida diz:

tudo isso reverbera no discurso de Derrida, que insiste na negação simultânea do nihilismo e do dogmatismo. E é como se toda essa tradição gritasse: afirmar a indecidibilidade não é negar a decisão! E a ignorância sobre os critérios e as consequências não afasta a urgência do decidir!

Assim, não é que devemos agir na ausência de regras (que são historicamente postas) nem na ausência de saberes (que são historicamente construídos), mas a justiça exige que a cada passo nós re-instituamos as regras em nome das quais decidimos, em um agir cuja justiça não pode ser garantida por nenhum saber enquanto tal. Não é o conhecimento e a racionalidade que nos conduzem à justiça, pois ela é sempre indecível e o agir implica um salto sem garantias. (p.6-7)

E Derrida (2010) sobre o indecível diz:

O indecível não é apenas a oscilação entre duas significações ou duas regras contraditórias e muita determinadas, e igualmente imperativas (por exemplo, aqui, o respeito ao direito universal e à equidade, mas também à singularidade heterogênea e única do exemplo não-subsumível). O indecível não é somete a oscilação ou a tensão entre duas decisões. Indecível é a experiência daquilo que, estranho,

heterogêneo à ordem do calculável e da regra, deve entretanto – e é dever que é preciso falar – entregar-se a decisão impossível, levando em conta o direito e a regra. Uma decisão que não enfrentasse a prova do indecidível não seria uma decisão livre, seria apenas uma aplicação programável ou desenvolvimento contínuo de um processo calculável. (p.46-47)

O que é importante destacar, a partir do diálogo com Derrida é que não há garantias para a “justiça”, se ela se dá como decisão contingente também não há algo que a fundamente, nem mesmo o direito, esse também não tem fundamento.

Ressalto que, afirmar o direito como fundamento da base – e no deslizamento desse como direito de aprendizagem - implica em defendermos um sentido de justiça como generalidade e homogeneização e aí penso ser importante desnaturalizar esse que vejo como argumento justificador da proposição da BNCC na clareza (seria justiça?) de que essa defesa se afasta do sentido de justiça, posto como objetivo de tal arranjo. A noção de direito aqui, mais que assegurar justiça, normatiza e normaliza aprendizagem. Estabelece uma lei de cálculo que, mesmo que seja defendido como direito e aí alinhando-se a ideia do direito à educação como direito humano, generaliza e incita o apagamento da diferença, justiça requer alteridade.

Contudo, essa alteridade, uma dimensão de singularidade, é subsumida na ordem do único. No caso dos direitos de aprendizagem que justificam políticas educacionais atuais, em seus processos de formulação inicial¹³¹, pode-se observar:

¹³¹ Nesse texto, ponho em discussão especificamente as questões relativas a definição dos direitos de aprendizagem na BNCC. Contudo, a discussão que desenha o sentido de direito de aprendizagem com o qual se opera nessa política tem seus rastros em processos de discussão/formulação das DCNs e na proposição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), que tem também a ideia de direito de aprendizagem como elemento de articulação/justificativa do desenho de um projeto de alfabetização. (Frangella, 2016). Não se trata também de uma proposição do MEC exclusivamente, mas de uma articulação de diferentes atores sociais, em discussões que envolveram

[...] O direito é objetivo, não subjetivo. Ele diz claramente o que cada brasileiro tem direito de saber e desenvolver em cada etapa de ensino. Se não for enunciado, não existe e não pode ser cobrado.

Os direitos de aprendizagem serão mandatórios? Precisam se homologados pelo MEC?

Sim. Tecnicamente, é um parecer com projeto de resolução que precisa ser homologado pelo ministro. Após essa fase, o CNE edita a resolução, que será uma norma nacional. Tem caráter mandatório e deve ser cumprida. Representa mais força para o estabelecimento da qualidade porque é norma, não referência. (trecho de entrevista de Cesar Callegari, secretário de Educação Básica do MEC em 2012. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/24679/direitos-de-aprendizagem-serao-estabelecidos-em-norma-nacional>)

Dessa forma, o direito objetiva e torna calculável e precisa a aplicação da regra. Há que se destacar aqui a ideia a norma representa mais força e retomar a discussão da relação entre violência e direito. A regra dá mais força, dito de outro modo, a “força” tem uma dimensão instituinte da regra que a legitima enquanto tal. O comum, estabelecido e que pode ser claramente descrito e cobrado, relaciona-se com uma violência, uma força tornada legítima na garantia da propriedade e prioridade. É essa dimensão que parece subsumida na defesa do “melhor para todos” que se tenta tornar comum, que silencia e bloqueia os espaços de negação, contestação que mantém a negociação em aberto a partir do direito de significar do outro, da diferença.

Dessa forma, Derrida põe em destaque que não há parâmetros absolutos de justiça, mas ao inferir sobre a re-invenção dessa, traz uma dinâmica de politização do direito, desestabilizando-o em sua pretensão de fechamento total.

parceiros como o Todos pela educação, numa rede discursiva que se constitui potente.

E, como Derrida - na discussão que faz e que retomo brevemente aqui sobre direito/justiça - adverte sob a responsabilidade dessa discussão, penso que nossa responsabilidade no engajamento/compromisso com políticas democráticas se dá nos termos da defesa à diferença e não ao seu apagamento, no entre-lugar em que o jogo de significação se dá, atravessado pela diferença.

Entre o comum e o singular não há escolha, nem lugar seguro, mas sempre luta, articulação, negociação que faz com que a ilusão de um fechamento/definição absoluta seja fracassada. Nesse sentido, penso ser a pesquisa em políticas uma ação de tradução, na tarefa/responsabilidade não do desvelamento, mas nos termos de Derrida (apud Santiago, 1975), mas de desvendamento,

decisão analítica em relação ao tecido, ao texto. Esta decisão consiste em apreender o que, aparentemente, na ante-cena textual abriga um significado, mas que mantém no fundo da cena, outros. O desvendamento se dá em simultaneidade.

Não existe significado último, verdadeiro, oculto, que a elaboração analítica vai descobrir. A descoberta é a apreensão da coexistência mútua de várias direções significantes num mesmo conceito ou metáfora. (p.20)

É e essa coexistência que mantém o jogo da significação em aberto e que permitirá que re-inventemos sentidos de justiça como ação a porvir, decisão contingente que a falta de garantia de alcançá-la em absoluto é que pode nos aproximar dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. IN: Cadernos do Mestrado – Pós-Graduação em Letras/UERJ. Rio de Janeiro, 1993.

BHABHA, Homi. O lugar da Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

_____. O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses. Rio de Janeiro: Rocco, 2011

COELHO, Alexandra Prado. O uso da morte na política é a morte da política – entrevista a Homi Bhabha. Novembro, 2010. Disponível em: <http://www.buala.org/pt/cara-a-cara>. Acesso em agosto/2016

COSTA, Alexandre. Direito, Desconstrução e Justiça: reflexões sobre o texto Força de Lei, de Jacques Derrida. Revista Virtual de Filosofia Jurídica e Teoria Constitucional, v. 1, p. 1, 2007. Disponível em: <http://www.arcos.org.br/artigos/direito-desconstrucao-e-justica/> Acesso em agosto 2016.

DERRIDA, Jacques. Força de lei – o fundamento místico da autoridade. São Paulo: Martins Fontes, 2010, 2a. ed.

DERRIDA, Jacques. Papel-máquina. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DERRIDA, Jacques. Torres de Babel. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DURLI, Zenilde; COSTA, Vanessa do Socorro Silva; SANCHES, Ana Lucia. Um Olhar sobre o Momento Atual da Educação Brasileira: Entrevista Com Carlos Roberto Jamil Cury. Revista e-Curriculum, v. 13, n. 4, p. 908-922, 2015.

FRANGELLA, R. Um Pacto Curricular: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma Base Comum Nacional IN: Educação em Revista, v.32, n.02, Abril-Junho 2016

FRANGELLA, R. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. Revista Práxis Educativa. Ponta Grossa/UEPG, v11, n1, 2015.

FRANGELLA, Rita de Cássia. A tarefa da pesquisa como tradução: significando a investigação em Educação. IN: GUEDES, Neide; ARAUJO, Hilda, IBIAPINA, Ivana. Pesquisa em Educação: contribuições ao debate na formação docente. UFPI, 2003.

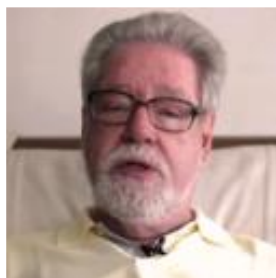
MCCOMWAN, Tristan. O Direito Universal à Educação: silêncios, riscos

e possibilidades. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 9-20 , jan.-jun. 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Direitos de aprendizagem são estabelecidos como norma nacional. Reportagem 30/9/2012. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/24679/direitos-de-aprendizagem-serao-estabelecidos-em-norma-nacional>. Acesso em julho de 2016.

- XIX -**SOBRE OS ORGANIZADORES****MÁRCIA ANGELA DA SILVA AGUIAR**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE, exerceu a presidência das seguintes associações científicas: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Pesquisadora e autora de livros e artigos sobre políticas públicas de educação, gestão da educação e formação dos profissionais de educação. Atualmente, é Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação/Brasil.

ANTONIO FLÁVIO BARBOSA MOREIRA

É Mestre em Educação pela Universidade do Rio de Janeiro e Doutor em Educação pela Universidade de Londres. Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor titular da Universidade Católica de Petrópolis. Pesquisador nas áreas de currículo, ensino e formação de professores. Autor de livros e artigos nessas mesmas áreas.

JOSÉ AUGUSTO PACHECO



Professor Catedrático e atual Presidente do Instituto de Educação da Universidade do Minho, doutorou-se nesta Universidade, em Educação – especialidade em Desenvolvimento Curricular, em 1993. Professor do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, foi Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, membro do Conselho Nacional de Educação e editor da Revista de Estudos Curriculares. Preside a European Association of Curriculum Studies (EURO-ACS). É autor de centenas de artigos científicos e publicou vários livros. Coordenou vários projetos de investigação nacionais e internacionais e orientou diversas teses de mestrado e doutoramento. Atualmente, desenvolve estudos na área dos Estudos Curriculares, Avaliação e Formação de Professores.

